



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

GILVANIA GOMES DE MOURA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁTICA DOCENTE DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA NO TERRITÓRIO CAMPESINO DE
PASSIRA-PE: um olhar para o enfrentamento do racismo

CARUARU

2021

GILVANIA GOMES DE MOURA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁTICA DOCENTE DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA NO TERRITÓRIO CAMPESINO DE
PASSIRA-PE: um olhar para o enfrentamento do racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Michele Guerreiro Ferreira

CARUARU

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

M929e Moura, Gilvania Gomes de.
Educação das relações étnico-raciais na prática docente do ensino médio de uma escola no território campesino de Passira-PE: um olhar para o enfrentamento do racismo / Gilvania Gomes de Moura. – 2021.
222 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Coorientadora: Michele Guerreiro Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Prática de ensino. 4. Racismo na educação. 5. Educação do campo. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Ferreira, Michele Guerreiro (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-284)

GILVANIA GOMES DE MOURA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁTICA DOCENTE DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA NO TERRITÓRIO CAMPESSINO DE
PASSIRA-PE: um olhar para o enfrentamento do racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 09/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Michele Guerreiro Ferreira (Coorientadora / Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de trilhar a caminhada acadêmica do Mestrado e por me abençoar, iluminar e cuidar de mim em todos os dias de minha vida. Obrigada meu Deus, por me conceder fé e força em todos os momentos. E a Natureza em sua magnitude que resplandece intensamente, nos transmitindo luz, paz e esperança.

A minha Maria José (Dona Mazé) e a vovó Josefa Maria (Dona Ciça), mulheres fortes, trabalhadoras e guerreiras. Agradeço por todos os aprendizados, pelo amor, apoio, acolhimento, carinho e cuidado. A minha irmã Amanda e a minha sobrinha Luíza, agradeço por todo amor, apoio, acolhimento, amizade, carinho e pela torcida de vocês. Também agradeço ao meu cunhado Eduardo, pela torcida. A vovô Cecílio (Seu Ciço), (*in memorian*) e ao meu irmão Josivan (Jorge/Dó), (*in memorian*), agradeço com amor e saudades.

Ao meu orientador, Prof^o. Dr. Janssen Felipe da Silva, agradeço pela paciência, dedicação, generosidade e profissionalismo no processo de conduzir o tecer da pesquisa. Pela partilha de conhecimentos e por todas as orientações que forma mais que pesquisadores(as) e contribuíram/contribuem na minha formação acadêmica, profissional e humana.

A minha coorientadora, Prof^a. Dr^a. Michele Guerreiro Ferreira, agradeço pela paciência, dedicação, pela partilha de conhecimentos, contribuições e sugestões na construção da pesquisa.

Ao Prof^o. Dr. Everaldo Fernandes da Silva, agradeço pela leitura atenta e pelas sugestões na banca de qualificação que contribuíram com essa pesquisa.

Os(as) Professores(as) Sujeitos Colaboradores dessa pesquisa e ao Gestor da Escola, agradeço pela disponibilidade, atenção e pelas contribuições que nos permitiram a realização dessa pesquisa.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, agradeço pelo diálogo, pelas aprendizagens e partilha de conhecimentos. Especialmente aos integrantes da “célula de sobrevivência”, Deyvson Silva, Eunice Silva, Isaias Silva, Iveni Silva e Joelma Oliveira.

A Isaias Silva, agradeço por todas as contribuições, sugestões e partilha de conhecimentos nessa pesquisa, pelos momentos de diálogo durante toda caminhada e pela amizade.

A Iveni Silva, agradeço pela partilha de conhecimentos, pelos momentos de estudo que vivenciamos e pela amizade.

Aos colegas da Turma 2019 do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), agradeço pelos momentos de diálogo e partilha de conhecimentos. Agradeço à Cyntia Freitas, Érica Lima, Islayne Gonçalves, Mannuella Almeida, Mônica Silva, Natally Galindo, Tamires Veloso e Vanessa Silva.

A Tamires Veloso e a Vanessa Silva, agradeço pela partilha de conhecimentos, diálogo e pelos momentos de estudos vivenciados na universidade, por todo apoio e amizade.

À todas(os) as(os) amigas(os), especialmente a Eliane Cristina (Ane), agradeço por todos os conselhos e incentivos que me impulsionaram a prosseguir os estudos. Por acreditar na educação e por me permitir acreditar que seria possível para mim, fazer parte desse universo acadêmico.

As Pedagogas UFPE-CAA que sempre torceram/torcem por mim, Aline Bezerra, Josiane Lima, Jussara Santana, Kamylla Silva, Tacianne Silva, Renata Araújo e Viviane Barros. Agradeço pelo apoio e amizade.

As(os) Professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), agradeço pelas aulas maravilhosas, por partilhar conosco conhecimentos e por toda contribuição em minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), nas pessoas da coordenadora, Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e ao secretário Rodrigo José Torres de Albuquerque, agradeço a disponibilidade, dedicação e atenção.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Os(as) Professores(as) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), agradeço por toda contribuição em minha formação.

A Luiz Inácio Lula da Silva ex-presidente do Brasil, agradeço pela política de Interiorização das Universidades.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente durante o percurso de realização dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes no Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino de Passira-PE. Vincula-se à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Curso de Mestrado do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Tecemos o percurso teórico-metodológico de desenvolvimento da pesquisa em diálogo com a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais, (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO 2005; GROSGOUEL 2007; WALSH 2008), possibilitando-nos uma discussão sobre os sujeitos que foram/são subalternizados. Tivemos como Objetivo Geral: compreender como os(as) professores(as) do ensino médio de uma escola localizada no território campesino de Passira-PE identificam e lidam com o racismo. Como Objetivos Específicos: 1º) Identificar as práticas de enfrentamento do racismo desenvolvidas pelos(as) professores(as); 2º) Identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as); 3º) Elencar os desafios dos(as) professores(as) nas práticas de enfrentamento do racismo. Para os procedimentos de coleta dos dados usamos o questionário (MARCONI; LAKATOS, 1999) e a entrevista semiestruturada (BARDIN, 2011). Na realização da análise dos dados utilizamos como procedimento a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e (VALA, 1990). As análises evidenciam que a Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo nas práticas docentes se traduz de modo que os(as) professores(as) diante das situações de racismo, promovem ações que caminham na fronteira de uma educação antirracista por meio do diálogo e interação com os(as) alunos(as). A análise também nos revela práticas de uma educação antirracista que se consolida na tensão entre a Colonialidade/Decolonialidade, onde frisamos que a herança colonial ainda perpassa o currículo escolar e silencia conteúdos sobre sujeitos e culturas outras, predominando-se o eurocentrismo.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; estudos pós-coloniais; prática docente.

ABSTRACT

This research deals with the Education of Ethnic-Racial Relations with a view to Confronting Racism in Teaching Practices in High School in a School in the Campesino Territory of Passira-PE. It is linked to the Education and Diversity Research Line in the Post-Graduate Program in Contemporary Education, Master's Course at the Academic Campus of Agreste, Federal University of Pernambuco. We weave the theoretical-methodological path of research development in dialogue with the Theoretical Approach of Post-Colonial Studies, (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO 2005; GROSGOUEL 2007; WALSH 2008), enabling us to discuss the subjects who were/ they are subordinate. Our General Objective was to understand how high school teachers at a school located in the countryside of Passira-PE identify and deal with racism. As Specific Objectives: 1st) To identify the practices of confronting racism developed by the teachers; 2nd) Identify the teachers' conceptions of racism; 3rd) List the challenges of teachers in the practices of confronting racism. For data collection procedures we used the questionnaire (MARCONI; LAKATOS, 1999) and the semi-structured interview (BARDIN, 2011). In carrying out the data analysis, we used the technique of Content Analysis (BARDIN, 2011) and (VALA, 1990) as a procedure. The analyzes show that the Education of Ethnic-Racial Relations, with a view to Confronting Racism in teaching practices, translates into a way that teachers, when faced with situations of racism, promote actions that walk on the frontier of an education anti-racist through dialogue and interaction with students. The analysis also reveals practices of an anti-racist education that is consolidated in the tension between Coloniality/Decoloniality, where we emphasize that the colonial heritage still permeates the school curriculum and silences contents about other subjects and cultures, with a predominance of Eurocentrism.

Keywords: ethnic-racial relations education; postcolonial studies; teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Ações dos Movimentos Negros.....	93
Figura 2-	Prática Pedagógica.....	115
Figura 3-	Mapa do Município de Passira-PE.....	136
Figura 4-	Brasão do Município de Passira-PE.....	142
Figura 5-	Análise de Conteúdo.....	147
Figura 6-	Contexto e Produção dos Dados Coletados.....	151
Figura 7-	Aspectos de Caracterização da Escola.....	152
Figura 8-	Educação das Relações Étnico-Raciais.....	169
Figura 9-	Prática Docente Antirracista Fronteiriça.....	176
Figura 10-	Concepções de Racismo dos(as) Professores(as).....	180
Figura 11-	Identificações dos(as) Professores(as) de Onde o Racismo se Manifesta.....	182
Figura 12-	Modo Como os(as) Professores(as) Destacam que Acontece o Racismo.....	187

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1-	Jornal da Marcha.....	99
Fotografia 2-	Município de Passira-PE.....	136
Fotografia 3-	Serra da Passira-PE e a Cachaça da Serra.....	138
Fotografia 4-	Poeta Tiago Ramos da Silva.....	139
Fotografia 5-	História de Passira Antiga Malhada do Boi Terra do Bordado Manual Autor: Tiago Ramos da Silva.....	140
Fotografia 6-	Feira do Bordado Manual de Passira-PE.....	141
Fotografia 7-	Acesso ao 2º Distrito.....	153
Fotografia 8-	Fachada da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.....	153
Fotografia 9-	Salas de Aula da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.....	157
Fotografia 10-	Pátio da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.....	158
Fotografia 11-	Quadra da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.....	159
Fotografia 12-	Biblioteca da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Comunicações Orais da ANPEd Entre os Anos de 2009 a 2019 no (GT 03) Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; (GT 12) Currículo; (GT 21) Educação e Relações Étnico-Raciais.....	21
Quadro 2-	Apresentação dos Trabalhos Selecionados na ANPEd de Acordo com os Descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.....	22
Quadro 3-	Trabalhos de Pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) Entre os Anos de 2009 a 2019.....	30
Quadro 4-	Apresentação dos Trabalhos de Pesquisas Selecionadas no PPGEdu-UFPE de Acordo com os Descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.....	31
Quadro 5-	Trabalhos de Pesquisas no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-CAA-UFPE) Entre os Anos de 2013 a 2019.....	39
Quadro 6-	Apresentação dos Trabalhos de Pesquisas Selecionadas no PPGEduC-CAA-UFPE de Acordo com os Descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.....	40
Quadro 7-	Marcos Normativos Sobre a Educação do Campo.....	82
Quadro 8-	Características de uma Educação Antirracista.....	89
Quadro 9-	Caracterização da Escola Campo da Pesquisa.....	161
Quadro 10-	Perfil dos(as) Professores(as) Sujeitos Colaboradores da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.....	163

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Campus Acadêmico do Agreste
COMIB	Cooperativa Mista das Bordadeiras de Passira
COPENE	Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as)
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EHCAA	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FFPNM	Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata
FNB	Frente Negra Brasileira
GT	Grupos de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSF	Postos de Saúde da Família
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Levantamento das Produções Científicas em Educação.....	19
1.1.1	Análise das Produções Científicas em Educação na ANPEd.....	21
1.1.2	Análise das Produções Científicas em Educação no PPGEduc-UFPE.....	29
1.1.3	Análise das Produções Científicas em Educação no PPGEduc-CAA-UFPE.....	38
2	ABORDAGEM TEÓRICA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO.....	48
2.1	Colonização/Colonialismo, Colonialidade, Raça e Racismo.....	53
2.2	Interculturalidade: Perspectivas de Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo.....	70
3	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS DE PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	80
3.1	Educação do Campo e Educação das Relações Étnico-Raciais um Diálogo Epistêmico.....	80
3.2	Educação das Relações Étnico-Raciais: os Movimentos Negros uma História de Lutas e Conquistas.....	91
3.3	Identidade e Cultura Negra uma Perspectiva de Reconhecimento e Afirmação dos Sujeitos.....	104
4	PRÁTICA DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	113
4.1	Prática Docente uma Dimensão da Prática Pedagógica.....	113
4.2	Uma Perspectiva de Prática Docente Humanizadora.....	120
5	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	132
5.1	O Campo e os Sujeitos da Pesquisa.....	133

5.2	Caracterização do Campo: o Município de Passira-PE.....	135
5.3	Os Procedimentos de Coleta e Produção dos Dados.....	145
5.4	Procedimento de Análise dos Dados Coletados e Produzidos.....	146
6	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	150
6.1	Caracterização da Escola Campo da Pesquisa.....	151
6.2	Caracterização dos Sujeitos Colaboradores da Pesquisa.....	163
6.3	Educação das Relações Étnico-Raciais: Perspectivas de Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes do Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino de Passira-PE.....	165
6.3.1	Educação das Relações Étnico-Raciais: o Trato da Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.....	166
6.3.2	As Concepções de Racismo dos(as) Professores(as).....	180
6.3.3	Educação das Relações Étnico-Raciais: os Desafios dos(as) Professores(as) nas Práticas de Enfrentamento do Racismo.....	191
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS.....	205
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	216
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	218
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS(AS) PROFESSORES(AS).....	221

1 INTRODUÇÃO

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia
(FREIRE, 1996, p. 36).

Esta pesquisa dialoga sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes no Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino de Passira-PE. Vinculando-se à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Curso de Mestrado do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

Saliento que durante a trajetória da minha época escolar, tendo concluído o Ensino Médio no ano de 1999 não tenho lembranças de que os(as) professores(as) abordassem durante as aulas sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Porém, nos dias atuais temos a implementação da Lei 10.639/2003, que foi promulgada alterando a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com esta alteração torna-se obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino da educação básica no país. E posteriormente temos a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. Assim, pressupomos que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais vem sendo trabalhada no espaço escolar, mediante a implementação deste marco legal, contribuindo com o Enfrentamento do Racismo.

Diante da minha trajetória de vida, filha de mãe e avós maternos trabalhadores do campo, ter a oportunidade de ocupar um espaço acadêmico enquanto graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) e atualmente mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Curso de Mestrado do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-CAA-UFPE) é romper com a lógica de um padrão de sociedade, onde mulheres, povos negros, povos campesinos e pobres tinham/têm um lugar à margem da sociedade.

Portanto, a Política de Interiorização das Universidades Públicas no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, me oportunizou fazer parte deste universo acadêmico. Assim, como também a várias outras pessoas que antes não tinham condições de ter acesso ao ensino superior e diante desta política de interiorização puderam ingressar em uma universidade. Desta forma, rompendo-se com o padrão eurocêntrico (QUIJANO, 2005), visto que as

epistemes estão voltadas para um padrão mundial de poder, desconsiderando outros sujeitos, territórios e modos de produzir conhecimentos.

A partir do ingresso na minha formação acadêmica do Curso de Pedagogia na UFPE-CAA no período de 2013 a 2018, vivenciei momentos que contribuíram para compreendermos sobre a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais. Na disciplina Currículos e Programas¹ questionamos que é necessário pensarmos no currículo escolar de forma que ele contribua para trabalharmos com conteúdos que dizem respeito à história dos sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento e foram/são subalternizados.

No contexto desta disciplina pudemos compreender o quanto é significativo que o currículo escolar e os(as) professores(as) em suas práticas docentes busquem tratar sobre conteúdos que fazem parte da nossa história e também sobre a realidade atual que diz respeito ao contexto dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, vemos a relevância de dialogarmos com os(as) estudantes para que eles(as) possam refletir e conscientizar-se sobre o contexto histórico ao qual pertencemos.

Saliento ainda, que a disciplina Tópicos Especiais em Educação-Racismo e Educação para as Relações Étnico-Raciais² me proporcionou conhecimentos sobre culturas e identidades. Nesta disciplina dialogamos numa perspectiva de saberes referenciando às diferenças sócio histórica e cultural evidenciando a história dos povos que fazem parte do contexto histórico da sociedade, a exemplo, dos povos negros, povos do campo, indígenas, ciganos, etc.

Elencamos aqui, a relevância da minha participação no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação³. Foi a partir deste grupo de estudos que conheci a abordagem teórica sobre os Estudos Pós-Coloniais, onde tive contato com leituras que abordam sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Neste sentido, fui percebendo cada vez mais a necessidade de refletirmos sobre os sujeitos que muitas vezes passaram/passam por tentativas de silenciamento, tanto no contexto histórico como também ainda nos dias atuais.

Mediante a participação no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação tive acesso a pesquisa intitulada “Sentidos da Educação das

¹ Disciplina ofertada no 4º período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste, ministrada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

² Disciplina eletiva ofertada no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco no Campus Acadêmico do Agreste, ministrada pelo Prof. Dr. Sandro Guimarães.

³ Grupo de Estudo coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. O grupo é formado por alunos(as) do Curso de Pedagogia, de Mestrado e Doutorado em Educação, ambos da Universidade Federal de Pernambuco do Campus Acadêmico do Agreste e do Centro de Educação Campus Recife.

Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural⁴” de autoria de Michele Guerreiro Ferreira. A leitura desta pesquisa foi muito relevante e contribuiu para perceber que “a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Percebemos que a Opção Descolonial nos possibilita ações de reivindicações, diante das situações de inferiorização e subalternização que os sujeitos passaram/passam durante todo processo histórico e ainda nos dias atuais na sociedade. Assim, as lutas diárias dos movimentos sociais, a exemplo, dos movimentos negros são ações que podemos compreender que dialogam com a Opção Descolonial, visto que estes sujeitos lutaram/lutam para que seus direitos de cidadania e suas epistemologias sejam respeitados, reconhecidos e valorizados. Para tanto, salientamos que

o conceito de decolonialidade assume, assim, um caráter que ultrapassa a descolonização, pressupõe a viabilidade de lutas contra a colonialidade a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas como vemos nas reivindicações por igualdade racial e pela promoção de uma educação das relações étnico-raciais (FERREIRA, 2013, p. 46).

Neste sentido, vemos o quanto é necessário dialogarmos sobre e com a história dos sujeitos que foram/são inferiorizados, como os povos negros, povos do campo, mulheres, indígenas, ciganos, entre outros. Buscando-se contribuir para romper com estereótipos que a sociedade ainda carrega em relação a estes sujeitos. Portanto, ressaltamos que

a opção decolonial ou decolonialidade é o desprendimento e a abertura para que se possa visibilizar e restituir os espaços, outrora negados, aos muitos outros fios da rede que compõe nossa história. Para que isso se torne possível, há que aprender com os coletivos subalternizados e com suas formas de resistência, há que se aprender com os movimentos sociais, há que se aprender com a natureza (TORRES, 2013, p. 38).

Notamos que, historicamente, as epistemologias dos sujeitos que foram/são subalternizados e inferiorizados sofreram/sofrem tentativas de silenciamento. Então, vemos a necessidade de buscarmos dialogar com os povos negros, camponeses, mulheres, indígenas, entre outros, buscando corroborar para que suas epistemes sejam respeitadas, reconhecidas e valorizadas.

Deste modo, ao tomar conhecimento sobre os Estudos Pós-Coloniais, passo a perceber e compreender cada vez mais a relevância de pensarmos a partir de epistemologias outras. E dos sujeitos que foram/são subalternizados e inferiorizados e que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento no decorrer do processo histórico da sociedade.

⁴ Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Curso de Mestrado do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no ano 2013.

Para tanto, a inquietação por esta temática de estudo perpassa minha trajetória acadêmica e surge diante da vivência no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁵ da graduação em Pedagogia na UFPE-CAA. No TCC buscamos compreender como as práticas curriculares dos(as) professores(as) contribuem para formação do sujeito crítico e sobre o sujeito crítico destacamos que

críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (FREIRE, 2005, p. 148-149).

Dessa forma, através do diálogo os(as) estudantes poderão ter a oportunidade de expressarem seus conhecimentos e por meio dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula os(as) professores(as) poderão contribuir para que os sujeitos possam refletir sobre as teorias estudadas no espaço escolar. Então, compreendemos que os dados coletados no TCC nos apontam que para formação do sujeito crítico é necessário levarmos em consideração os conteúdos trabalhados durante as aulas.

Nesse sentido, notamos que elementos importantes para formação do sujeito crítico, necessitam ser dialogados em sala de aula, como os conteúdos sobre raça, cultura, religião, gênero e outros aspectos. Ressaltamos que sendo estes conteúdos trabalhados durante as aulas serão possíveis contribuições para que tenhamos a formação de sujeitos críticos. Portanto, para dialogar sobre estes aspectos, salientamos a contribuição da educação numa perspectiva de Interculturalidade Crítica⁶.

Assim, conforme o contexto que especificamos, nos surgiu o interesse para pesquisar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do olhar para o Enfrentamento do Racismo na Prática Docente do Ensino Médio no Território Campesino.

Mediante da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), chegamos à seguinte **Questão de Pesquisa:** como o racismo é tratado pelos(as) professores(as) do ensino médio de uma escola localizada no território campesino de Passira-PE? Para responder esta questão elencamos como **Objetivo Geral:** compreender como os(as) professores(as) do ensino médio de uma escola localizada no território campesino de Passira-PE identificam e lidam com o

⁵ Artigo intitulado, “As Práticas Curriculares das Professoras para Formação do Sujeito Crítico” sob orientação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, realizado no ano de 2018.

⁶ Em relação ao conceito de Interculturalidade Crítica discutimos sobre este conceito no capítulo da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais.

racismo. Temos como **Objetivos Específicos:** 1º) Identificar as práticas de enfrentamento do racismo desenvolvidas pelos(as) professores(as); 2º) Identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as); 3º) Elencar os desafios dos(as) professores(as) nas práticas de enfrentamento do racismo.

Para percebermos as discussões produzidas na área da educação em relação ao objeto de pesquisa, realizamos um levantamento das produções teóricas metodológicas científicas, buscando observar como esta temática vem sendo discutida pelos(as) pesquisadores(as). Portanto, salientamos como os trabalhos estão se apresentando em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo, conforme apresentamos a seguir.

1.1 Levantamento das Produções Científicas em Educação

Para nos inteirarmos das produções científicas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Docentes com um olhar para o Enfrentamento do Racismo, realizamos um levantamento de pesquisas com o intuito de percebermos como esta temática de estudo vem sendo discutida.

Nesse sentido, para nos aproximarmos das discussões sobre esta temática, delimitamos três locais de produções científicas em educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-CAA-UFPE).

O primeiro local da busca do levantamento das produções científicas em educação foi através da ANPEd, onde visualizamos nacionalmente as produções científicas relacionadas a esta temática de pesquisa. Analisamos os trabalhos com o intuito de observar como vem sendo discutida esta temática de estudo.

O segundo local do levantamento foi no PPGEdu-UFPE, notamos as produções científicas realizadas neste programa em âmbito estadual. Porém, a busca das pesquisas nos possibilitou perceber o quem vem sendo trabalhado neste programa em torno desta temática e o que as mesmas apresentam em relação com a pesquisa.

O terceiro local da busca do levantamento das produções científicas em educação foi no PPGEduC-CAA-UFPE, percebemos as pesquisas numa visão em âmbito local das produções científicas. Deste modo, notamos o que nos revelam às pesquisas referentes à

Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do Enfrentamento do Racismo. Desta maneira, nos situamos em relação ao modo como as pesquisas se aproximam ou não desta temática de estudo.

Delimitamos como recorte temporal para o levantamento dos trabalhos o período entre 2009 a 2019. Levamos em consideração que neste espaço de tempo se constitui uma maturação das discussões nas produções das pesquisas científicas em relação ao objeto desta pesquisa. Este marco temporal se manteve em relação à ANPED e o PPGEduc-UFPE, portanto, referente ao PPGEduc-CAA-UFPE tivemos que redefinir o recorte temporal, levando em consideração que neste programa as pesquisas estão disponibilizadas em seu site a partir do ano de 2013. Assim, para o PPGEduc-CAA-UFPE o recorte temporal foi estabelecido entre 2013 a 2019.

Selecionamos os trabalhos através dos descritores que se constituíram em Unidades de Registro (BARDIN, 2011), que foram os seguintes: trabalhos que tratasse da Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.

Nesse viés, segundo Souza (2009), a prática docente está voltada para a realização do fazer docente, ou seja, a ação do(a) professor(a) em sala de aula, visando contribuir com o ensino e aprendizagem no espaço escolar. Assim, nos detemos na perspectiva dos trabalhos que tratam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.

Desse modo, para realização do levantamento das produções científicas em educação fizemos uso da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), através da Análise Temática que ocorre por meio de três fases: 1ª) pré-análise; 2ª) exploração do material; 3ª) tratamento e inferências.

Ressaltamos que o levantamento das pesquisas constitui-se através desses três momentos: 1º - fizemos uma leitura dos títulos, dos resumos e palavras-chave das produções científicas, buscando perceber os trabalhos que se aproximavam do objeto desta pesquisa; 2º - realizamos a leitura na íntegra dos trabalhos que tinham relação com o objeto da pesquisa; 3º - analisamos os trabalhos selecionados buscando perceber o que os mesmos nos apresentam em relação ao objeto da pesquisa.

Assim, analisamos os trabalhos referentes ao levantamento nos três locais de produções científicas em educação. Mostramos a seguir as análises, interpretações e inferências que realizamos, sobre o levantamento das pesquisas na ANPED, no PPGEduc-UFPE e no PPGEduc-CAA-UFPE.

1.1.1 Análise das Produções Científicas em Educação na ANPEd

Nesta fase da análise do levantamento das produções científicas em educação recorreremos a ANPEd, visando nacionalmente as pesquisas relacionadas com a temática de estudo desta pesquisa. De acordo com o marco temporal de 2009 a 2019 e os descritores trabalhos que tratassem da Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo, realizamos a pesquisa.

Na ANPEd buscamos os trabalhos de Comunicação Oral, tendo em vista que o critério de escolha pelas comunicações orais é o fato destes trabalhos já se apresentarem em fase concluída. O levantamento das pesquisas foi a partir de três Grupos de Trabalhos (GT): GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 12 - Currículo e GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais.

Desse modo, realizamos a leitura dos resumos de 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) trabalhos apresentados nos três GT, onde 06 (seis) trabalhos foram selecionados e realizamos sua leitura na íntegra, tendo em vista que os mesmos apresentaram relação com os descritores estabelecidos.

Assim, fizemos a leitura dos trabalhos com o objetivo de nos situarmos sobre as discussões que perpassam acerca do objeto desta pesquisa, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos acerca da temática. Apresentamos o resultado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Comunicações Oraís da ANPEd Entre os Anos de 2009 a 2019 no (GT 03) Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; (GT 12) Currículo; (GT 21) Educação e Relações Étnico-Raciais

GT	GT (03)			GT (12)			GT (21)		
	Total GT	Relação com os Descritores		Total GT	Relação com os Descritores		Total GT	Relação com os Descritores	
		ERER PD	PD ER		ERER PD	PD ER		ERER PD	PD ER
Reunião/ Ano									
32 ^a -2009	07	-	-	17	01	-	09	-	01
33 ^a -2010	12	-	-	18	-	-	13	-	-
34 ^a -2011	17	-	-	29	-	-	30	-	01

35ª-2012	15	-	-	15	-	-	22	01	-
36ª-2013	08	-	-	18	-	-	18	-	-
37ª-2015	21	01	-	27	-	-	29	-	-
38ª-2017	21	-	-	20	-	-	23	01	-
39ª-2019	23	-	-	23	-	-	23	-	-
TOTAL	124	01	-	167	01	-	167	02	02
TOTAL GERAL: 458									
Total de Trabalhos que tem relação com os descritores: Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente (ERER PD) / Prática Docente de Enfrentamento do Racismo (PD ER): 06									

FONTE: Quadro construído a partir das informações do site da ANPEd, www.anped.org.br

Destacamos aqui, a análise dos trabalhos encontrados na ANPEd que se relacionam com a temática desta pesquisa, na qual, os mesmos atendem aos descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo, descritores estes que elencamos para nos aproximar da temática em discussão nesta pesquisa.

No GT 03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da 37ª Reunião da ANPEd de 2015 selecionamos um (01) trabalho. No GT 12 Currículo da 32ª Reunião da ANPEd de 2009 também analisamos um (01) trabalho. No GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd analisamos quatro (04) trabalhos. Conforme destacamos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Apresentação dos Trabalhos Selecionados na ANPEd de Acordo com os Descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo

GT Reunião Ano	Nº	Título	Autor(a)	Instituição	Onde foi Produzido	Agência Financiadora
GT 03 37ª 2015	1	Identidades e Individuação na Prática do Break: narrativa sobre as experiências de jovens do restinga	Leandro R. Pinheiro	UFRGS	Porto Alegre/RS	FAPERGS

		crew				
GT 12 32 ^a 2009	2	Multiculturalismo Currículo e Identidade: um estudo de caso sobre o ideal do branqueamento	William de Goes Ribeiro	UFRJ	UFRJ	-
GT 21 32 ^a 2009	3	Práticas Pedagógicas Evidenciam Micro-Ações Afirmativas Cotidianas	Regina de Fatima de Jesus	UERJ	Município de São Gonçalo	-
GT 21 34 ^a 2011	4	Interseccio nalidades, Vulnerabilidades e Práticas Pedagógicas Não- Discriminatórias: por um novo paradigma discursivo	Tatiana Nascimento dos Santos; Denise Maria Botelho	UnB; UFRPE	UnB; UFRPE	-
GT 21 35 ^a 2012	5	Limites e Perspectivas do Contrato Comunicacional na Prática Docente no Ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira	Natalino Neves da Silva; Marilza de Oliveira Santos	FaE/UE MG; FaE/UE MG	Belo Horizonte e	-
GT 21	6	Práticas do	Andrio	UFBA	Rio	-

38 ^a 2017		Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em Escolas Públicas do Acre	Alves Gatinho		Branco/ AC	
-------------------------	--	--	------------------	--	---------------	--

FONTE: Quadro construído a partir das informações dos trabalhos pesquisados no levantamento realizado no site da ANPEd, www.anped.org.br

No GT 03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da 37^a Reunião da ANPEd de 2015, selecionamos o trabalho do autor Pinheiro (2015). Este trabalho aborda sobre as atividades desenvolvidas em um grupo de dançarinos de break chamado Restinga Crew. O break é considerado um tipo de dança de rua que se formou nos anos 1970 junto com elementos da cultura Hip Hop, nos bairros de maioria populacional negra e caribenha de Nova Iorque. O trabalho tem como objetivo apresentar uma contextualização do grupo de *bboys* e uma análise das dinâmicas de sociabilidade e singularização que produzem nos seus treinos.

O trabalho também relata sobre o grupo Restinga Crew, onde dois participantes do grupo trabalham como professor de Hip Hop em escolas e desenvolvem atividades práticas de danças e organização de atividades culturais. Notamos que os trabalhos realizados pelos professores aconteciam no contra turno das aulas, tendo em vista que os demais professores da escola chamavam atenção em relação aos ruídos provocados pelo som das músicas.

De acordo com este trabalho, vemos que há dificuldades no espaço escolar em conviver com as diferenças culturais. Mediante o relato de um professor, ele salienta que em todos os locais encontra-se vestido como ativista do Hip Hop (tênis com cadarços largos, camiseta grande e serigrafada, boné, etc), mas na escola ele tinha uma atitude diferente de quando estava com o grupo. O professor aponta que é na sua prática através da dança que ele encontra espaço para construção de autonomia e expressa o desejo de reconhecimento pela qualidade de seu trabalho no espaço escolar.

Nos resultados da pesquisa os participantes relatam que pelos diferentes espaços e necessidades são instigados pelo desejo que parece compor o cenário em que recorrentemente elaboravam suas pertenças, lançadas em suas falas sobre o que faziam, anseios e expectativas. Notando-se que são comunicadas na delimitação de identidades preferenciais em roupas, gestos, tatuagens e passos de dança, eles demonstram que objetivam realizações e a espera de êxito para que sigam integrando pertença coletiva e reconhecimento. Conforme Quijano (2005), percebemos que através da lógica do eurocentrismo determinadas culturas são

validadas pautadas no modelo europeu e outras são invizibilizadas, como por exemplo, a cultura pertencente aos povos negros.

No GT 12 Currículo da 32ª Reunião da ANPEd de 2009 analisamos o trabalho do autor Ribeiro (2009). Este trabalho fala sobre como o multiculturalismo pode ser entendido como uma forma teórica que desafia discriminações e injustiças sociais. O objetivo geral deste trabalho foi analisar até que ponto o Hip Hop pode contribuir na construção da identidade de maneira positiva.

O trabalho tem como propósito buscar o entendimento de um problema atual da sociedade brasileira: o ideal do branqueamento. Através de uma proposta pedagógica de um currículo em ação, o enfrentamento ao desejo de branquear-se acompanhando uma experiência formal de ensino, do movimento cultural que traz como desafio: o Hip Hop.

O trabalho apresenta três categorias principais: identidade negra, ideal do branqueamento e Hip Hop. Destaca-se a busca de entender a possibilidade, ou não, da desconstrução do ideal do branqueamento, independente da identificação étnica. O trabalho apresenta como questionamento referente à prática pedagógica: será uma prática multicultural? Alcançaríamos os alunos de modo a compreenderem o ideal do branqueamento como uma construção social?

No intuito de responder a esta questão, o trabalho busca a realização de um levantamento sobre referências de propostas pensadas no sentido de traduzir para um currículo em ação práticas pedagógicas multiculturalmente comprometidas, através do projeto realizado em conjunto com membros do movimento Hip Hop.

Nos resultados do trabalho percebemos que os(as) alunos(as) assinalam o Hip Hop como um potencial para explicitar as diferenças. Visto como uma forma de contribuir para o reconhecimento da identidade negra. Salienta-se a necessidade de mais estudos sobre a educação inter-racial na escola, através de um diálogo com os movimentos sociais e culturais. De acordo com Hall (2003) a identidade negra é atravessada por outras identidades, como de gênero, orientação sexual e cultural. Neste sentido, faz-se necessário o diálogo no espaço escolar sobre estes aspectos, considerando-se que poderá contribuir para o reconhecimento da própria identidade dos(as) alunos(as).

No GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da 32ª Reunião da ANPEd no ano de 2009 analisamos o trabalho de Jesus (2009), neste trabalho a autora nos evidencia sobre micro-ações afirmativas cotidianas: o mesmo destaca que compreende sobre essas ações as práticas pedagógicas de caráter antirracista. Por meio dessas práticas contribuem-se para a transformação de desigualdade étnico-racial que evidenciam-se na sociedade e também no

cotidiano escolar. Este trabalho objetiva aprofundar a noção de micro-ações afirmativas cotidianas.

Percebemos que as micro-ações afirmativas cotidianas podem ser compreendidas de formas diferentes e isto vai depender também da prática dos(as) professores(as). Desta forma, salienta-se o comprometimento por meio da educação para transformação da realidade de exclusão com a qual ainda convivem os afro-descendentes.

Nos resultados do trabalho aponta-se que alguns(algumas) professores(as) trabalham esta temática no cotidiano em sala de aula, tendo em vista que ela perpassa por todo currículo independente da disciplina. Como para outros a temática é trabalhada em momentos pontuais, referentes às datas comemorativas e eventos promovidos na instituição escolar. Assinalamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais é de grande relevância para combater o racismo e com isto os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005), colabora com este processo uma vez que busca romper com as tentativas de silenciamento e discriminações aos povos afro-descendentes.

No GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da 34ª Reunião da ANPEd de 2011 salientamos sobre o trabalho das autoras Santos; Botelho (2011). Neste trabalho as autoras trazem contribuições para repensar a escola a partir de demandas surgidas em relação aos sujeitos sociais que antes eram invisibilizados(as). Este trabalho apresenta o objetivo de Ressignificar os conceitos de vulnerabilidade e interseccionalidade, problematizando seu uso corrente e as implicações pedagógicas.

As autoras destacam como referência as pessoas negras Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), pelo fato de que esta referência representa a inserção das autoras no mundo. Assim, o trabalho traz considerações a partir de raça e gênero, tendo em vista que esta é uma linha de pesquisa de interesse das autoras.

De acordo com este trabalho, uma pessoa negra e LGBT sofrem duas vezes mais que uma pessoa negra não LGBT, o pertencimento racial e as orientações afetivo-sexuais e identidades de gênero não são as causas do sofrimento. Mas, sim o fato de que há uma incapacidade social de lidar com a diversidade de forma positiva.

Nos resultados do trabalho destaca-se que para uma educação sem racismo, sem homofobias e sem discriminação depende também de cada professor(a), buscando transformar sua sala de aula num espaço de convivência das diferenças, percebendo seus próprios discursos e suas práticas. Neste sentido, a Decolonialidade (MIGNOLO, 2008), contribui no combate aos preconceitos e discriminações que perpassam o espaço escolar e a sociedade,

tendo em vista que as práticas cotidianas presentes entre os sujeitos estejam embasadas na luta em prol de uma educação que valorize as diferenças.

No GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da 35ª Reunião da ANPED de 2012 frisamos o trabalho dos autores Silva e Santos (2012). Neste trabalho relata-se sobre os limites e perspectivas na Prática Docente no Ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira.

Este trabalho objetiva compreender a partir da análise do contrato comunicacional discursivo de alguns docentes, se o ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira é ou não contemplado na formação de crianças, jovens e adultos, em três escolas sendo uma da rede particular arquidiocesana e duas públicas da rede municipal de ensino, que se localizam na região de Belo Horizonte.

Nos resultados aponta-se a que prática docente, quanto ao ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira, revela-nos que como temos distintas histórias de relações com os outros cujos excedentes de visão buscamos em nossos processos de constituição, construir também no espaço de sala de aula, nossa consciência com diferentes sentidos sobre o que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. A prática docente discursiva revela determinadas representações ideológicas eurocêntricas em que “institui o lugar social de cada um” (do branco, do negro, do indígena, etc.). De acordo com Quijano (2005), a lógica do padrão eurocêntrico determina o lugar dos sujeitos, ocasionando uma posição de hierarquia.

No GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da 38ª Reunião da ANPED de 2017 destacamos o trabalho do autor Gatinho (2017). Esse trabalho retrata como as escolas da rede pública de Rio Branco-AC tem incluído o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (EHCAA) nas suas práticas.

É relatado neste trabalho que as aulas de forma geral destacam aspectos metodológicos como estratégias de debates, exposição de vídeos e atividades de sensibilização em que o EHCAA foi utilizado como ação de combate ao racismo. O trabalho também destaca que na escolha dos conteúdos do EHCAA a forma como tratam a História da África mostra-se numa perspectiva eurocêntrica. A África que está no currículo é vista como despolitizada e folclorizada, sendo considerada superficialmente em seus aspectos religiosos.

Nos resultados deste trabalho podemos notar que existe a cooperação para realização de algumas atividades no combate ao racismo, mas o Colonialismo perpassa o currículo através da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005), inferiorizando ainda os conhecimentos que se referem à África.

Os trabalhos analisados nos GT estabelecidos no levantamento realizado na ANPEd nos direcionam as discussões em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do Enfrentamento do Racismo, mediante os seguintes eixos: a) Identidade Negra; b) Prática Docente Antirracista.

a) Identidade Negra: aponta-se a necessidade da escola e dos espaços sociais promoverem ações educativas tanto na escola como também na sociedade, contribuindo com uma prática que esteja comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Visto que o espaço escolar é uma instituição onde tem o papel de garantir educação aos alunos(as). Enfatizamos que a escola necessita está atenta para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais, e assim, estará corroborando para o processo identitário dos(as) alunos(as) presentes no contexto escolar.

Compreendemos que o trabalho em sala de aula com a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma forma de proporcionar o respeito, reconhecimento e valorização da identidade negra dos sujeitos. Nesta direção, a partir do trabalho com esta temática os(as) alunos(as) irão também se perceber como parte do processo sócio histórico e cultural da sociedade.

b) Prática Docente Antirracista: percebemos que através da prática cotidiana em sala de aula o(a) professor(a) poderá ter uma contribuição relevante para que os(as) alunos(as) tenham uma formação a partir do diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, poderá ser uma possibilidade para desconstrução de estereótipos e também para o reconhecimento de sua própria identidade. Nesse sentido, as práticas docentes tem uma contribuição importante para que os(as) alunos(as) tenham uma formação a partir do diálogo com esta temática.

Em alguns casos na escola e em demais espaços sociais há ainda o silenciamento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e isto implica na exclusão da história dos sujeitos que fazem parte deste contexto. Notamos que esta temática necessita fazer parte do programa curricular das escolas, tendo em vista que poderá contribuir para que os(as) professores(as) em suas práticas realizem atividades voltadas para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, poderão contribuir com o Enfrentamento do Racismo e para romper com estereótipos, preconceitos e discriminações.

1.1.2 Análise das Produções Científicas em Educação no PPGEduc-UfPE

Apresentamos aqui o levantamento e a análise das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduc-UfPE), a partir das produções científicas em âmbito estadual. Este programa é composto pelas Linhas de Pesquisas Teoria e História da Educação; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Educação e Espiritualidade; Educação e Linguagem; Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular; Formação de Professores e Prática Pedagógica e Didática de Conteúdos Específicos.

Realizamos a busca das produções científicas em educação no PPGEduc-UfPE, percebendo como os trabalhos relacionados com a temática desta pesquisa está sendo dialogado nas produções do Curso de Mestrado e Doutorado do referido programa. Desta forma, em relação ao levantamento das produções científicas no Curso de Mestrado e Doutorado do PPGEduc-UfPE, utilizamos o marco temporal de 2009 a 2019 e os descritores trabalhos que tratasse da Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.

No levantamento do PPGEduc-UfPE encontramos o total de 442 (quatrocentos e quarenta e duas) Dissertações de Mestrado e 210 (duzentos e dez) Teses de Doutorado. A partir destes trabalhos realizamos a leitura dos títulos, resumos e das palavras-chave, selecionando-o os que têm aproximação com a temática discutida nesta pesquisa, de forma que atenderam os descritores estabelecidos.

Deste modo, selecionamos 04 (quatro) Dissertações de Mestrado e 02 (duas) Teses de Doutorado, visto que estas pesquisas apresentam relação com os descritores estabelecidos. Realizamos na íntegra a leitura destas pesquisas objetivando apontar o que elas destacam sobre a temática. Apresentamos o resultado em relação ao total de Dissertações de Mestrado e as Teses de Doutorado encontradas no referido programa, no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Trabalhos de Pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) Entre os Anos de 2009 a 2019

ANO	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO			TESE DE DOUTORADO		
	TOTAL POR ANO	Relação com os Descritores		TOTAL POR ANO	Relação com os Descritores	
		ERER PD	PD ER		ERER PD	PD ER
2009	51	-	01	16	-	-
2010	46	-	-	17	-	-
2011	43	02	-	17	-	-
2012	28	-	-	20	-	-
2013	57	-	-	07	-	-
2014	32	-	-	16	-	-
2015	49	-	01	19	-	-
2016	44	-	-	27	01	-
2017	41	-	-	25	-	-
2018	25	-	-	22	-	01
2019	26	-	-	24	-	-
TOTAL	442	02	02	210	01	01
TOTAL GERAL: 652						
Total de Trabalhos que tem relação com os descritores: Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente (ERER PD) / Prática Docente de Enfrentamento do Racismo (PD ER): 06						

FONTE: Quadro construído a partir das informações do site do PPGEdu-UFPE <https://www.ufpe.br/ppgedu>

Elencamos a seguir no Quadro 4, a análise dos trabalhos encontrados no PPGEdu-UFPE que se relacionam com a temática desta pesquisa, visto que esses trabalhos atenderam aos descritores estabelecidos. Salientamos que foram 04 (quatro) Dissertações de Mestrado e 02 (duas) Teses de Doutorado.

Quadro 4 - Apresentação dos Trabalhos de Pesquisas Seleccionadas no PPGEduc-UFPE de Acordo com os Descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo

Ano Linha de Pesquisa	Nº	Título	Autor(a)	Instituição	Onde foi Produzi Do	Agência Financiadora
2009 Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica	1	Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar	Claudilene Maria da Silva	UFPE	Rede de Ensino do Recife-PE	-
2011 Linha de Pesquisa Educação e Espiritualida De	2	Juventude Negra e a Educação na Prisão	Euclides Ferreira da Costa	UFPE	Escola Estadual Dom Hélder Câmara no Presídio de Igarassu/PE	-
2011 Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica	3	Trilhas e Partilhas na Prática Pedagógica de Dança Afro- Brasileira	Adriana Ribeiro de Barros	UFPE	Escola da Rede Pública de Recife/ PE	-
2015 Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática	4	Prática Pedagógica Docente Promotora de Igualdade Racial	Maria da Conceição de Carvalho Varejão Filha	UFPE	Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que se localiza na 5ª Região Político-	CAPES

Pedagógica					Administrativa do Recife (RPA-5)	
2016 Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica	5	Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento	Claudilene Maria da Silva	UFPE	O trabalho aconteceu em duas instituições escolares. Uma localizada na Região Sudeste/estado de São Paulo e a outra na Região Nordeste/estado da Bahia	FACEPE
2018 Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica	6	Educação das Relações Étnico-Raciais e Prática Curricular de Enfrentamento do Racismo na UNILAB	Michele Guerreiro Ferreira	UFPE	Universidad e da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	-

FONTE: Quadro construído a partir das informações dos trabalhos pesquisados no levantamento realizado no site do PPGEduc-Ufpe <https://www.ufpe.br/ppgedu>

No PPGEduc-Ufpe no ano 2009 na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica identificamos a Dissertação de Mestrado intitulada “Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar” da autora Silva (2009), sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago.

Esta pesquisa salienta sobre a construção identitária referindo-se a identidade docente e identidade negra. Neste viés, buscando perceber o processo de construção da identidade étnico-racial na emergência das práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Essa pesquisa tem como objetivo analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar.

Percebemos que a autora destaca que o processo de construção identitária das professoras negras aconteceu por meio de diferentes momentos e situações de interação social, onde a descoberta do pertencimento se deu de diferentes formas em articulação com as marcas étnico-raciais. Deste modo, quanto mais traços negroides físicos as professoras tinham, mais cedo elas perceberam o seu pertencimento, porque estavam expostas ao preconceito e a discriminação.

Nos resultados aponta-se a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto em termos da formação inicial, quanto na formação continuada. No investimento formativo e identitário dos(as) profissionais da educação há possibilidades de desconstruir as práticas curriculares que reproduzem o racismo no espaço escolar.

A autora salienta que a ação pedagógica de cada professor(a) é influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial e os saberes mobilizados mediante o processo da construção identitária será um elemento mediador para o seu reconhecimento e pertencimento, impulsionando mudanças na sua prática docente. De acordo com Munanga (2012), a identidade evoca conceitos como, por exemplo, diversidade, raça e demais aspectos que mantem uma relação envolvida no processo de construção de uma educação democrática e antirracista.

No PPGEduc-UPE no ano 2011 na Linha de Pesquisa Educação e Espiritualidade encontramos a Dissertação de Mestrado intitulada “Juventude Negra e a Educação na Prisão” do autor Costa (2011), sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas.

Esta pesquisa investigou sobre a juventude negra, relações étnico-raciais e a prática docente de uma escola localizada no interior de um presídio do Estado de Pernambuco. A pesquisa tem como objetivo analisar a partir das narrativas dos jovens negros, como eles apreendem suas trajetórias de vida e o lugar que as experiências escolares ocupam na percepção de sua existência.

O autor da pesquisa salienta que a escola assume um papel importante na dinâmica de ressocialização dos sujeitos encarcerados e ele também destaca que à maioria dos sujeitos são

das periferias da cidade do Recife-PE. A população encarcerada é formada basicamente por jovens negros, sem ou com baixa escolaridade, onde nos momentos que passaram pela escola pública, eles vivenciaram situações de fracasso escolar e acabaram sendo expulsos da instituição.

O autor ressalta a importância de uma prática docente que contemple conteúdos sobre as relações étnico-raciais, para que se possa contribuir com a construção das identidades étnico-raciais dos reeducandos⁷. Assim, as escolas localizadas nos presídios têm como desafio o compromisso de proporcionar aos reeducandos o acesso à educação enquanto uma prática humanizadora, emancipatória, um ato político, social e histórico.

Os resultados da pesquisa apontam que referente ao papel da educação na construção de uma identidade étnico-racial, existe um desconhecimento das educadoras, gestores e reeducandos em relação à Lei 10.639/03 que obriga a inclusão da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar. Conforme Walsh (2008), através da Interculturalidade Crítica, podemos ter oportunidades de romper com o silenciamento das epistemes e dos sujeitos que foram/são inferiorizados. Notamos que sendo a maioria dos reeducandos formados por negros o não cumprimento desta Lei impossibilita uma proposta da prática docente, como forma de produção da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros.

No PPGEduc-UFPE no ano 2011 na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica localizamos a Dissertação de Mestrado intitulada “Trilhas e Partilhas na Prática Pedagógica de Dança Afro-Brasileira”, da autora Barros (2011), sob orientação da Prof^a Dr^a Tereza Luiza de França. Este estudo objetivou compreender como a prática pedagógica na escola da rede municipal de ensino do Recife, sistematiza ações educativas para a dança afro-brasileira e qual tem sido o reatamento das ações para a abordagem da cultura afro-brasileira no seu sentido e significado.

A autora destaca que intervir na realidade da prática pedagógica e da cultura significa compreender que a produção desse conhecimento só é possível através do diálogo. Com base no diálogo grupos de pesquisas estudam o espaço escolar sendo possível descobrir a dança como manifestação da cultura a partir de uma prática pedagógica potencializadora de conhecimentos.

O diálogo se dá a partir de aspectos de identidades que surgem de pertencimento às culturas étnicas, raciais e religiosas. A autora ressalta que a dança afro-brasileira trabalhada na

⁷ O autor da pesquisa utiliza o termo reeducandos para referir-se aos alunos(as) encarcerados.

escola necessita estabelecer relação entre o passado cultural, histórico, às suas raízes e o presente.

Nos resultados da pesquisa a autora destaca que a escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo cidadão, necessita posiciona-se politicamente contra qualquer forma de discriminação e racismo. Deste modo, é preciso superar os obstáculos e traçar novos desafios para vivenciar uma prática pedagógica onde os(as) docentes possam discutir sobre a cultura afro-brasileira.

Assim, a atuação dos(as) professores(as), da equipe pedagógica, gestores e todos(as) os envolvidos no processo educacional enquanto mediadores irá contribuir para eliminar a existência de conflitos. Barros (2011) destaca que a escola não dá conta de tudo, mas que nem por isso ela pode deixar de ser responsável nesse processo. Percebemos que através dos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005), temos a oportunidade de reconhecimento da cultura afro-brasileira, visando romper com a lógica colonial que historicamente inferiorizam os saberes e culturas dos povos negros.

No PPGEduc-UFPE no ano 2015 na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica identificamos a Dissertação de Mestrado intitulada “Prática Pedagógica Docente Promotora de Igualdade Racial” da autora Varejão Filha (2015), sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica promotora da igualdade racial na Educação Infantil.

A autora menciona na pesquisa que são múltiplos e diversificados fatores que interferem na materialização de uma prática pedagógica docente que contemple o trabalho com questões raciais. Então, ela destaca a ausência de formação continuada sobre história africana e afro-brasileira, a falta de material didático para o trabalho com questões raciais, a ausência da temática no Projeto Político Pedagógico da escola e em projetos didáticos.

Conforme a autora ela salienta que a práxis pedagógica assume a significação de um conjunto de ações adotadas no campo escolar, onde na pesquisa o olhar estava voltado para os(as) professores(as) na perspectiva das questões étnico-raciais. Desta forma, a autora aponta que a práxis tem como finalidade não só combater o racismo, mas como também promover a igualdade racial. Assim, a adoção de práticas promotora de igualdade racial demanda uma revisão no currículo escolar, na prática pedagógica docente e nas relações sociais, numa perspectiva de emancipação e empoderamento.

Os resultados da pesquisa evidenciam esforços por parte das professoras em desenvolver uma prática voltada à promoção da igualdade racial que se materializa a partir da organização do tempo e do espaço pedagógico, dos conteúdos, dos materiais selecionados e

das atividades desenvolvidas sobre as questões étnico-raciais. Desse modo, o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a igualdade racial caminha na perspectiva Decolonial (WALSH, 2008), ao considerar-se a possibilidade de trabalhar com conteúdos que visem o debate em prol das questões étnico-raciais.

No PPGEduc-UFPE no ano 2016 na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica encontramos a Tese de Doutorado intitulada “Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento” da autora Silva (2016), sob orientação da Profª Drª Maria Eliete Santiago. Esta pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras.

A autora enfatiza sobre a importância de uma pedagogia que se concretize por meio do pensar e agir pedagógicos de permanente combate ao racismo. Para tanto, estas ações pedagógicas precisam ser organizadas pela interdisciplinaridade, colaborando com processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial.

Desta forma, os conhecimentos disciplinares necessitam caminhar lado a lado com os valores, as normas e as atitudes que são relevantes para a comunidade negra. Visto que os seus princípios orientadores são a ancestralidade, a identidade e a resistência dos africanos e seus descendentes.

Nos resultados da pesquisa a autora conclui que em relação aos limites e desafios enfrentados, existem experiências educativas ocorrendo nas escolas que apresentam práticas onde os(as) professores(as) tratam da história e cultura afro-brasileira e africana. Neste viés, percebemos que conforme ressalta Mignolo (2008) a Desobediência Epistêmica corrobora para o processo de práticas educativas que mesmo diante dos limites e desafios buscam colaborar com o processo de desenvolvimento do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

No PPGEduc-UFPE no ano 2018 na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica encontramos a Tese de Doutorado intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e Prática Curricular de Enfrentamento do Racismo na UNILAB” sob orientação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. Esta pesquisa objetivou compreender como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos cursos de formação de professoras(es) da UNILAB.

Nesta pesquisa a autora adotou a abordagem teórica do Pensamento Decolonial, visando valorizar a prática educacional e social, buscando desenvolver um pensamento e uma

ação (práxis) decolonizadora que corrobora com o rompimento das hierarquias epistêmicas. Notamos que a autora relata que o protagonismo e a autonomia dos(as) estudantes em desenvolver ações de enfrentamento do racismo buscam variados espaços de atuação, como por exemplo, atividade de extensão.

No resultado da pesquisa relata-se que as práxis de enfrentamento do racismo se constituem em níveis, global e/ou local exigindo ações pedagógicas que sejam orientadas a não se omitir, mas que saibam escutar e respeitar o lugar de fala no âmbito do compromisso, tomando como sujeitos curriculantes todas(os) que participam da teorização dos conhecimentos que passam a extrapolar os limites das salas de aula e da própria instituição a UNILAB.

Nesta direção, conforme Mignolo (2008), aprender/desaprender e reaprender é uma possibilidade de assumir um compromisso de lutas pautadas na construção de ações que corroborem com o enfrentamento do racismo. Assim, a Pedagogia Decolonial nos propõe o engajamento nas lutas que visam romper com o sistema moderno-colonial-patriarcal, esperando ações sociais e educacionais que se comprometam com o respeito às diferenças que fazem parte da sociedade.

As pesquisas analisadas no PPGEduc-UFPE nos evidenciam a discussão em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir dos eixos: a) Racismo e Igualdade Racial; b) Cultura Afro-Brasileira. A seguir faremos nossas considerações em torno dos seguintes eixos.

a) Racismo e Igualdade Racial: percebemos que as pesquisas apresentam contribuições referentes à prática docente desenvolvida no cotidiano em sala de aula e que elas precisam colaborar com o combate ao racismo. Aponta-se a necessidade de práticas que visem promover a igualdade racial, possibilitando o combate ao racismo e a discriminação. As pesquisas salientam que para uma prática docente promotora de igualdade racial, visa-se ações desenvolvidas no espaço escolar entre professores(as) e alunos(as) com a finalidade de reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças.

Nesse sentido, a partir do trabalho dos(as) professores(as) com a Educação das Relações Étnico-Raciais buscando combater o racismo e a discriminação, vemos uma aproximação com a Pedagogia Decolonial (MIGNOLO, 2008), que colabora com o processo de desconstrução das tentativas de silenciamento dos sujeitos que foram/são inferiorizados e subalternizados.

b) Cultura Afro-Brasileira: conforme observamos as pesquisas nos trazem informações de que necessitamos colaborar com um trabalho voltado para valorização da cultura afro-

brasileira. Mediante estas informações notamos que por parte da sociedade e da escola, ainda há um certo receio na valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira.

Desse modo, a Educação das Relações Étnico-Raciais vem sendo trabalhada nas escolas e nos espaços sociais, mas ainda há dificuldades para se abordar sobre as questões que envolvem esta temática. Como salienta as pesquisas, a falta de informação sobre a Lei 10.639/03 implica no processo de ensino e aprendizagem referente à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Percebemos por exemplo, que os povos negros e indígenas que fazem parte da história foram/são ainda invisibilizados e sua cultura perpassa na sociedade e na escola de forma invisibilizada e estereotipada. Desta forma, como evidencia os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005), notamos a necessidade de buscarmos colaborar com a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena, que diante do contexto histórico e até os dias atuais ainda passam por tentativas de inferiorização.

Assim, evidenciamos que a cultura é tida como um elemento de afirmação da identidade e pertencimento de um grupo social. Portanto, observamos que as pesquisas apontam uma exclusão no que diz respeito à cultura relacionada aos povos negros, apresentando-se que há ainda uma dificuldade de convivência com a diferença cultural. Em alguns casos nota-se que o aspecto de cultura trabalhado e valorizado no espaço escolar e na sociedade está dentro do padrão eurocêntrico, onde se valoriza a cultura a partir de uma lógica europeia e tratam de forma estereotipada as culturas de matriz africana.

1.1.3 Análise das Produções Científicas em Educação no PPGEduc-CAA-UFPE

Salientamos aqui o levantamento e a análise que realizamos nas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduc-CAA-UFPE). Buscamos perceber as produções científicas relacionadas com a temática desta pesquisa em âmbito local.

O PPGEduc-CAA-UFPE é formado pela Linha de Pesquisa Educação e Diversidade e a Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem do Curso de Mestrado, onde realizamos nossa busca de pesquisas. Nesse programa, o nosso marco temporal se deteve a partir de 2013 a 2019, tendo em vista que no site do referido programa as pesquisas estão disponibilizadas a partir do ano de 2013. Percebemos neste programa as Dissertações de Mestrado que se relacionam com os descritores estabelecidos trabalhos que tratasse da

Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo.

Assim, fizemos nossa busca das produções científicas em educação, onde realizamos a pesquisa e encontramos o total de 97 (noventa e sete) Dissertações de Mestrado no PPGEduc-CAA-UFPE. Conforme o resultado dos trabalhos, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionando-o os que têm aproximação com a temática dessa pesquisa.

Destacamos que selecionamos 04 (quatro) Dissertações de Mestrado que atendeu os nossos descritores. Fizemos na íntegra a leitura destas pesquisas e apresentamos nossa análise apontando o que elas nos apresentam em relação com esta temática de estudo. Buscamos perceber como a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo, vem sendo discutida no cenário das pesquisas acadêmicas. O resultado das pesquisas do referido programa será apresentado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Trabalhos de Pesquisas no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGeduc-CAA-UFPE) Entre os Anos de 2013 a 2019

ANO	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO		
	TOTAL POR ANO	Relação com os Descritores	
		ERER PD	PD ER
2013	07	-	01
2014	18	01	-
2015	13	01	-
2016	12	-	-
2017	24	01	-
2018	20	-	-
2019	03	-	-
TOTAL	97	03	01
TOTAL GERAL: 97			
Total de Trabalhos que tem relação com os descritores: Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente (ERER PD) / Prática Docente de Enfrentamento do Racismo (PD ER): 04			

FONTE: Quadro construído a partir das informações do site do PPGEduc-CAA-UFPE <https://www.ufpe.br/ppgeduc>

Apresentamos a seguir, no Quadro 6, os dados referente às Dissertações de Mestrado do PPGEduc-CAA-UFPE, onde as pesquisas atenderam nossos descritores. Frente a esses dados construímos um quadro demonstrativo com informações sobre as dissertações. Após isso, fizemos a análise referente a este levantamento, buscando perceber como vem sendo discutida a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do Enfrentamento do Racismo.

Quadro 6 - Apresentação dos Trabalhos de Pesquisas Seleccionadas no PPGEduc-CAA-UFPE de Acordo com os Descritores Educação das Relações Étnico-Raciais na Prática Docente e Prática Docente de Enfrentamento do Racismo

Ano Linha de Pesquisa	Nº	Título	Autor(a)	Instituição	Onde foi Produzido	Agência Financiadora
2013 Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem	1	Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural	Michele Guerreiro Ferreira	UFPE /CAA	Escolas localizadas no meio rural do município de Caruaru – PE	CAPES
2014 Linha de Pesquisa Educação e Diversidade	2	A Educação nos Terreiros de Caruaru/Perna mbuco: um Encontro com a Tradição Africana Através dos Orixás	Ariene Gomes de Oliveira	UFPE /CAA	Terreiro de Candomblé Ilê Axé Xangô Airà em Caruaru/ Pernambuco de Nação Ketu	FACEPE

2015 Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem	3	Educação das Relações Étnico-Raciais e Sentidos Construídos na Prática Docente dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Joseildo Cavalcanti Ferreira	UFPE /CAA	Em escolas públicas da rede municipal de ensino em Buíque – PE	-
2017 Linha de Pesquisa Educação e Diversidade	4	Memórias de Resistências, Identidades em Conflito e a Prática Educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco	Márcia de Godoi Queiroz	UFPE /CAA	Comunidade Quilombola do Castainho e a Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, ambas situadas no município de Garanhuns no agreste meridional pernambuca no.	-

FONTE: Quadro construído a partir das informações dos trabalhos pesquisados no levantamento realizado no site do PPGEduc-CAA-UFPE <https://www.ufpe.br/ppgeduc>

No PPGEduc-CAA-UFPE, no ano 2013, na Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem identificamos a Dissertação de Mestrado intitulada “Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural” da autora Ferreira (2013), sob orientação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

A presente pesquisa objetivou compreender os sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professor(a)s de escolas situadas no meio rural através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A autora relata que as falas dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa em alguns momentos expressam as tensões entre a Colonialidade e os indícios de Decolonialidade se materializando em suas práticas.

Em relação ao trabalho com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o livro didático não é a principal referência de conhecimentos para o ensino. Os(as) professores(as) buscam outras fontes para orientar suas práticas, como por exemplo, livros paradidáticos, revistas, internet, acervo pessoal de livros e/ou apostilhas dos(as) professores(as).

No resultado da pesquisa, percebemos que os(as) professores(as) se esforçam para pesquisar, estudar etc., mas a condição epistêmica afro não fica integralmente contemplada em suas práticas apesar dos avanços. Assim, a herança colonial ainda se faz presente e exerce grande força nas tensões Colonialidade/Decolonialidade. Neste viés, a política curricular, tanto em sua dimensão global como local, avança e retrocede em direção à construção de uma educação antirracista.

De acordo com Mignolo (2008), a Decolonialidade corrobora com as reivindicações e ações pautadas na luta contra as formas de opressões que se sustentam na Colonialidade e inferioriza e subalterniza os sujeitos. Assim, a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui em um viés no esperar de práticas antirracistas.

No PPGEduc-CAA-UFPE no ano 2014 na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade encontramos a Dissertação de Mestrado intitulada “A Educação nos Terreiros de Caruaru/Pernambuco: um Encontro com a Tradição Africana Através dos Orixás” da autora Oliveira (2014), sob orientação da Prof^a Dr^a Allene Lage.

A pesquisa objetivou estudar como os sujeitos candomblecistas percebem a escola pública diante de suas experiências de educação nos terreiros. Para tanto, a autora relata que diante do depoimento dos sujeitos da pesquisa a intolerância na escola pública confirma a falta de abertura dos(as) professores(as) para trabalhar de modo que contemple um diálogo intercultural e o respeito a opção religiosa dos(as) alunos(as). Conforme a pesquisa destaca-se que a prática pedagógica das escolas nega o respeito ao candomblé, à diversidade religiosa e cultural e demais aspectos.

A autora da pesquisa percebe a importância de um trabalho que reconheça o conhecimento e a valorização da cultura africana que foi invisibilizada pela lógica

hegemônica, contudo, ela enfatiza que haja na escola espaço para as discussões que corroborem com o combate ao preconceito e as discriminações. Oliveira (2014), relata a necessidade de formação para os(as) professores(as), tendo em vista que aqueles(as) que foram educados numa base colonial apresentam dificuldades para trabalhar com conhecimentos e valores que não estão presentes na cultura ocidental.

Conforme a análise da pesquisa Oliveira (2014), relata que as diferenças existentes entre a educação dos terreiros e a educação das escolas, apontam elementos que se encontram presentes na religião e que poderiam ser trabalhados na Educação Étnico-Racial. Assim, no terreiro estar à tradição africana que resistiu através dos tempos e a mesma reforça a identidade negra dos sujeitos, que por vezes é apagada na escola enquanto espaço ideológico da cultura branca.

No resultado da pesquisa, a autora destaca que referente à Educação das Relações Étnico-Raciais o diálogo intercultural precisa se constituir como base para promover trocas de conhecimentos existentes entre as diversas religiões, promovendo uma educação voltada para igualdade racial. Assim, os(as) professores(as) por meio de uma formação não hegemônica terão possibilidades de trabalhar os conhecimentos exercendo uma prática comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com Quijano (2005), conforme a lógica de padrão europeu e hegemônico estabelecido na sociedade e no espaço escolar, enraizados pela Colonialidade, as religiões, identidades e culturas outras, como por exemplo, dos povos negros são inferiorizadas.

No PPGEduc-CAA-UFPE no ano 2015 na Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem encontramos a Dissertação de Mestrado intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e Sentidos Construídos na Prática Docente dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental” do autor Ferreira (2015), sob orientação da Prof^a Dr^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e Coorientadora a Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais, implicados na Lei 10.639/03. A pesquisa enfatiza que a luta por uma educação que contemple a história da África e de seus descendentes já é reivindicação há mais de sessenta anos nos movimentos negros que vem lutando pela anexação de sua história no currículo oficial de nossa educação. Desta forma, torna-se necessário o surgimento de possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola.

Diante dessa pesquisa percebemos que necessita haver uma reflexão sobre os papéis dos sujeitos que compõem a escola, o(a) professor(a) e sua prática, a instituição e os(as) alunos(as). Salienta-se que compreender o papel da escola no sentido intercultural é

necessário, visto que as práticas docentes e o caráter reflexivo possibilitem o questionamento do papel da escola como reprodutora de um modelo de ser.

O autor da pesquisa ressalta que uma educação que afirme ou reafirme as identidades negras e de demais grupos sociais, na escola precisa ser compreendida pelos sujeitos que compõem o espaço escolar. Em virtude de que a escola é construída entre as relações desses sujeitos e do exercício da prática docente.

No resultado da pesquisa é notável que os(as) professores(as) afirmam que elaboram em suas aulas, práticas com base nos conteúdos previstos no currículo escolar, nos livros didáticos e também se utilizam das situações cotidianas e dos questionamentos dos(as) alunos(as). Os docentes constroem práticas de trabalho com a Lei 10.639/03 sobre temáticas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, mesmo quando não conhecem o marco e seus objetivos, constroem dinâmicas e formas de enfrentamento diante da realidade que é construída no cotidiano escolar.

De acordo com a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008), evidenciamos a possibilidade de contribuição com o diálogo no espaço escolar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para que os(as) professores(as) em suas práticas desenvolvam atividades a partir da Lei 10.639/03. Desse modo, esta é uma oportunidade para o reconhecimento e valorização dos povos negros.

No PPGEduc-CAA-UFPE no ano 2017 na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade verificamos a Dissertação de Mestrado intitulada “Memórias de Resistências, Identidades em Conflito e a Prática Educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco” da autora Queiroz (2017), sob orientação da Prof^a Dr^a Allene Lage.

Esta pesquisa objetivou estudar como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola. A autora destaca que o diálogo sobre a concepção identitária dos quilombolas do Castainho trata-se de uma construção que envolve diversos elementos históricos e socioculturais, que precisam ser constantemente relacionados com seus modos de vida na comunidade, sendo assim, fortalecidos nas raízes quilombolas.

Percebemos que a pesquisa enfatiza que a escolarização do Castainho necessita ser reinventada para que realmente possa ofertar em espaço, tempo e serviços uma educação quilombola, onde a prática educativa ofertada esteja em consonância com os modos de vida dos quilombolas. Deste modo, Queiroz (2017) aponta que a prática educativa precisa atuar no

processo de construção das identidades quilombolas mediante o campo de visibilidade e reconhecimento de suas histórias e de seus ancestrais.

No resultado da pesquisa a autora salienta que ao falar em educação quilombola compreende-se como essencial a introdução de conteúdos de valorização da cultura africana, que estejam inseridos na prática educativa de acordo com o contexto escolar quilombola. Visto que as especificidades dos(as) alunos(as), seus modos de vida e seus saberes oriundos da comunidade sejam respeitados, reconhecidos e valorizados.

Nesse viés, frisamos que os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005), corroboram na construção de uma sociedade mais justa e igualitária mediante as diferenças dos sujeitos. Assim, por exemplo, que os povos negros que foram/são inferiorizados, sejam de fato respeitados, reconhecidos, valorizados e que tenham seus direitos garantidos nas esferas educacionais, sociais, políticas, etc.

As pesquisas analisadas no PPGEduc-CAA-UFPE nos direcionam em torno da discussão sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do seguinte eixo: educação das relações étnico-raciais na perspectiva da prática docente. Para tanto, a seguir realizamos nossas considerações em torno deste eixo.

Educação das Relações Étnico-Raciais na Perspectiva da Prática Docente: de acordo com as pesquisas analisadas percebemos que os(as) professores(as) ressaltam a relevância do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que é uma possibilidade de contribuição para identificar as identidades étnico-raciais dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) e uma forma de combater o racismo, o preconceito e as discriminações.

Notamos que mesmo que haja lacunas nos materiais didáticos é relevante que na prática docente busque-se trabalhar em uma perspectiva de combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação, estabelecendo ações por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais. Então, vemos a necessidade de construirmos práticas docentes reflexivas, onde elementos como o pertencimento étnico-racial dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) se destaquem, contribuindo para o respeito, reconhecimento e valorização das identidades, classes, territórios, saberes, culturas, religiões, gênero e demais aspectos que fazem parte da vida dos sujeitos que foram/são subalternizados.

Salientamos que olhando as discussões apontadas no levantamento das pesquisas analisadas, na ANPEd, no PPGEduc-UFPE e no PPGEduc-CAA-UFPE, destacamos que este levantamento foi de grande relevância para compreendermos como a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo está sendo abordada no cenário educacional.

Destacamos que nossa pesquisa apresenta um avanço na contribuição com a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do Enfrentamento do Racismo na Prática Docente do Ensino Médio no Território Campesino. Frisamos que as pesquisas analisadas na ANPEd, no PPGEduc-UFPE e no PPGEduc-CAA-UFPE, não apresentam dados sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo na Prática Docente do Ensino Médio no Território Campesino. Assim, visamos perceber como os(as) professores(as) trabalham em suas práticas com a Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfretamento do Racismo.

Para tanto, nos ancoramos nos Estudos Pós-Coloniais, que nos ajudam a compreender a realidade apresentada pelos sujeitos que foram/são subalternizados a partir de suas identidades, territórios, culturas, classe, religião, gênero e demais aspectos. Deste modo, esta abordagem teórica é utilizada como uma forma de ler o mundo a partir dos processos históricos de subalternização e resistências dos sujeitos que foram/são inferiorizados e que lutaram/lutam para ter seus direitos garantido, respeitado, valorizado e reconhecido mediante suas diferenças. Assim, os Estudos Pós-Coloniais emergem da necessidade de afirmação identitária, territorial, cultural, social, religiosa, política, entre outros aspectos que fazem parte da formação histórica dos sujeitos que passaram/passam por tentativas de silenciamento.

Como forma de organização, salientamos que esta pesquisa, encontra-se organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a introdução onde ressaltamos as inquietações que nos levou a curiosidade epistemológica para pesquisarmos sobre esta temática de estudo. Apresentamos o objeto da pesquisa, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Na introdução expomos o levantamento das produções científicas em educação, onde realizamos o levantamento das pesquisas na ANPEd, no PPGEduc-UFPE e no PPGEduc-CAA-UFPE. Assim, buscamos observar como esta temática de estudo vem sendo discutida.

No segundo capítulo expomos a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais e o mesmo está dividido em duas seções. A primeira seção está intitulada de Colonização/Colonialismo, Colonialidade, Raça e Racismo. E a segunda seção Interculturalidade: perspectivas de práticas docentes de enfrentamento do racismo.

No terceiro capítulo tratamos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para exposição deste capítulo organizamos as seguintes seções: Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação do Campo um Diálogo Epistêmico. Educação das Relações Étnico-Raciais: o movimento negro uma história de lutas e conquistas. E Identidade e Cultura Negra uma Perspectiva de Reconhecimento e Afirmação dos Sujeitos.

No quarto capítulo tratamos da Prática Docente: um diálogo com a educação das relações étnico-raciais e para discussão deste capítulo, ele está estruturado em duas seções. Em relação à primeira seção elencamos sobre a Prática Docente e na outra seção expomos sobre Prática Docente em uma Perspectiva Humanizadora.

No quinto capítulo nos referimos ao Percurso Teórico-Methodológico onde evidenciamos os caminhos que percorremos para realização desta pesquisa. Para tanto, ele segue apresentando as seguintes seções: o campo e os sujeitos da pesquisa; a caracterização do campo: o município de Passira-PE; os procedimentos de coleta e produção dos dados e os procedimentos de análise dos dados coletados e produzidos.

No sexto capítulo evidenciamos sobre as análises dos dados coletados, mediante as entrevistas com os(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa. Assim, nos embasamos teoricamente para realização das interpretações e inferências dos dados coletados, visando perceber o trato da Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo na Prática Docente.

Por fim, tecemos nossas considerações finais em torno do caminho que percorremos e dos achados da pesquisa. Assim, destacamos as contribuições dos sujeitos colaboradores da pesquisa em torno de uma educação antirracista e os seus desafios e limites. Para tanto, frisamos também os questionamentos que emergiram.

2 ABORDAGEM TEÓRICA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

Os Estudos Pós-Coloniais são uma posição crítica da própria invasão-invenção da América Latina que se efetivou através da violência física e argumentativa eurocêntrica (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 26).

Neste capítulo, apresentamos a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais, (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO 2005; GROSGOUEL 2007; WALSH 2008), buscando possibilitar uma discussão sobre os sujeitos que foram/são subalternizados no decorrer da história. Assim, dialogamos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes no Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino de Passira-PE.

Evidenciamos que na sociedade o lugar que os sujeitos ocupam mediante os resquícios do Colonialismo pautado no padrão de poder hegemônico e eurocêntrico vai hierarquizando os sujeitos e suas epistemes na condição de superior/inferior. Dessa maneira, o Eurocentrismo pode ser compreendido de forma que

a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 115).

Desse modo, os povos negros, campesinos, quilombolas, indígenas, mulheres, homossexuais, ciganos, entre outros, tanto no passado como ainda nos dias atuais enfrentaram/enfrentam situações de tentativas de silenciamento e subalternização. Visto que suas identidades, epistemologias, territórios, culturas, religiões e demais aspectos foram/são inferiorizados.

A abordagem teórico-metodológica na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais nos ajuda a entender como a sociedade enfatiza a validação de determinadas epistemologias e culturas e invisibiliza outras, exercendo uma lógica pautada no eurocentrismo. Os sujeitos que não atendem ao padrão sócio-político, econômico, racial, étnico e cultural, são inferiorizados. Salientamos que

a teoria pós-colonial, em seu prelúdio, surge como uma abordagem de análise das tensões resultantes entre o centro e as periferias. Logrou aproximar uma quantidade de autores não mais restritos ao pensamento

européu clássico, sendo incorporados ao debate autores africanos, indianos, paquistaneses, entre outros, como forma de abrir possibilidades dentro do campo da antropologia, da política, dos estudos de gênero, reinventando também as definições em torno da ideia de nativo. Os estudos pós-coloniais incorporam algumas questões de classe e das respectivas formas de opressão das elites coloniais e hegemônicas e também das teorias culturalistas, no que faz referência às diferentes formas de opressão e discriminação dos diversos excluídos (AGUIAR, 2016, p. 275).

A abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais trata das reivindicações referentes às relações de poder que exerce na sociedade uma forma de dominação sob os sujeitos que são colocados numa condição de subalternização e inferiorização, visando o combate a homogeneização. Diante disso, enfatizamos que

os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade (COSTA, 2006, p. 117).

O Pós-Colonialismo indica uma perspectiva temporal referenciando o que vem depois do Colonialismo, para tanto, notamos que o Colonialismo findou no que diz respeito à uma relação de dominação. Mas, é notável que o fim do Colonialismo não representa o fim das relações de poder hierarquizantes e discriminatórias que perpassam a sociedade. Frisamos que

[...] o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003, p. 56).

O Pós-Colonial se estabelece enquanto uma corrente teórica que problematiza as relações hierárquicas e eurocêtricas enraizadas no Colonialismo que estabelece entre os colonizadores/opressores e colonizados/oprimidos uma relação desigual marcada pela violência da Colonização. Para tanto, salientamos que

o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação (HALL, 2003, p. 109).

Os Estudos Pós-Coloniais nos possibilitam problematizar as relações desiguais que são advindas do Colonialismo e se instalam na sociedade, demarcando uma hierarquização de superior/inferior aos sujeitos que foram/são subalternizados e inferiorizados.

Os discursos Pós-Coloniais corroboram na desconstrução da narrativa colonial, onde a história escrita e contada é embasada pelo colonizador, portanto na visão contra hegemônica a história é reescrita e contada a partir da visão do colonizado. Como enfatiza Boaventura de Sousa Santos (2010) para emancipação social das classes marginalizadas precisamos “aprender com o Sul”. Nesse viés, para romper com as relações de dominações, propõe-se ver o Sul e o Norte de forma abrangente e igual.

Na América Latina, o Grupo Modernidade/Colonialidade⁸, diante do pensamento Pós-Colonial, busca estudar as formas de invisibilização e subalternização dos sujeitos que foram/são oprimidos na sociedade. Os intelectuais que fazem parte deste grupo têm como “Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53). Portanto, destacamos que

os Estudos Pós-Coloniais são frutos de inúmeras produções e reflexões científicas que têm contribuído para explicar o que representou o *colonialismo* para as ex-colônias. Questionam o cânone ocidental da literatura, da música e das artes clássicas europeias, que influenciaram e moldaram a arte da cultura ocidental e que foram impostas como modelo e referência de *alta cultura*, em contraposição ao *artesanato* produzido pelos colonizados, segundo a ótica dos colonizadores. Os *Estudos Pós-Coloniais*, porém, não restringem seus estudos à análise estética, mas inserem em suas críticas as relações de poder, assentando grande ênfase tanto nos estudos da estética como da política ao reivindicar o combate à monocultura, à homogeneização e à hegemonia da identidade eurocentrada (FERREIRA, 2013, p. 34-35).

Os Estudos Pós-Coloniais são pautados nas reivindicações dos sujeitos que foram/são subalternizados na sociedade diante do processo sócio histórico, político, econômico, racial, territorial, epistêmico, cultural, religioso e de gênero. Estes estudos buscam uma forma de dá visibilidade aos sujeitos e conscientizar as pessoas para que aprendam a respeitar as diferenças que constituem a sociedade.

⁸ Este Grupo surgiu em meados do século XX, onde inicialmente formou-se pelos seguintes intelectuais: o sociólogo Aníbal Quijano do Peru, o antropólogo Arturo Escobar da Colômbia, a linguista Catherine Walsh do Equador, o filósofo Enrique Dussel da Argentina, o filósofo Nelson Maldonado-Torres de Porto Rico, o sociólogo Ramón Grosfoguel de Porto Rico, o semiólogo Walter Mignolo da Argentina, Zulma Palermo na Argentina e Immanuel Wallerstein desenvolve atividades acadêmicas com este grupo.

Enfatizamos que os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005), corroboram com a transformação da sociedade visando desconstruir com as amarras da Colonialidade, onde do contexto da Colonização emerge a Modernidade. Portanto, ressaltamos que “é importante destacar que a Modernidade e a Colonialidade são faces de uma mesma moeda, ou seja, a Colonialidade é constitutiva da Modernidade, e não derivada. A Colonialidade é a face obscura da Modernidade” (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 47-48).

A Modernidade/Colonialidade apresenta um projeto de mundo novo que impõe aos povos da Abya Yala⁹ um padrão de vida e de cultura baseado no homem europeu, sendo tido como um padrão de desenvolvimento avançado (QUIJANO, 2005). E os sujeitos que não estão dentro deste padrão social e cultural, são inferiorizados em suas diferenças, deste modo

os povos que viviam/vivem em Abya Yala foram as primeiras vítimas e os sujeitos desse processo de inferiorização, classificados como povos bárbaros; foram objeto de processos de vários processos seja a dizimação física dos indivíduos até a homogeneização cultural, ora através da violência física, ou da catequese, ora através da escola (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 49-50).

Assim, os sujeitos que foram/são inferiorizados têm suas identidades, culturas, saberes, territórios, religiões, gênero e demais aspectos homogeneizados. A sociedade se pauta em um modelo embasado na Colonialidade e os sujeitos que não estão conforme a lógica europeia são subalternizados em suas diferenças. Salientamos que

nessa linha de raciocínio, instituem/impõem-se: os sujeitos e os territórios epistêmicos/culturais/civilizados que produzem conhecimentos científicos válidos, culturas de referência e povos civilizados; e os sujeitos e os territórios não-epistêmicos/ culturais/civilizados que não produzem conhecimentos válidos, não possuem cultura de referência e povos não civilizados (SILVA, 2015, p. 51).

Nessa direção, os sujeitos, os saberes, a terra, a água, os alimentos e demais aspectos que compõem seus modos de vida e território são desconsiderados em suas formas de ser e de produzir conhecimentos. Em diálogo contra este modelo hegemônico de sociedade, os Estudos Pós-Coloniais nos mostram possibilidades outras de pensar e produzir conhecimentos. Enfatizamos que

os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas. Incita-nos a cambiar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados (SILVA; TORRES, 2019, p. 80).

⁹ A expressão Abya Yala é usada pelos Movimentos Indígenas, organizados no continente americano, que é considerada pelos povos indígenas do continente como o verdadeiro nome da América. Essa expressão é da língua kuna (povo do Panamá, ponto de união entre o sul e o norte do continente) que significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Frisamos que “os Estudos Pós-coloniais surgem da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela Modernidade/Colonialidade” (SILVA et al., 2014, p. 11). Os Estudos Pós-Coloniais corroboram com as lutas dos povos negros, povos do campo, indígenas, mulheres, ciganos, quilombolas, homossexuais e dentre outros que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento.

Enfatizamos que os sujeitos que foram/são subalternizados lutam e resistem à modernidade enquanto um projeto que se embasa no modelo europeu. Conforme Dussel (1994), a Transmodernidade sinaliza que a modernidade não se deu apenas na Europa e nem segue os padrões/modelos europeus. A Transmodernidade é salientada por Dussel (1994, p. 22), quando afirma que: “no negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la "razón del Otro" hacia una mundialidad Trans-moderna”.

Salientamos que Dussel (2011) frisa a Transmodernidade como um caminho que possibilita a superação da modernidade que se embasa nos padrões/modelos europeus que são vistos como universais. Assim, ressaltamos a possibilidade para que os sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento tenham suas identidades, territórios, epistemes, culturas e demais aspectos reconhecidos. Para tanto, frisamos que:

trans-modernidad indica todos los aspectos que se situán “mas-allán” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes em el presente em lãs grandes culturas universales no-europeas. Um diálogo transversal intercultural que parta de esta hipótesis se realiza de manera muy diferente a um mero diálogo multicultural que presupone la ilusión de la simetria inexistente entre culturas (DUSSEL, 2011, p. 64).

Nessa direção, os sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento por não apresentarem modelos/padrões conforme as concepções hegemônicas, de acordo com a Transmodernidade (DUSSEL, 1994), apontam-se possibilidades para que estes sujeitos e seus modos de ser e viver saiam da condição de invisibilidade e da margem da sociedade.

Nesse caminhar, os Estudos Pós-Coloniais se constituem em uma luta constante na desconstrução dos modos de ser e pensar pautados no padrão de poder hegemônico e eurocêntrico onde se operaram/operam padrões que hierarquizavam/hierarquizam os sujeitos que foram/são inferiorizados mediante suas diferenças.

Assim, este capítulo seguirá a seguinte forma de organização, onde iremos discutir sobre a temática a partir das seguintes seções: 1) Colonização/Colonialismo, Colonialidade,

Raça e Racismo; 2) Interculturalidade: perspectivas de práticas docentes de enfrentamento do racismo.

2.1 Colonização/Colonialismo, Colonialidade, Raça e Racismo

Nesta seção, iremos dialogar mediante os conceitos de Colonização, Colonialismo, Colonialidade e os seguintes eixos: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser e Colonialidade da Mãe Natureza. Para tanto, abordarmos também sobre o processo de criação da ideia de Raça e sobre como a partir da mesma origina-se o Racismo.

Desse modo, a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais consiste a partir dos modos de ser, pensar e produzir conhecimentos em relação aos sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento e que foram/são subalternizados historicamente, a exemplo, dos povos negros, povos do campo, mulheres, indígenas, homossexuais, ciganos, etc.

Frisamos que o sujeito subalterno pode ser compreendido como aquele que é pertencente “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Em outros termos, a subalternidade não é tida como imutável, mas perpassa como fruto das relações de poder entre colonizadores/colonizados que se encontram nas esferas sociais. Para Spivak (2010) os subalternos são os sujeitos que não participaram ou participam de forma limitada das relações sociais, são sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento no contexto capitalista e excludente.

Conforme Spivak (2010), as diferenças se transformam em relações de poder onde a autora questiona a assimetria entre subalternos e colonizadores que estabelecem uma relação pautada na esfera colonial. Nesta direção, a diferença é nomeada para justificar a exploração nos setores da população de um povo sobre outros povos. Assim, a desigualdade racial, territorial, epistêmica, cultural, de gênero, entre outros aspectos são consequências dos resquícios da Colonização que perpassam as relações sociais.

Nesse sentido, enfatizamos que a Colonização/Colonialismo refere-se ao processo de dominação, onde os saberes e as relações identitárias e culturais são apresentadas pelos sujeitos que estão ocupando um lugar de poder na sociedade. Dessa maneira, ressaltamos que

a dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de exterminação e subjugação física, precisava afirmar-se

culturalmente. Aqui o que se tornava importante era a transmissão, ao outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial (SILVA, 2011, p. 101).

Percebemos então, que na família, na sociedade, no espaço escolar e em demais espaços educativos, o diálogo e a reflexão sobre esta lógica de padrão hegemônico e eurocêntrico poderá contribuir para combater com os resquícios da Colonização, que adentra as relações sociais. Para tanto, apresentamos que

a colonização, enquanto projeto político e ideológico, penetrou insidiosamente nas mentes colonizadas, cujos saberes e criatividade permanecem ainda subordinados a lógicas externas: mentes obrigadas a adaptar e a copiar lógicas e formas de pensar exógenas (MENESES, 2018, p. 65).

Assim, o diálogo e a reflexão poderão corroborar para romper com a ideia de que os povos negros, povos do campo, indígenas, mulheres, homossexuais e demais grupos não sejam inferiorizados mediante suas diferenças. Visto que historicamente e ainda nos dias atuais os sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento são subalternizados mediante uma lógica de padrão imbricado pelo Colonialismo. Para tanto, frisamos que

o colonialismo é um paradigma, um conjunto de axiomas, conceitos e discursos através dos quais se procura representar o mundo através de uma dada perspectiva – no caso do colonialismo moderno, através de uma perspectiva racional eurocêntrica – que procura domesticar a diversidade do mundo em função dos seus referenciais científicos, que considera uma forma universal de conhecimento (MENESES, 2018, p. 120).

Salientamos que a prática docente pode ser um fator que contribuirá para formação de sujeitos conscientes e reflexivos, buscando romper com preconceitos e discriminações aos sujeitos que foram/são inferiorizados. Referimo-nos ao espaço escolar pelo fato desta pesquisa tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes no Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino.

Dessa forma, as práticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) em suas aulas abrangem certa responsabilidade na formação dos sujeitos, considerando-se que os(as) alunos(as) se apropriam dos conhecimentos que são adquiridos no espaço escolar e os mesmos perpassam para sua vida. Portanto, as práticas docentes são muito relevantes para que os(as) alunos(as) desenvolvam através dos conteúdos e do diálogo em sala de aula, sua intelectualidade e o compromisso social como sujeito consciente na sociedade.

Nesse viés, os(as) professores(as), “eles não mais necessitam dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de “hegemonia”, que é concebido como horizontal e homogêneo” (BHABHA, 1998, p. 213). Portanto, percebemos a relevância de práticas educativas que se proponham em possibilidades de desconstrução dos processos hegemônicos que perpassaram/perpassam o espaço escolar por meio dos currículos que se traduzem numa perspectiva eurocêntrica.

Bhabha (1998) nos apresenta que o hibridismo é uma possibilidade de subverter os discursos hegemônicos, ele destaca no hibridismo uma abertura de negociação entre as relações sociais e culturais. Assim, as situações híbridas possibilitam condições para uma articulação entre as diferenças. Deste modo, salientamos que

o hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade - suas regras de reconhecimento (BHABHA, 1998, p. 165).

A resignificação das relações de poder pautadas no Colonialismo implica em um processo de resistência contra as formas de opressão aos sujeitos que foram/são subalternizados. Como frisa Bhabha (1998), o hibridismo corrobora com a enunciação de espaços que interajam na desconstrução das hierarquizações produzidas pelos padrões de poder embasados no Colonialismo.

Dessa maneira, “o hibridismo reverte o processo formal de recusa de modo que a deslocção violenta do ato da colonização se torne a condicionalidade do discurso colonial” (BHABHA, 1998, p. 166). Para tanto, os discursos que se pautam no Colonialismo são formas de inferiorizar os sujeitos mediante suas diferenças sociais, raciais, territoriais, culturais, de classe, gênero e demais aspectos que fazem parte da formação histórica.

Diante de um padrão de poder produzido na sociedade que define os papéis e lugares sociais que os sujeitos ocupam, vemos que na relação do trabalho a divisão racial atua silenciosamente e ainda se mantém até os dias atuais. Neste sentido, Grosfoguel (2007), nos relata que o Colonialismo é mais antigo que a Colonialidade no sistema-mundo.

Assim, na sociedade ainda visa-se um modelo padrão de sujeito baseando-se no Colonialismo, onde se destaca o branco, masculino, heterossexual, cristão e urbanocêntrico. Mesmo com o fim do Colonialismo, ainda está internalizado nas pessoas a Colonialidade onde sobrevive um modelo pautado dentro dos padrões considerados “corretos” na sociedade. Para diferenciar o Colonialismo da Colonialidade destacamos que

o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Portanto, vemos a necessidade de trabalharmos na escola dentro de uma perspectiva onde a prática docente possa apresentar para os(as) estudantes que a sociedade se constitui de diferentes raças e cada uma apresenta suas diferenças. Assim, as diferenças raciais e culturais precisam ser dialogadas no espaço escolar, buscando promover uma relação de conhecimentos através das diferenças existente na sociedade.

Nesse sentido, frisamos que o Colonialismo apresenta uma relação embasada no viés político e econômico, em uma estrutura de poder entre os colonizadores/colonizados constituindo uma condição de superioridade e inferioridade entre os sujeitos que foram/são subalternizados. Dessa forma, o Colonialismo deixa como herança a Colonialidade que:

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2000, p. 342).

Nesse diálogo, caminhamos na perspectiva de lutar e combater todas as formas de opressões que hierarquizam e homogêinizam os sujeitos. Para tanto, a escola é uma instituição responsável para construção de conhecimentos e necessitamos reconhecer que muitos conteúdos que estão nos componentes curriculares não atendem a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pensamos que as políticas curriculares precisam dialogar com temas que fazem parte da realidade dos sujeitos, buscando-se contribuir para que os sujeitos se reconheçam no processo de ensino e aprendizagem e não os invisibilizá-los.

Desse modo, através do cotidiano em sala de aula os(as) professores(as) poderão apresentar para os(as) alunos(as) conhecimentos, ideias, hábitos e valores que fazem parte da sociedade, contribuindo para que esses sujeitos conheçam sobre a história e cultura a qual pertencem. Por meio dos conteúdos apresentados é importante que haja essa relação de

diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, através das disciplinas curriculares para que os(as) alunos(as) construam um conhecimento sobre a referida temática.

Apontamos que o diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na prática docente irá contribuir para conscientizar os(as) alunos(as) sobre esta lógica de que mestiços, índios e negros são tomados como identidades homogêneas e negativas (WALSH, 2008), no intuito de negar as suas diferenças e especificidades. Percebendo-se que a sociedade impõe como modelo padrão: o branco, masculino, heterossexual, urbano, rico, cristão e europeu.

Nesse sentido, precisamos dialogar cada vez mais sobre esses sujeitos que foram/são colocados na sociedade na condição de inferiorizados. Necessitamos ter consciência de que a sociedade não é igualmente construída, mas que os direitos precisam atender a todas as pessoas sem distinção de classe social, raça, território, cultura, religião, gênero, etc. Assim, é essencial reconhecer os sujeitos como pessoas de direitos, sem fazer discriminações, nem criar estereótipos a partir de suas diferenças.

A Colonialidade do Poder percebemos que a mesma está voltada para a exploração do trabalho levando em consideração a lógica de consumismo da sociedade capitalista. Então, notamos uma hierarquia no papel e lugar que os sujeitos ocupam colocando-os na condição de inferior e superior (QUIJANO, 2005).

Nessa direção, enfatizamos segundo Ferreira e Silva (2018, p. 82) que a materialidade da Colonialidade do Poder “manifesta-se através da instrumentalização e mecanização dos trabalhos/conhecimentos e manutenção da lógica de consumo”. Para tanto, a Colonialidade do Poder perpassa as relações sociais e epistemológicas ocasionando hierarquização.

A Colonialidade do Saber diz respeito principalmente às epistemes/conhecimentos, onde há um modelo que opera e estabelece o que é “válido” na sociedade. Neste sentido, leva-se em consideração um padrão europeu que invisibiliza e silênciamos outros, como os saberes dos povos negros, povos do campo, indígenas, ciganos, mulheres, homossexuais, etc (QUIJANO, 2005).

Frisamos de acordo com Ferreira e Silva (2018) que a materialidade da Colonialidade do Saber:

manifesta-se, principalmente, no estabelecimento de epistemes/conhecimentos de um locus de enunciação de conhecimentos (eurocentrismo) e da inviabilização das outras formas de saber que são deliberadamente silenciadas (saberes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, das mulheres, etc.). Desta forma, as epistemes válidas estabelecidas pelo padrão de dominação servem para inferiorizar e desqualificar as outras formas de produção de conhecimento (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 83).

A Colonialidade do Saber institui a ideia de saberes válidos a partir de uma lógica eurocentrada e os demais saberes são tidos como não-válidos sendo inferiorizados. Assim, o sistema Colonial/Moderno valida formas de ser e pensar a partir de padrões marcados pelos resquícios do Colonialismo e desconsidera, por exemplo, as epistemes dos sujeitos que foram/são subalternizados.

A Colonialidade do Ser se estabelece através de um padrão europeu de Ser, que está pautado numa lógica masculina, branca, rica, urbanocêntrica, heterossexual e cristã. Os sujeitos que não estão dentro deste padrão que a Colonialidade do Ser institui são colocados na condição de inferiorização e invisibilização, desconsiderando desta forma as diferenças humanas e culturais dos sujeitos presentes na sociedade, como os povos negros, povos do campo, indígenas, ciganos, as mulheres, os homossexuais, etc (QUIJANO, 2005).

Na Colonialidade do Ser destacamos que esses sujeitos foram historicamente inferiorizados diante de uma condição onde os mesmos eram tidos como não-ser pelo fato de tornar-se natural a condição de inferioridade. Neste sentido, percebemos que a Colonialidade do Ser vai além dos estereótipos de inferioridades, mas também perpassam pelo fato de tentar tornar natural a aceitação passiva em relação aos povos negros. Salientamos que

la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2005, p. 30).

A Colonialidade do Ser estabelece padrões pautados numa lógica de Ser “superior” embasada no modelo europeu e impõe a condição de Ser “inferior” aos povos que foram/são subalternizados, como por exemplo, os povos negros, povos do campo e indígenas. Frisamos que “no caso dos povos do campo, a colonialidade do ser faz com que os sujeitos do campo sejam vistos como caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, como seres inferiores” (TORRES, 2013, p. 34). Assim, a Colonialidade do Ser impõe padrões que hierarquizam os sujeitos e suas formas de vida.

Conforme Ferreira e Silva (2018) a materialidade da Colonialidade do Ser apresenta-se da seguinte forma:

manifesta-se na ação baseada numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã europeia ou europeizada para definir o padrão de referência. Assim, invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos “outros” (negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 84).

A Colonialidade do Ser se institui enraizada baseada nos padrões europeus e os sujeitos, seus saberes, territórios, culturas e demais aspectos que não estão conforme estes padrões são inferiorizados e subalternizados. Neste viés, por exemplo, os povos negros e camponeses são inferiorizados mediante a Colonialidade do Ser.

A Colonialidade da Mãe Natureza diz respeito à relação de dominação e exploração do homem referente à natureza. Nela buscam-se meios lucrativos pautados na lógica do capitalismo e o homem opera sobre os recursos naturais, visando extrair da natureza tudo que lhe possa gerar lucro (WALSH, 2008). Segundo Ferreira e Silva (2018), a materialidade da Colonialidade da Mãe Natureza:

manifesta-se na subalternização de povos que sofrem o estigma da inferiorização dos seus saberes, modo de vida etc. como se fossem continuação da natureza, ou seja, não passam de “recursos”, responsáveis pela produção do que é necessário no meio urbano, reafirmando dicotomias (humano x natural; rural x urbano, etc.), ou seja, tanto Mãe-Natureza como povos subalternizados serão valorizados apenas para a exploração desmedida e atendimento da lógica Capitalista/Moderna/Colonial (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 85).

Dessa forma, sendo a Mãe Natureza tida apenas na condição de gerar renda para uma sociedade envolvida no mercado capital, o homem mediante este processo de fins lucrativos, desconsidera a natureza em sua dimensão nos aspectos ecológicos, religiosos e culturais. Mediante a lógica do Bem Viver¹⁰, ressaltamos que

viver Bem é buscar a vivência em comunidade, onde todos os integrantes se preocupam com todos. O mais importante não é o ser humano (como afirma o socialismo) nem o dinheiro (como postula o capitalismo), mas a vida. Pretende-se buscar uma vida mais simples. Que seja o caminho da harmonia com a natureza e a vida, com o objetivo de salvar o planeta e dar a prioridade à humanidade (CHOQUEHUANCA, 2010, p. 1).

Nesse sentido, fazemos dimensão aos povos do campo que pertencendo a este território onde a Mãe Natureza é desvalorizada, os sujeitos do campo também são subalternizados e inferiorizados. Assim, vemos que estes sujeitos pertencem a um território que sustenta os fins lucrativos do homem em relação ao seu meio, onde eles também acabam passando por este processo de subalternização e suas epistemes/conhecimentos são vistos como inferiores.

Portanto, mediante o contexto da Colonização/Colonialismo, surge o processo da ideia de Raça e principalmente efetivando-se através da Colonialidade por meio dos eixos do Poder

¹⁰ Postulados Para Entender o Bem Viver, apresentado por David Choquehuanca, ministro de relações exteriores da Bolívia, durante entrevista concedida em 23/02/2010, La Razón – Bolívia. Disponível em: http://www.economiasolidaria.org/noticias/vivir_bien_propuesta_de_modelo_de_gobierno_en_bolivia

e do Ser. Assim, a Raça vai perpassando pelo processo da construção social e dá-se origem para ao Racismo.

Conforme Munanga (2003), o conceito de raça designou-se do italiano *razza* e veio do latim *ratio* que significa sorte, categoria, espécie. O autor ressalta que o conceito de raça mediante a história das ciências naturais, foi utilizado primeiro na Zoologia e na Botânica servindo para classificar os animais e vegetais. Porém, conforme a dimensão temporal o conceito de raça passou também a designar a descendência e a linhagem, que implica sob um grupo de pessoa que tem um ancestral comum e que possuam características físicas em comum.

Percebemos que a raça é também uma construção social que perpassa pelas relações de poder e dominação entre os povos negros e brancos, os europeus e não europeus. Portanto, o conceito de raça perpassou da Botânica e da Zoologia e começou a operar na construção social a partir da dominação e da exclusão dos sujeitos mediante as classes sociais. Notamos que de forma biológica e científica as raças não existem, porém biologicamente a única raça que existe é a raça humana. Para tanto, conforme a realidade social dos sujeitos, a ideia de raça opera na sociedade mediante a construção social de dominação e exclusão (MUNANGA, 2003).

Ressaltamos que com a Colonização/Colonialismo o conceito de raça marca uma superioridade e inferioridade entre colonizadores e colonizados, onde se justificam as relações de dominação. Portanto, na sociedade a raça vai sendo estabelecida como uma forma de classificação social dos lugares que os sujeitos ocupam,

desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no mundo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 228).

A ideia de raça está associada com o trabalho exercido pelos sujeitos, tendo em vista que a exploração do trabalho é alicerçada diante de um sistema capitalista, onde “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 231).

A classificação racial é atribuída como uma forma de separar o lugar e o papel que os sujeitos ocupam na sociedade, colocando-os na condição de superior e inferior. Assim, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica” (QUIJANO, 2005, p. 107). Nesse sentido, as características culturais e os fenótipos foram

usados como uma forma de padrão para diferenciar a população nos papéis socialmente estabelecidos.

Dessa maneira, a Colonização/Colonialismo impõe as formas de conhecimentos, de trabalho, da cultura e da educação como condições superiores visando um sujeito “ideal” pautado no branco, masculino, cristão e heterossexual. Diante disto, sustentam-se dois pilares a Racialização e a Racionalização (QUIJANO, 2005).

A Racialização efetua-se através da construção da ideia de raça, classificando os sujeitos em superiores e inferiores. Deste modo, esta classificação e hierarquização colocam os sujeitos em determinados lugares e exercendo papéis sociais perante o sistema de exploração no mundo do trabalho (QUIJANO, 2005).

A Racionalização emerge a partir da hegemonia dos conhecimentos que são produzidos pelos europeus e de suas formas de produção, considerando-se estas epistemologias como válidas. Para tanto, outras epistemes são folclorizadas, estereotipada e não validadas, a exemplo, das epistemes dos povos negros, povos do campo e indígenas (QUIJANO, 2005).

Então, diante desse contexto da Colonização/Colonialismo como frisamos anteriormente surge à ideia de Raça que perpassa para Colonialidade, sobretudo no que se refere aos eixos da Colonialidade do Poder e da Colonialidade do Ser e nesta direção surge à origem do Racismo. Enfatizamos que “Raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p. 69). Segundo Hall (2003), o racismo apesar de ser global em suas manifestações, o mesmo precisa ser visto conforme as especificidades históricas de cada configuração.

O racismo se perpetua no seio da humanidade para além das discriminações e preconceitos, mas estabelece também uma relação hierárquica entre os aspectos raciais, culturais, territoriais, epistêmicos, religiosos, de gênero e etc. Nessa direção, o racismo atuou/atua mediante os ranços maléficos da Colonização que continuam operando ainda nos dias atuais. Salientamos que

o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

O racismo manifesta uma argumentação que fundamenta as diferenças, privilégios e desigualdades, entre os sujeitos, mediante a ideia de raças superiores e inferiores sobre determinados grupos sociais. Salientamos que o “racismo é um sistema que afirma superioridade de um grupo racial sobre outros” (SANTOS, 1980, p. 11). Desse modo, esta relação de poder e dominação emergem na sociedade demarcando superioridade e inferioridade nas relações sociais, como uma forma de hierarquização entre os grupos sociais.

Para Fanon (2008), o racismo se apoia numa razão econômica e se manifesta nas relações entre os sujeitos colonizadores/colonizados. O racismo rebate seus efeitos por vários caminhos e se manifesta contra os sujeitos nas relações sociais, raciais, de classe, territoriais, epistêmicas, culturais, políticas, religiosas, de gênero, etc. Nesta direção, frisamos que:

todas as formas de exploração são idênticas pois todas elas são aplicadas a um mesmo “objeto”: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem no seu lugar. O racismo colonial não difere dos outros racismos (FANON, 2008, p. 87).

Assim, o racismo pode ser visto por meio de vários mecanismos que inferioriza e subalterniza os povos negros na condição de não ser, impondo-lhes “[...] que o negro não é um homem. O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo” (FANON, 2008, p. 26).

Dessa maneira, os sujeitos que foram/são subalternizados passam por situações onde são vítimas do racismo que é enraizado pelos resquícios da Colonização na sociedade. As relações que se pautam numa esfera de hierarquização entre os sujeitos desvalorizam e desrespeitam suas diferenças em diversos aspectos. Destacamos que:

o racismo hierarquiza as “raças” humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais abalizadas nas características físicas, como também, psicológicas, morais, intelectuais etc. O racismo tem servido à dominação e à exploração dos subalternizados, como negros, índios, mulheres, gays, refugiados, entre outros (FERREIRA, 2013, p. 50-51).

O racismo se incorpora na sociedade cristalizando por meio da hierarquização dos sujeitos numa dimensão de superioridade/inferioridade entre colonizadores/colonizados. Para tanto, os sujeitos que não atendem ao padrão estabelecido dentre os marcadores de homem, branco, europeu, heterossexual, cristão e urbanocêntrico, passam a ser subalternizados.

Na sociedade o racismo se alastra mediante tal hierarquização e subalternização, onde nas relações sociais surgem questões que são permeadas por estes estruturantes e que também se utilizam dos traços fenotípicos dimensionando em alguns casos de forma pejorativa os

sujeitos que não estão dentro dos padrões que são impostos como “corretos” ou “bonitos” na sociedade. É notável que em algumas situações o racismo manifesta-se gerando violência física, psicológica, verbal e até a morte, por exemplo, aos povos negros, povos do campo, indígenas, etc. Nessa direção, enfatizamos que

por ser forjado pela colonialidade que é o lado avesso da modernidade, aquele que não se mostra, o racismo também assume essa característica que torna difícil a formulação de uma explicação para este fenômeno que parece ser autoexplicativo. Tal subterfúgio é uma das ferramentas utilizadas para camuflar sua ação, por exemplo, quando se diz que uma atitude racista é apenas uma brincadeira (FERREIRA; SILVA, 2019, p. 137).

O racismo pode ser notado por ações e opiniões que se propagam por meio dos efeitos maléficos da Colonialidade. E o mesmo precisa ser desmascarado e enfrentado em todas as esferas, buscando-se combater e superar as atitudes racistas que surgem contra os povos que foram/são subalternizados. Assim, segundo Ferreira e Silva (2019, p. 139) “apesar dos violentos processos de desumanização o sujeito quando assume seu lugar epistêmico se levanta para a luta para fazer sua humanidade triunfar”.

Quando os sujeitos se reverberam contra as atitudes do opressor aos oprimidos, já estão aí tecendo contribuições que corroboram para o enfrentamento do racismo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando e reconhecendo os sujeitos conforme suas diferenças. Portanto, “é partindo dessa concepção que se faz importante discutir o racismo compreendendo que este é um conceito forjado desde construções mentais, sociológicas e políticas para que assim possamos desnaturalizá-lo e, conseqüentemente, enfrentá-lo” (FERREIRA, 2018, p. 29).

Frisamos que uma possibilidade de superação do racismo implica numa postura contra as injustiças que resultam do Colonialismo e são reveladas por meio de um sistema hegemônico e eurocêntrico. Portanto, o reconhecimento, respeito e valorização as diferenças que compõe a formação histórica da sociedade poderá corroborar com uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, salientamos, a seguir, de forma sucinta, considerações em torno de algumas outras interfaces que o racismo se expressa, como por exemplo, o racismo institucional, racismo epistêmico, racismo territorial, racismo religioso, racismo estrutural, racismo biológico, racismo científico, etc.

O racismo institucional opera de forma diferenciada em relação à distribuição dos serviços, benefícios e oportunidades nos diversos segmentos da população conforme o ponto de vista racial. O mesmo vai além das relações interpessoais e manifesta-se no cotidiano

institucional, sobretudo nas implementações de políticas públicas e assim, acarreta desigualdades na sociedade. Ressaltamos que o racismo institucional:

ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano organizacional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, mesmo que difusa, desigualdades e iniquidades. Nesse sentido, a utilização do conceito de racismo institucional permite não apenas uma compreensão mais ampla sobre a produção e a reprodução das desigualdades raciais brasileiras, como também aumenta as possibilidades de resgatar, nas políticas públicas e nas políticas organizacionais, novas frentes de combate ao preconceito e à discriminação e de promoção da igualdade racial, desalojando-se o debate do plano exclusivo das relações interpessoais e reolocando-o nos termos de sua dimensão política e social (JACCOUD, 2009, p. 157).

O racismo institucional implica na impossibilidade de acesso e de uma qualidade inferior aos serviços e direitos que se perpetua gerando desigualdades na sociedade. Deste modo, a não promoção de serviços apropriados aos povos que foram/são inferiorizados por causa de sua cor, classe, território, gênero, cultura, religião e demais aspectos causam um impacto na vida da população ocasionando uma relação de hierarquização. Nesse viés, frisamos que

o racismo institucional, também denominado racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos (WERNECK, 2012, p. 17).

De acordo com Jurema Werneck (2012, p. 17), “o racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. Assim, as relações sociais foram/são marcadas pelos lugares e papéis que os sujeitos ocupam na sociedade.

Percebemos que o racismo institucional coloca os povos que foram/são subalternizados a margem da sociedade, uma vez que o mesmo gera situações de desvantagens em relação aos benefícios gerados pelas organizações do poder público e demais instituições. Dessa forma, ao invés de garantir os direitos fundamentais para toda população, as instituições e esferas de serviços ainda acarretam um impacto no fator discriminatório em relação aos sujeitos mediante suas diferenças.

O racismo/sexismo epistêmico, conforme Grosfoguel (2016), propõe a validação do conhecimento dos homens ocidentais e inferioriza os demais conhecimentos, gerando estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico. Desse modo, frisamos que

o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Notamos que através das estruturas epistêmicas, a hierarquização do conhecimento vai se perpetuando causando uma ideia de conhecimento superior/inferior e nessa direção, os sujeitos também são classificados na sociedade na condição de superior/inferior conforme seus saberes. A inferiorização epistêmica acarreta um argumento de desqualificação dos conhecimentos dos sujeitos que foram/são subalternizados.

O privilégio epistêmico é disfarçado com um discurso de “universalidade” e a ideia que se reproduz é de um conhecimento que apresenta capacidade universal, onde as teorias produzidas são consideradas para explicar as realidades sócio-históricas do mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Percebemos que o racismo epistêmico se constitui como um instrumento que colabora com as hierarquias raciais que operam reproduzindo uma estrutura de relações superior/inferior conforme o conhecimento que é tido como “válido” e demais conhecimentos são inferiorizados e estereotipados.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010), as Epistemologias do Sul emergem com o objetivo de combater a soberania epistêmica da ciência moderna e sua lógica dicotômica e excludente. Assim, as Epistemologias do Sul apresentam procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido pelos sujeitos que sofreram/sofrem as injustiças, exclusões e dominações que são causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado.

O racismo territorial entrelaça uma relação à subordinação de um território em detrimento de outro território considerado de referência. Nesse viés, frisamos a relação entre urbano e campo, onde se legitima uma relação de discriminação e inferiorização ao campo e o urbano, é tido como um modelo padrão (SILVA; SILVA, 2014).

O racismo territorial atua numa relação de inferiorização entre um território em detrimento de outro e configura-se uma condição de discriminação em relação ao território que não está de acordo com o modelo que é tido como referência. Como por exemplo, a dicotomia entre urbano e campo privilegia o território urbano e subalterniza o território do campo, onde “o campo é enxergado como o lugar de atraso e passível de extinção que necessita ser redimido pela modernidade euro-urbanocêntrica” (SILVA, et al., 2014, p. 20).

O racismo territorial entrelaça uma relação de subordinação em detrimento de um território sob outro território e conseqüentemente os sujeitos, suas identidades, culturas, saberes e demais aspectos que fizeram/fazem parte do território foram/são subalternizados.

O território que é subalternizado passa a ser inferiorizado mediante um modelo pautado numa estrutura de poder que perpassa as relações sociais enraizadas por um sistema de hierarquização. Assim, “o processo de colonialismo/colonização demarcou uma linha abissal na qual foi estabelecido os territórios, os sujeitos e as epistemes de referência” (BOTELHO; SILVA, 2019, p. 4). Neste viés, o território é demarcado como superior/inferior mediante as estruturas de poder.

O racismo religioso constitui uma situação de inferiorização das religiões, como por exemplo, as religiões africanas e indígenas, frisamos que o “racismo religioso, pois consiste em projetar a dinâmica do racismo às expressões africanas e indígenas presentes nessas ‘religiões’” (NASCIMENTO, 2017, p. 54-55). Desse modo, percebemos que as religiões de matrizes africanas e indígenas enfrentaram/enfrentam os ataques do racismo religioso que perpassam a sociedade. Salientamos que

enfrentar o racismo religioso é uma forma de desmascarar a continuação da mentalidade racista que permeia a sociedade brasileira e que ataca tudo que tenha heranças africanas de resistência, levando pessoas e instituições a desrespeitarem os territórios, crenças, práticas e saberes que se mantêm em torno dos terreiros (NASCIMENTO, 2017, p. 55).

O racismo religioso se configura como uma das conseqüências de um sistema que estrutura relações de poder e atua de forma onde as diferenças religiosas são marcadores que evidenciam práticas de racismo religioso. Como por exemplo, as violências direcionadas as religiões de matrizes africanas. Na sociedade ainda perpassa uma relação de objeção entre uma religião em detrimento de outra. Assim, frisamos que

essa dificuldade de convivência das religiões neopentecostais com as religiões de matriz afro-brasileira, acreditamos que exista, entre outras razões, pelo motivo da cosmopercepção ou os elementos da filosofia africana e afro-brasileira irem de encontro à cultura hegemônica eurocêntrica construída ao longo do processo de colonização nas bases do capitalismo, do universalismo, da exclusão e do individualismo. Por outro lado, a cosmopercepção africana de mundo e do ser, está baseada no respeito mútuo, das diferenças e em uma prática religiosa inclusiva (FILIZOLA; BOTELHO, 2019, p. 68).

Para tanto, o racismo religioso se concede numa relação que impõe um projeto de sistema-mundo cristão, capitalista, patriarcal, moderno, colonial, europeu (GROSFOGUEL, 2008), que perpassou/perpassa na sociedade, na família e na escola ainda nos dias atuais.

Então, “percebemos a necessidade urgente de termos uma educação anti-racista, para isso, precisamos abraçar a tarefa da educação das relações étnico-raciais todos os 365 dias do ano” (FILIZOLA; BOTELHO, 2019, p. 73).

Assim, destacamos que as discussões e ações antirracistas são possibilidades que podem corroborar na luta contra o racismo que se perpetua na sociedade, ocasionando ataques e violências às religiões de matrizes africanas e demais religiões que enfrentam o racismo religioso.

O racismo estrutural se constitui “como processo histórico e político, que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica” (ALMEIDA, 2018, p. 38). O racismo estrutural está na esfera da conjuntura da sociedade e se constitui como padrão de normalidade, causando assim, a desigualdade racial (ALMEIDA, 2018). Neste viés, o racismo estrutural se alicerça enquanto um sistema colonizador/opressor que inferioriza os sujeitos que foram/são subalternizados.

O racismo estrutural traduz um processo de exclusão e opressão social, que penetra as instituições e estruturas sociais reproduzindo sistematicamente as desigualdades. Assim, o racismo estrutural vai além dos âmbitos políticos, econômicos, jurídicos e familiares de uma sociedade e que em uma estrutura de ordem social os “comportamentos individuais e os processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Diante do exposto, o racismo estrutural se expressa na vida em sociedade em suas diferentes dimensões e ocasionam um processo excludente aos povos que foram/são inferiorizados mediante os resquícios do Colonialismo que se faz presente no contexto sócio histórico, político, econômico, cultural e dentre outros aspectos.

O racismo biológico ocasiona hierarquização aos sujeitos estabelecendo valores entre as raças, por meio do fator biológico da cor da pele, traços morfológicos e também das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 2003). As diferenças biológicas entre os sujeitos são utilizadas como significação em torno da hierarquização exercendo um instrumento de dominação de um grupo sobre o outro.

De acordo com Munanga (2003, p. 8) “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”. Assim, os sujeitos tornam-se uma representação identitária pertencente a determinado grupo, onde os traços biológicos são tidos como desencadeadores do racismo.

O racismo biológico é ocasionado a partir das marcas identitárias, dos traços fenotípicos dos sujeitos e em detrimento disto ocorre uma classificação que hierarquiza os sujeitos em superiores e inferiores. Assim, o racismo biológico se manifesta operando situações de subalternização aos sujeitos que foram/são inferiorizados.

O racismo científico surgiu no século XIX e seus desdobramentos na sociedade são debatidos pelos pesquisadores, o racismo científico gera desigualdades entre os sujeitos classificando-os como superior e inferior por meio do conceito de raça (SCHWARCZ, 1993). Nessa direção, “a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX” (MUNANGA, 2003, p. 5).

Então, percebe-se a necessidade da nomeação e classificação dos sujeitos, inerente ao processo de alterização e conforme isto os cientistas da época se indagavam quem eram esses sujeitos e se poderiam ser considerados humanos. Para tanto, atribuíam-se, por exemplo, aos sujeitos negros características física e mental de inferioridade (MUNANGA, 2003).

O racismo científico sintetiza superioridade aos sujeitos brancos/europeus e os demais sujeitos, por exemplo, os povos negros são inferiorizados na capacidade de racionalidade científica. Para Guimarães (1995, p. 37-38), “a ideia de “embraquecimento” [...] foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX”.

O racismo científico hierarquiza os sujeitos de modo superior e inferior construindo uma separação em torno da dimensão cognitiva. A sociedade por meio das características raciais dos sujeitos classifica-os como racionais aqueles que se apresentam na condição de superior.

Salientamos que destacamos estas interfaces do racismo que foram apresentadas anteriormente, mas o racismo pode ser evidenciado em várias outras interfaces. Assim, frisamos que o racismo perpassa a sociedade de forma que subalterniza e hierarquiza os sujeitos, seus territórios, saberes, culturas, religiões e demais aspectos que fazem parte da construção sócio histórica da sociedade.

Desse modo, o racismo brasileiro é marcado por peculiaridades, como os séculos da escravidão, o processo de colonização e a dominação político-cultural dos grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2007). De acordo com Gomes (2007), fazendo menção ao racismo ambíguo brasileiro, o mesmo tem permitido a construção de formulações discursivas e ideológicas específicas da realidade racial, tendo como principal o Mito da Democracia

Racial¹¹. Em relação às consequências do Mito da Democracia Racial para sociedade brasileira, afirma-se que foi uma ideologia forjada, onde

parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros brasileiros. Ao produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira o mito desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população “preta” e “parda” e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária (GOMES, 2007, p. 101).

O Mito da Democracia Racial disfarça sobre a suposta inferioridade dos povos negros, como uma tentativa de justificar as desigualdades raciais. Portanto, o racismo vai se apresentando na sociedade mediante as esferas política, econômica, cultural, religiosa e educacional, como uma forma de desqualificar as formas culturais africanas e afro-brasileiras.

O racismo pode ser compreendido teoricamente como uma ideologia essencialista fazendo uma divisão da humanidade em grupos chamados de raças. Portanto, estes grupos apresentam características físicas hereditárias comuns, onde estas características são também suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e as mesmas situam-se em uma escala de valores desiguais (MUNANGA, 2003).

Percebemos que o racismo persiste sob a existência da raça e demarca uma hierarquização que perpassa entre as relações sociais. Dessa maneira, o racismo vai demarcando na sociedade uma posição de superior/inferior mediante as relações de poder entre os sujeitos que compõe a sociedade. Para tanto, destacamos que

qualquer análise do racismo brasileiro deve considerar pelo menos três grandes processos históricos. Primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de "raça" com outros conceitos de hierarquia como classe, *status* e gênero; terceiro, as transformações da ordem sócio-econômica e seus efeitos regionais (GUIMARÃES, 1995, p. 36).

Assim, o racismo vai se incorporando nas relações sociais de modo que os sujeitos são classificados em superiores/inferiores conforme a ideia de raça e sua posição social, territorial, cultural, epistêmica, econômica, religiosa e de gênero. Desse modo, notamos que vai perpassando-se uma relação de hierarquização dentre as relações de poder existente na sociedade.

¹¹ Conforme Florestan Fernandes (1978), ele nos ressalta que não existe Democracia Racial no Brasil e o Mito da Democracia Racial começou a ser contestado a partir das lutas dos povos negros através dos movimentos sociais, das produções acadêmicas que visam políticas de igualdade racial e também do combate às ideologias das elites burguesas e do Estado.

2.2 Interculturalidade: Perspectivas de Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo

Nesta seção, abordamos sobre a Interculturalidade e salientamos que no espaço escolar é relevante que os(as) professores(as) em sua prática docente busque dialogar com os temas que estão presentes na sociedade para que possamos conscientizar os sujeitos dos valores raciais e culturais presente na sociedade.

A Interculturalidade apresenta um significado de construção racial, social, política, cultural e educacional. Portanto, é relevante para a educação incluir novos temas no currículo escolar, para que os(as) professores(as) em suas práticas desenvolvam os conteúdos dentro desta perspectiva Intercultural. Mas, não apenas no sentido de incluir novos conteúdos e sim de realmente buscar colaborar através dos mesmos com uma transformação social. Dessa forma, a Interculturalidade significa

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Nesse sentido, notamos que Walsh (2001) faz uma reflexão sobre como os processos educacionais, a partir do diálogo com as diferenças que perpassam pela formação dos sujeitos, podem proporcionar visibilidade a estes sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento no decorrer da história.

A Educação das Relações Étnico-Raciais é um meio de discutir sobre o contexto que diz respeito à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o espaço escolar é formado pelas diferenças. Assim, frisamos que todas as pessoas merecem respeito independente de classe social, raça, território, cultura, gênero, religião e demais aspectos. Salientamos que

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Ressaltamos que em alguns momentos no cotidiano escolar estas discussões não são colocadas em prática, mesmo tendo em vista que no plano nacional existe uma proposta educacional do Ministério de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997. Que dentre os temas transversais acrescentou-se o da pluralidade cultural. Desta forma, percebemos que neste documento fica notável a introdução da temática sobre a pluralidade cultural no currículo escolar, porém evidenciamos:

é sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997, p. 22).

Então, vemos o quanto é relevante que os(as) professores(as), no cotidiano em sala de aula através de suas práticas, busquem trabalhar com temas que trazem para o debate a história dos sujeitos que foram/são silenciados e subalternizados, como por exemplo, os povos negros, os povos do campo, os povos indígenas, entre outros. Esses sujeitos ao longo da história lutaram/lutam por seus direitos e para que sejam realmente reconhecidos e valorizados.

Salientamos que diante muitas lutas dos movimentos sociais algumas conquistas foram alcançadas em prol de melhorias para uma melhor qualidade de vida dos sujeitos que foram/são inferiorizados. Mas, frisamos que muito ainda precisa ser feito em termos sociais, educacionais, culturais, na saúde e no mercado de trabalho, para que realmente esses sujeitos possam ter na sociedade um lugar de igualdade perante todos(as), onde cada um precisa ser respeitado independente de sua diferença, destacamos que

a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 20).

Percebemos que há uma desigualdade na sociedade quando se trata de sujeitos que fazem parte de um contexto que é visto como “inferior”. Então, a política educacional pensada para formar os sujeitos, muitas vezes não atendem as expectativas de trabalhar no

contexto de sala de aula com temas que contribuam para romper com o silenciamento dos diferentes grupos sociais.

A educação, numa perspectiva Intercultural, vem nos mostrar possibilidades de levar para os(as) alunos(as) uma oportunidade de melhor compreender a realidade da sociedade. Nesse viés, o diálogo sobre a real história de determinados grupos sociais poderá contribuir com o reconhecimento dos sujeitos que foram/são inferiorizados. Salientamos que

a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23).

Nesse sentido, é relevante dialogar sobre os diferentes grupos sociais e culturais para que possamos cada vez mais buscar compreender e respeitar o direito de todos na sociedade. Assim, é também na escola que desde cedo crianças e jovens, tem contato com conhecimentos que muitas vezes para eles(as) é algo novo. Um aprendizado que traz informações que vai acompanha-los durante sua vida pessoal e também profissional.

Nesse viés, quando nos referimos em pensar um projeto de educação que rompa com uma lógica pautada no modelo eurocêntrico e hegemônico, estamos pensando em uma forma de diálogo que leve em consideração as diferenças que fazem parte do contexto social e educacional. Assim, a Educação Intercultural “intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (WALSH, 2005, p. 23). A Educação Intercultural se constitui enquanto a construção/reconstrução de diálogos entre as diferenças.

Destacamos que Walsh (2008) e Sartorello (2009) nos apontam que a Interculturalidade é vista em duas perspectivas, a Interculturalidade Funcional e Crítica. A perspectiva da Interculturalidade Funcional, não tem como intenção romper os moldes de dominação eurocêntricos, mas sim apenas integrar os sujeitos em uma ordem social, ou seja, a um padrão mundial de poder. A mesma busca romper com os conflitos sociais dos sujeitos que foram subalternizados.

Então, salientamos que a Educação Intercultural Funcional segundo Sartorello (2009, p. 81) demarcará “mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social”. Neste viés, a Interculturalidade se entrelaça as formas de exploração econômica,

social, cultural, educacional e em consequência funcional. Desta maneira, as condições dos sujeitos que foram/são subalternizados acabam sendo silenciadas, frisamos que

en el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (TUBINO, 2012, p. 5).

A perspectiva da Interculturalidade Crítica busca questionar o modelo de sociedade que está posto diante de uma lógica de padrão de poder que é ainda pautado pela Colonialidade. A Interculturalidade Crítica vem como um meio de reivindicação das lutas dos sujeitos que foram/são subalternizados e buscam na sociedade através de suas lutas uma forma de organização que lhes permitam ter direitos de igualdade social. Portanto, a Interculturalidade Crítica apresenta um princípio de transformação nas esferas de poder presentes na sociedade, destacamos que

es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (WALSH, 2008, p. 141).

A Interculturalidade Crítica é uma forma de contribuir para que os sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento tenham o direito de ser reconhecidos como pessoas capazes de produzir conhecimentos, visando-se fazer parte da sociedade a partir de uma convivência, onde haja respeito às diferenças entre raças, classes, territórios, culturas, gêneros, etc. Dessa forma, “el interculturalismo crítico es sobretudo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales” (TUBINO, 2012, p. 8).

Compreendemos que a escola tem o papel de contribuir na formação dos sujeitos e notamos que através da perspectiva da Interculturalidade Crítica temos a oportunidade de dialogar com os(as) estudantes para que eles(as) compreendam que ninguém nasce pronto sabendo das coisas, mas que vamos adquirindo o conhecimento ao longo de nossa trajetória de vida, através da família, da escola e da sociedade. Neste sentido, apontamos que

são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico (DAYRELL, 1992, p. 2).

Então, notamos que aprendemos durante todo nosso processo de formação como ser social e desta forma através do espaço escolar temos a oportunidade de nos aproximar de novos saberes e ao mesmo tempo também contribuir para a aprendizagem de outras pessoas. Somos seres em constantes aprendizados e como diz Freire (2005, p. 78) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Educar é um processo de partilha de conhecimentos, na relação ensino e aprendizagem não só o(a) professor(a) apresenta o seu conhecimento, mas também os(as) alunos(as) trazem suas experiências para serem compartilhadas.

Através da educação na perspectiva da Interculturalidade Crítica, notamos que existem possibilidades de levar até os sujeitos temas que são silenciados na sociedade, como por exemplo, o Enfrentamento do Racismo. No decorrer do contexto histórico muitos sujeitos sofreram/sofrem tentativas de silenciamento, por não fazer parte das classes vistas como um modelo padrão na sociedade. Desse modo, destacamos que

a educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 2001, p. 140).

O espaço escolar é um lugar de formação, onde os sujeitos se relacionam e compartilham suas experiências de vidas. Desta forma, através da relação com os sujeitos no ambiente escolar há uma oportunidade para que os(as) professores(as) abordem sobre temas que envolvam a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando promover o diálogo e conscientização sobre as diferenças sócio históricas e culturais existente na sociedade.

No entanto, notamos que no currículo escolar nem sempre esses temas estão presentes, mas é relevante também que os(as) professores(as) em suas práticas docentes promovam em sala de aula um diálogo referente a esta temática. Como uma forma de contribuir para formação de sujeitos reflexivos e conscientes, buscando colaborar para que aprendam a respeitar as diferenças presentes no espaço escolar e na sociedade. Para tanto, a perspectiva da Interculturalidade Crítica, nos proporciona uma ruptura com projetos pautados no modelo hegemônico de ser, pensar e viver.

Para uma sociedade mais consciente e capaz de respeitar os direitos do próximo e o seu reconhecimento, necessitamos levar em consideração o contexto em que os sujeitos vivem. Cada povo tem sua especificidade e merece ser respeitado e a sala de aula é um espaço importante para debatermos sobre estas questões, uma vez que o ensino e a aprendizagem não estejam pautados numa educação bancária (FREIRE, 2005). Mas, em formar cidadãos/cidadãs capazes de ler e escrever o mundo, a partir de uma educação libertadora.

Na sociedade alguns sujeitos ao longo da história lutaram/lutam para terem seus direitos garantidos e ainda nos dias atuais sofrem com o preconceito. Os povos negros reivindicam em combate ao racismo e a discriminação. Como demais grupos sociais vivenciam movimentos de lutas para que seus direitos e reconhecimentos sejam realmente garantidos e efetivados na sociedade.

Desse modo, notamos que na escola, o diálogo é uma forma de propiciar e colaborar com um trabalho cotidiano empenhado em desenvolver práticas educacionais que visem o combate à discriminação, perante os aspectos das diferenças que formam o espaço escolar e a sociedade. Assim, estaremos contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária perante os direitos de todos. Salientamos que

a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Dessa maneira, a Educação Intercultural nos possibilita a construção de um processo educativo pautado no comprometimento contra as estruturas de poder enraizadas no sistema colonizador/opressor que hierarquizam/hierarquiza os sujeitos que foram/são subalternizados e inferiorizados.

Pensamos que as políticas educacionais e curriculares precisam contribuir para que os(as) professores(as) tenham o apoio necessário para desenvolver práticas de ensino de forma que possam dialogar com os(as) estudantes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que precisam levar para o debate, temas que se fazem presentes na sociedade. Dessa forma, enfatizamos que

a educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial. De modo particular, deve-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização. Mas principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si, justamente

no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamentos, ideias, valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório (FLEURI, 2001, p. 140-141).

A Interculturalidade Crítica se compromete com as lutas embasadas na ruptura da hegemonia. Assim, a Educação Intercultural nos dá possibilidade de pensarmos a partir dos grupos sociais existentes na sociedade que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento, corroborando contra um modelo de sociedade, hegemônico, eurocêntrico e patriarcal.

A Educação das Relações Étnico-Raciais necessita ser trabalhada nas escolas a partir de uma prática engajada numa perspectiva crítica e libertadora. Visando-se contribuir para que os sujeitos que foram/são subalternizados tenham seus direitos garantidos, sejam reconhecidos e valorizados na sociedade. E que estes sujeitos não passem por situações de racismo, preconceito e discriminação.

Podemos compreender que não é uma tarefa fácil, porque ao longo da história, essa é uma luta constante. Mas, necessitamos que os(as) professores(as) também colabore com esta luta e lutem por uma proposta curricular que contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais e que em suas práticas docentes possam contribuir neste processo de respeito, reconhecimento e valorização dos grupos sociais.

Portanto, necessitamos buscar possibilidades para que a invisibilidade de alguns grupos sociais seja substituída por visibilidade, valorização e reconhecimento. Para isso, precisamos corroborar no processo educativo dos sujeitos para que cada um se torne pessoas capazes de ver o outro como sujeito de direito independente de suas diferenças. Nesse sentido, faz-se necessário buscar compreender sobre os diversos grupos sociais para podermos compartilhar na escola e na sociedade o seu significado e seus valores.

A Interculturalidade Crítica contribui com a reflexão para construção de uma sociedade formada por sujeitos capazes de respeitar uns aos outros independentes de suas diferenças. Assim, a Interculturalidade Crítica propõe um processo de projeto político e epistemológico mediante a organização da sociedade e da construção do conhecimento. Desta forma, sendo a escola um espaço formador de conhecimentos, é importante que a mesma busque trabalhar de forma que colabore na desconstrução de estereótipos pautados no padrão hegemônico, eurocêntrico e patriarcal.

As práticas docentes voltadas para um trabalho educativo numa perspectiva dialógica poderão contribuir para que os(as) estudantes possam refletir sobre o processo de reconhecimento das diferenças existente na sociedade. Então, necessitamos dialogar sobre

raça, cultura, religião, gênero e sobre demais aspectos e conhecimentos, que poderão proporcionar uma forma de reconhecimento e valorização dos sujeitos que compõe a sociedade, rompendo com discriminações, destacamos que

se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (MOREIRA; CANDOU, 2008, p. 25).

Para tanto, a Interculturalidade Crítica corrobora com o processo educacional proporcionando possibilidades do conhecimento/reconhecimento das diferenças existente na sociedade. A mesma se constitui como um processo contra-hegemônico e colabora com a conscientização, valorização, reconhecimento e respeito aos sujeitos, suas classes sociais, raças, territórios, culturas, religiões e gênero.

A perspectiva de uma Educação Intercultural corrobora com o processo educativo uma vez que a mesma proporciona o diálogo entre as diferenças. Nessa direção, a Educação Intercultural rompe com os moldes pautados numa lógica enraizada pela Colonização e se propõe a questionar as estruturas entrelaçadas pela Colonialidade que atravessa a sociedade e a educação ainda nos dias atuais. Desse modo, frisamos que

uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto, não somente denunciativa, em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).

A Educação Intercultural se compromete com as transformações das estruturas de poder que atravessam as instituições educacionais e as relações sociais, a mesma se propõe como instrumento pedagógico. Nesse viés, notamos que é um meio para conhecer/reconhecer as epistemologias dos sujeitos que foram/são subalternizados.

No decorrer da história muitos sujeitos sofreram/sofrem tentativas de silenciamento e foram/são subalternizados, como por exemplo, os povos negros, assim o diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais irá proporcionar que os(as) alunos(as) reconheçam a história, não apenas como muitas vezes é contada nos livros didáticos, colocando por exemplo, os povos negros a margem e os inferiorizando. Para tanto, a Educação Intercultural tem como função contestar

a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 166).

Dessa maneira, os povos que foram/são subalternizados e inferiorizados são inseridos no processo de construção do projeto educativo, tendo assim suas epistemologias reconhecidas e valorizadas. Portanto, a Educação Intercultural nos permite dialogar com formas outras de ser, pensar e viver, considerando as diferenças existentes na sociedade.

Assim, através da Educação Intercultural buscamos promover uma conscientização dos sujeitos em relação aos diferentes grupos sociais. Desta maneira, buscamos contribuir para que os sujeitos se conscientizem que vivemos numa sociedade plural e que necessitamos respeitar as diferenças raciais e culturais. Nesse sentido, é relevante “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Dessa forma, o diálogo entre os diversos saberes e as diferenças que compõe a sociedade poderá proporcionar conhecimento e reconhecimento para construção de uma sociedade consciente ao respeito às diferenças. Assim, notamos que há uma necessidade de movimento para que os povos que foram/são subalternizados tenham suas histórias contextualizadas de acordo com sua realidade e não de forma estereotipada e inferiorizada.

Portanto, apontamos que no espaço escolar, os(as) alunos(as) precisam ter acesso a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo em vista que irá contribuir para que eles/elas aprendam que a nossa sociedade é composta por diferentes raças, culturas, territórios, línguas, costumes, crenças, etc. Desta forma, os(as) alunos(as) poderão conhecer/reconhecer a construção sócio histórica da sociedade e também poderão ter uma visão reflexiva e consciente, contribuindo para romper com preconceitos e discriminações que perpassam o espaço escolar e a sociedade.

Assim, vemos a necessidade de que os(as) professores(as), em suas práticas precisam levar em consideração a história dos sujeitos que fazem parte da sociedade como um todo e não reproduzir uma lógica de inferiorização dos sujeitos. A educação escolar é uma ferramenta importante na formação dos sujeitos e necessitamos pensá-la de forma que esses sujeitos tenham acesso ao conhecimento para que possam dialogar e refletir sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Mediante o contexto histórico, nota-se que os povos negros e indígenas sempre fizeram parte da história, porém como sujeitos que foram escravizados, subalternizados e silenciados. Durante um longo período da história os colonizadores mantinham estes sujeitos submissos a seus serviços, onde eles foram mantidos presos para prestar serviços para a classe que os dominava. Percebemos que os efeitos da Colonização foram colocando os povos negros e indígenas numa situação de silenciamento, uma vez que foram/são tratados de forma preconceituosa e inferiorizada.

Então, as práticas educacionais e sociais na perspectiva da Interculturalidade Crítica se engajam na luta contra as estruturas de poder que são pautadas de forma eurocêntrica e hegemônica, visto que ocasionam situações de hierarquizações e perpassam o espaço escolar e a sociedade em relação aos sujeitos que foram/são subalternizados. No decorrer da história, essa é uma luta constante contra todas as formas de opressão demarcada pelos resquícios da Colonialidade.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS DE PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Neste capítulo, abordamos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir de uma perspectiva de Práticas Docentes de Enfrentamento do Racismo e organizamos o capítulo a partir de três seções. Para tanto, dialogamos por meio das três seções, onde fazemos uma discussão buscando situar historicamente sobre a referida temática.

Na primeira seção, evidenciamos sobre a Educação do Campo, visto que esta pesquisa tem como campo empírico uma escola de ensino médio no território campesino do município de Passira-PE. Para tanto, ressaltamos algumas considerações sobre o contexto da Educação do Campo. Nessa dimensão, tecemos um diálogo epistêmico sobre o cenário referente à Educação do Campo e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Na segunda seção, apontamos um panorama histórico evidenciando os Movimentos Negros e suas lutas e conquistas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, corroborando com o trabalho de combate ao Enfrentamento do Racismo que se fez/faz presente na sociedade. Ressaltamos também os marcos legais que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Na terceira seção, discutimos sobre Identidade e Cultura Negra numa perspectiva de reconhecimento e afirmação dos sujeitos. Desse modo, consideramos que estes aspectos podem se constituir como um meio de possibilidades para que os povos negros tenham reconhecimento e valorização mediante sua Identidade e Cultura.

3.1 Educação do Campo e Educação das Relações Étnico-Raciais um Diálogo Epistêmico

Nesta seção, enfatizamos sobre o contexto da Educação do Campo tendo em vista que essa pesquisa tem como campo empírico uma escola de ensino médio no território campesino do município de Passira-PE. Nesse viés, frisamos a relevância de contextualizarmos a Educação do Campo, visto que a mesma é uma das conquistas educacionais de enfrentamento da Colonialidade, onde os sujeitos que foram/são subalternizados lutaram/lutam para ter o

direito de uma educação que atenda suas especificidades. Assim, dentre os marcos das conquistas educacionais, a Educação do Campo é fruto das lutas dos sujeitos do campo em prol de uma educação que atenda e respeite as especificidades dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo se constitui enquanto um movimento pedagógico, epistemológico e político. E situa-se no campo das mobilizações em torno dos movimentos sociais visando uma política educacional para garantir à construção, ampliação, fortalecimento e reconhecimento das escolas públicas no território campestre. Desse modo, “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Assim, os movimentos sociais em prol da Educação do Campo se pautam na problematização do paradigma hegemônico de sociedade.

Desse modo, em suas pautas de reivindicações políticas os movimentos sociais do campo ressaltam os sujeitos do campo, enquanto sujeitos de direitos e que contribuem com o processo de afirmação e reconhecimento dos saberes/epistemes dos povos campestres. Diante disso,

destacamos nos territórios rurais a atuação dos Movimentos Sociais integrantes das vias campestres, que, no Brasil, congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (SILVA et al., 2014, p. 22-23).

Nesse sentido, as lutas destes movimentos sociais referenciam uma Educação do Campo que proporcione uma transformação social e vise um projeto de sociedade humanizadora. Em contrapartida com o modelo urbanocêntrico de escola, os movimentos sociais de Educação do Campo buscam igualdade de direitos mediante o respeito as suas diferenças.

Salientamos que de acordo com o Conselho Nacional de Educação conforme a aprovação da Resolução Nº 2 de 28 de Abril de 2008, percebemos a complementação das normas de atendimento a Educação Básica do Campo, apresentando-se em seu artigo 1º que:

a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Enfatizamos que a Educação do Campo assume um papel relevante na realização de atividades que corroboram com o fortalecimento no combate as desigualdades entre os sujeitos, visando uma transformação social, identitária, cultural, religiosa, política, econômica e cultural. Assim, através das lutas dos movimentos sociais em prol de reconhecimento e valorização pelos direitos dos povos camponeses para o acesso ao conhecimento e uma educação específica em seu território, temos o resultado dos marcos normativos para à Educação do Campo.

Evidenciamos que a Educação do Campo apresenta uma proposta educacional a partir dos Marcos Normativos que compõem os documentos do Livro do Ministério da Educação, onde se ressaltam a Legislação referente à Educação do Campo, destacamos no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Marcos Normativos Sobre a Educação do Campo

MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Legislação sobre a Educação do Campo	Assunto sobre a Educação do Campo
PARECER CNE/CEB Nº 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273,

	de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
DECRETO Nº 7.352, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.
LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.

FONTE: Quadro construído a partir das informações do BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - Brasília: SECADI, 2012.

Salientamos, que conforme nos apresentam os marcos normativos para a Educação do Campo, vemos que se destacam os princípios de respeito às diferenças e igualdade no espaço educacional. Com isso ressaltam-se a valorização das escolas do campo e as políticas públicas para a Educação do Campo. Então, percebemos que esses marcos normativos valorizam e reconhecem as especificidades dos sujeitos.

Elencamos que a Educação do Campo “implica entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais formadores do ser humano e da própria sociedade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13). Dessa maneira, a Educação do Campo contribui no processo de desconstrução de uma sociedade hegemônica, que subalterniza e inferioriza os sujeitos em suas dimensões sociais, identitárias, territoriais, culturais, religiosas, políticas e econômicas.

Nessa direção, pensarmos na Educação das Relações Étnico-Raciais nos remete em estarmos envolvidos e comprometidos com um projeto de sociedade que vise igualdade perante as diferenças, sem distinção de raça, território, classe, cultura, religião, gênero e demais aspectos que fazem parte da formação histórica dos sujeitos que foram/são subalternizados. Desse modo, salientamos que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 1999, p. 56).

Precisamos colaborar com o respeito, valorização, reconhecimento e fortalecimento das diferenças que constituem a formação histórica da nossa sociedade. Para isto, é relevante ressignificar as ações desenvolvidas na sociedade e no espaço escolar. Para tanto, ressaltamos que precisamos de efetivação de políticas públicas que atendam os direitos de todos os sujeitos. Assim, necessitamos estar atentos para contribuir com a desconstrução das desigualdades e exclusões que historicamente marcaram/marcam a vida dos sujeitos que foram/são inferiorizados.

Nesse sentido, as reivindicações dos sujeitos que foram/são subalternizados a exemplo dos povos negros, povos do campo, quilombolas, indígenas, ciganos, mulheres e homossexuais, resultaram/resultam em conquistas em prol de direitos, reconhecimento e valorização de suas identidades, culturas, religiões, territórios e demais aspectos.

Estas conquistas são frutos de lutas que estão pautadas entre os movimentos sociais visando direitos de igualdade e justiça social para todos os sujeitos que compõe a sociedade. Apresentamos que “um exemplo de conquista das mobilizações dos Movimentos Negros e

Indígenas foram à promulgação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. E a continuação das lutas desses movimentos se faz nas reivindicações pelas condições da implementação das mesmas” (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 29).

Salientamos que a Lei 10.639/2003 para a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi implementada alterando, a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a alteração torna-se obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino da educação básica do país. E posteriormente temos a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. Dessa maneira, destacamos o que nos apresenta estes artigos referentes à Lei 10.639/2003:

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

§ 1ª - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Desse modo, como está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para à Educação das Relações Étnico-Raciais o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana precisa objetivar a práxis pedagógica em todos os níveis da educação. Portanto, necessita-se valorizar os aspectos social, racial, territorial, cultural, religioso, político e econômico na formação da sociedade brasileira. Destacamos que o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem como objetivo:

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 22).

Assim, poderá contribuir no sentido de atender aos sujeitos que foram/são subalternizados no decorrer da história. E deste modo, “corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações” (SILVA, 2009, p. 264). Evidenciamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais é de fundamental relevância

para um trabalho de conscientização das diferenças que constitui a sociedade e que todos os cidadãos/cidadãs precisam ser respeitados. Dessa forma, enfatizamos que

é importante frisar que a lei e as diretrizes são mais do que um ganho pedagógico. Elas são resultados da luta política em prol de uma escola e de um currículo que insiram a diversidade. Por isso, elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas – com limites e contradições – no contexto educacional brasileiro, tais como: a formação de professores(as) indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas do campo, a formação de professores(as) do campo, a educação ambiental, entre outros (GOMES, 2008, p. 85).

Nesse viés, a educação precisa estar pautada para atender as demandas que compõem a sociedade em suas diferenças. O respeito às diferenças é uma forma de contribuir na desconstrução dos preconceitos que estão embasados numa estrutura de reprodução do Colonialismo. Estes preconceitos percorrem a estrutura social, racial, cultural, territorial, religiosa e de gênero, etc. Para tanto, a educação apresenta um papel relevante no processo de desconstrução dos preconceitos, onde na sociedade muitos sujeitos sofreram/sofrem em relação as suas diferenças. Portanto, destacamos que

estas relações desiguais entrelaçaram-se na maximização da dominação e exploração dos povos, pois as diferenças que os constituíam foram classificadas e hierarquizadas tomando por referência a cosmovisão brancocêntrica. Aqueles e aquelas que mais se distanciavam dessa referência sofriram/sofrem de modo mais visível e violento as desigualdades balizadas na ideia de superioridade e inferioridade de raças-etnias, sexos-gêneros, territórios (SANTOS; SILVA, 2018, p. 122).

Pensamos que por meio da educação tanto no espaço escolar como nos demais espaços sociais as discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilitem uma forma de reconhecimento da pluralidade das diferenças existentes em nossa sociedade. Dessa forma, irá possibilitar um diálogo que vise romper com as desigualdades existentes na sociedade que emanam de um padrão de poder pautado no Colonialismo “[...] que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

Salientamos que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² em sua parte introdutória apresenta que as escolas necessitam “[...] elaborar propostas pedagógicas que

¹² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e

considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15).

Frisamos a seguir, alguns temas propostos na BNCC e dentre eles, a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no que diz respeito às legislações conforme apresentadas enquanto possibilidades para construção do trabalho com a referida temática.

Para tanto, a seguir ressaltamos o que nos apresenta a BNCC:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 19-20).

A Educação das Relações Étnico-Raciais aparece na BNCC de forma pontual, mas a temática não é aprofundada nas competências e habilidades apresentadas na BNCC no decorrer do seu texto. A Educação das Relações Étnico-Raciais é frisada na BNCC na Área de Linguagens e suas Tecnologias no Campo Artístico-Literário da seguinte forma:

no Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018, p. 523).

dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Referente à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que integra a Filosofia, Geografia, História e Sociologia a BNCC destaca o seguinte:

no Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 561).

A BNCC apresenta, na área das ciências humanas, a maior parte dos conteúdos referentes à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, frisamos que enfocando as diferenças os sentidos de “comum” conforme um projeto de currículo “nacional” controla as demandas dos grupos que foram/são subalternizados mediante uma lógica de homogeneização das diferenças.

Notamos a necessidade de nos posicionarmos em direção a um projeto de sociedade contra hegemônico que seja capaz de lutar em prol do respeito, reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade. Pensamos que através de pedagogias revolucionárias de resistência (HOOKS, 2013), possamos ir de encontro com uma atuação que tenha como objetivo lutar para que os sujeitos que foram/são oprimidos tenham libertação e condição de acesso a direitos de igualdade perante às suas diferenças.

De acordo com Hooks (2013, p. 10), “para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista”. Deste modo, para uma promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais que realmente esteja engajada na perspectiva de corroborar para um trabalho de diálogo com as diferenças étnico-raciais é relevante que os(as) educadores(as) em suas práticas visem colaborar com o Enfrentamento do Racismo que perpassa os espaços escolares e a sociedade. Nesse sentido, a seguir no Quadro 8, mostramos as características de uma educação antirracista.

Quadro 8 - Características de uma Educação Antirracista

CARACTERÍSTICAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
1ª	Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2ª	Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3ª	Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4ª	Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-se para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5ª	Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6ª	Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7ª	Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8ª	Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

FONTE: própria autoria, construído a partir de Cavalleiro (2001, p. 158).

A educação necessita apresentar uma proposta comprometida com o Enfrentamento do Racismo e com as transformações que a sociedade vivencia, buscando superar as desigualdades e as discriminações em torno dos sujeitos que foram/são subalternizados. Enfatizamos que é preciso “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56).

Desse modo, as escolas precisam corroborar através de suas práticas docentes com atividades educacionais que visem promover um diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo. Assim, “o principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade” (GOMES, 2008, p. 87). Portanto, precisamos de fato nos engajar na luta para uma sociedade mais digna, com respeito, reconhecimento e valorização, onde todos os sujeitos tenham seus direitos garantidos independente de suas diferenças.

Assim, enfatizamos que a Educação do Campo caminhando com a Educação das Relações Étnico-Raciais, nos proporcionará possibilidades de práticas docentes que se comprometam com o enfrentamento das situações de inferiorização dos sujeitos, de suas identidades, territórios, culturas, religiões, gênero e demais aspectos que foram/são subalternizados mediante um padrão de poder hegemônico e eurocêntrico. Então, notamos que são possíveis caminhos para conscientização do combate ao racismo, às discriminações e ao preconceito que perpassam o espaço escolar e a sociedade.

Para tanto, o diálogo nesse viés, poderá corroborar com uma sociedade mais justa e igualitária, mediante as diferenças dos sujeitos, a exemplo, dos povos negros e povos do campo. A luta dos sujeitos do campo por uma educação que atenda suas especificidades nos proporciona pensar em uma perspectiva de educação que dialogue com as diferenças e que contemple as diferentes epistemologias, levando-se em consideração os saberes camponeses.

Salientamos que ao reconhecermos que a Educação do Campo contemple em suas práticas o diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais, estaremos estabelecendo uma forma de interagir com os sujeitos proporcionando que haja uma reflexão crítica, empoderamento, reconhecimento e valorização sobre o contexto histórico e atual dos povos negros, por exemplo.

Nesse viés, percebemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais, objetiva uma formação de cidadãos/cidadãs visando à promoção de condições de igualdade, perante os direitos educacionais, sociais, políticos, econômicos, etc. Então, notamos que a escola apresenta um papel primordial para discussão das questões que contribuem com a valorização das raças, culturas, religiões, gênero e demais aspectos presentes nos territórios que se constituem enquanto um espaço de luta na formação histórica da sociedade.

Dessa maneira, frisamos que o Decreto Nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo leva em consideração o processo de construção da identidade, do território, da cultura, dos saberes e fazeres e do sentimento de pertencimento ao campo. A política de Educação do Campo é fruto dos processos de lutas desses sujeitos e visa garantir o direito dos povos camponeses a uma educação de qualidade e que contemple suas especificidades, identidades, culturas e demais aspectos. Destacamos a seguir os princípios da Educação do Campo conforme é destacado no Art. 2º do Decreto Nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares

como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

A Educação do Campo se constitui enquanto um processo de lutas e desafios onde os sujeitos do campo lutaram/lutam para que seus saberes/epistemes sejam de fato respeitados, reconhecidos e valorizados, uma vez que historicamente e ainda nos dias atuais o preconceito e a discriminação se manifestam na sociedade em relação a estes sujeitos e seus modos de ser, pensar e viver. Para tanto, enfatizamos que o espaço escolar é uma possibilidade para discussões que visem o enfrentamento do racismo, do preconceito e das discriminações em relação a todo e qualquer grupo social.

3.2 Educação das Relações Étnico-Raciais: os Movimentos Negros uma História de Lutas e Conquistas

Nesta seção, iremos tratar sobre os Movimentos Negros e suas lutas e conquistas que contribuíram para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Notamos que mediante as lutas destes movimentos a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de educação é fruto da luta desses sujeitos que foram/são subalternizados pelo poder pautado numa estrutura colonial.

Ressaltamos que os movimentos sociais são pautados por ações de grupos de sujeitos que pertencem a diferentes classes sociais, raças, gênero e etc., e que suas reivindicações são formas de buscar um tratamento mais igualitário, de direitos e ações no combate à discriminação e ao preconceito. Desse modo, estas ações visam o combate ao Enfrentamento do Racismo tanto na sociedade, como no espaço escolar. Assim, destacamos que os movimentos sociais, são

ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas

ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 1995, p. 44).

Nesse sentido, apontamos que entre os movimentos sociais, os Movimentos Negros mediante suas articulações têm alcançado resultados que se transformam em políticas públicas para a educação e em demais aspectos. Estas políticas públicas visam contribuir com as discussões que combatem o racismo, o preconceito e a discriminação aos sujeitos que foram/são subalternizados e inferiorizados.

Desse modo, segundo Gomes (2011), nos anos de 1980 tiveram início o processo de reivindicação dos movimentos sociais com ênfase em etnia e identidade, buscando promover políticas e ações sociais no combate ao racismo. Assim, durante esse período promoveu-se por meio dos movimentos sociais o acesso a direitos que dizem respeito a esses sujeitos, enfatizamos que

é na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que assistimos uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros. Esses passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre classe social presente nas denúncias da luta dos movimentos sociais da época (GOMES, 2011, p. 111).

Os Movimentos Negros estão sempre engajados na luta por reivindicações que se pautam em ações que visam melhorias e valorização para a população negra. Frisamos que a sua luta se compromete no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito que perpassou/perpassa a história dos povos negros na sociedade.

De acordo com Gohn (2007), os Movimentos Negros foram se resignificando nos anos de 1990. Para tanto, além de serem movimentos de manifestações culturais, passou a se transformar em movimentos que lutam contra o racismo e a discriminação racial, como também pela valorização da história, da identidade e da cultura negra. Enfatizamos que o

movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Os Movimentos Negros mobilizam-se em constantes ações buscando estabelecer na sociedade resoluções para os problemas que afetam a população negra. Salientamos que os povos negros como todo cidadão e cidadã tenham seus direitos garantidos e que sejam respeitados, reconhecidos e valorizados em suas atuações na sociedade.

O diálogo entre os Movimentos Negros e as esferas sociais está pautado na valorização de sua identidade, cultura, educação e demais aspectos, visando-se o fortalecimento no combate a todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito. Para tanto, percebe-se que esta é uma luta diária onde os povos negros buscam sempre se construir/reconstruir lutando contra um sistema de sociedade pautado no Colonialismo.

Os Movimentos Negros apresentam como características ações pautadas em reivindicações que proporcionam melhorias em termos educacionais, culturais, no mercado de trabalho e nos demais setores da sociedade. Contribuindo-se com o combate ao racismo, preconceitos e discriminações. Demonstramos, a seguir na Figura 1, as Ações dos Movimentos Negros e suas reivindicações para uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 1 - Ações dos Movimentos Negros



FONTE: própria autoria

As ações desenvolvidas pelos Movimentos Negros tem sido de grande relevância para a conscientização dos problemas sociais e mediante estas ações medidas de combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação são tomadas através das lutas dos Movimentos

Negros. Como por exemplo, a criminalização do racismo, políticas de ações afirmativas e políticas educacionais, proporcionando o debate com foco na temática racial.

Para tanto, as políticas de promoção da igualdade racial objetivam promover igualdade de oportunidades e tratamento, como também promovem a inclusão por meio de acesso e permanência dos grupos sociais que foram/são inferiorizados racialmente e que enfrentaram/enfrentam o racismo, a discriminação e preconceito em detrimento de sua cor, raça, classe, território, cultura, religião, gênero e demais aspectos.

As ações realizadas pelos Movimentos Negros contribuem para que os povos negros tenham acesso a uma melhor qualidade de vida mediante os aspectos no âmbito educacional, político, social, cultural, no mercado de trabalho, na área da saúde e dentre outros. Desse modo, na educação, os Movimentos Negros lutaram/lutam por políticas orientadas

ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. A valorização da ancestralidade africana constitui um dos elementos fundamentais desta abordagem, principalmente para aqueles grupos que lutam pelo reconhecimento de territórios e neles procuram implementar outros modelos de desenvolvimento (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.160).

As ações dos Movimentos Negros se constituem enquanto uma ferramenta de resistência, propondo diálogo entre as esferas sociais na luta por direitos, respeito e valorização, apresentando suas propostas em prol da desarticulação eurocêntrica e hegemônica que se entrelaça na sociedade e no espaço escolar. Segundo Gomes (2011, p. 137) “nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta”. Durante sua trajetória os Movimentos Negros apresentam reivindicações que ressaltam o campo educacional e demais espaços sociais corroborando com o combate ao racismo.

Enfocamos aqui também que as ações dos Movimentos Negros foram de grande importância para valorização e reconhecimento da cultura negra, tendo em vista que a mesma se constitui enquanto um processo de produção histórica, social e identitária dos povos negros. Assim, a luta enfoca uma perspectiva cultural que expresse os valores e costumes culturais da população negra, rompendo com a lógica europeia que molda um modelo padrão de ser e estar no mundo pautado no Colonialismo. Para tanto, os Movimentos Negros em suas ações reconhecem e reivindicam as condições integrais e coletivas que influenciam os fatores raciais, sociais, territoriais, culturais, de classe, religião, gênero, etc. Salientamos que

um ponto que merece ser destacado é que, em todo esse processo, os negros organizados em movimento sempre enfatizaram um cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnico-raciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca uma democracia abstrata, uma cidadania para poucos, mas, sim, uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença (GOMES, 2011, p. 137).

Os Movimentos Negros possibilitam por meio de suas ações subsídios para pensar/repensar a constituição das discussões sobre racismo e demais formas de opressões que subalternizam os povos negros. Assim, lutam para a materialização de políticas públicas que impliquem na construção de consciência dos direitos, respeito, reconhecimento e valorização da população negra.

Referimo-nos mais especificamente aos Movimentos Negros e destacamos a seguir algumas ações que foram/são marcos relevante no seu contexto histórico. Estas ações contribuíram/contribuem para construção de conhecimentos, direitos, respeito, reconhecimento, valorização e empoderamento da população negra nas esferas sociais e educacionais. Dessa forma, frisamos que

tais ações são consideradas como constituintes da experiência social. Por isso, não são vistas como um mero rol de atividades, mas, sim, como conhecimentos e produtoras de conhecimentos. Parte-se da premissa de que o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social (GOMES, 2012, p. 735).

Mediante o contexto histórico, salientamos que o período da Abolição da Escravatura, em 1888 e a Proclamação da República em 1889, foi um momento marcante para as ações dos povos negros. Então, percebemos que os Movimentos Negros em suas organizações, estão sempre solicitando maneiras

para refletir sobre as ações, denúncias e conquistas desse movimento social, não se pode deixar de considerar um período intermediário de mudanças significativas na vida da população negra, em particular, e do Brasil em geral, a saber a transição do século XIX para o século XX, marcada pela abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) (GOMES, 2017, p. 27).

Nesse viés, para os Movimentos Negros, esse foi um momento marcante onde o processo de libertação dos povos que foram escravizados, se constitui alargando horizontes diante das lutas por direitos iguais, vivenciando um sonho de conquistas em prol de cidadania e respeito às diferenças, lutando contra todas as formas de opressão que ocasionam inferiorização e hierarquização. Enfatizamos que

deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2012, p. 736).

Salientamos que a imprensa negra no final do século XIX e começo do século XX se comprometeu com processo informativo de forma educativa enfrentando as figurações racista que atribuía um lugar de inferioridade aos povos negros. Para tanto, a imprensa se constitui como um instrumento de luta no enfrentamento ao racismo. Nesse viés, destacamos que

a imprensa negra paulista, com suas diferentes perspectivas, também pode ser considerada como produtora de conhecimento sobre a raça e as condições de vida da população negra. Desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, alguns jornais que circularam a época foram: *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d’Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros (GOMES, 2012, p. 736).

Em 1931 em São Paulo surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), a mesma é uma organização de grande relevância no desenvolvimento das lutas engajadas nos Movimentos Negros na perspectiva de combate ao racismo. Desse modo, notamos que a FNB objetiva a participação dos povos negros na vida educacional, social e política, inserindo-os na sociedade corroborando com a luta por seus direitos e no combate a discriminação racial. Nessa direção, sobre a FNB apresentamos que

essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (GOMES, 2012, p. 737).

Salientamos conforme Gomes (2012, p. 737) que “o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira”. O TEN atuou de forma incansável lutando contra as formas de discriminações aos povos negros. Dessa maneira, ressaltamos ainda que

engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os

valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

O TEN movimento cultural de valorização social da população negra organizou o I Congresso Negro Brasileiro e na carta de intenções deste evento reivindicava-se a inclusão da História da África e dos Africanos nos currículos escolares, sendo uma forma de valorização das raízes negras do Brasil. Frisamos que “o TEN também publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do ‘Nosso Programa’” (GOMES, 2012, p. 737). Salientamos que “o jornal trazia reportagens, entrevistas, e matérias sobre assuntos de interesse à comunidade. A precariedade dos recursos financeiros do TEN, e do poder aquisitivo de seu público, não lhe permitiu uma permanência maior” (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

O TEN projetava em suas lutas o engajamento no combate ao racismo, na valorização e reconhecimento dos povos negros. Suas ações visavam um projeto de sociedade imbricado no respeito às diferenças e comprometido com o enfrentamento de um sistema de poder hegemônico e hierarquizador. Nesse viés, destacamos que

o TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de idéias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

Em 1978 surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que posteriormente em 1979 foi renomeado como Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo Gomes (2012, p. 738) “esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo”. Então, percebemos que esta organização representa um amplo trabalho no enfrentamento ao racismo, corroborando no combate as injustiças e explorações dos povos negros. Destacamos a seguir que:

[...] a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família

negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases. O ato público foi realizado no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas, e “considerado pelo MUCDR como o maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 113).

O MNU se organiza nas lutas antirracistas e apresenta suas bases na militância cultural e em demais aspectos, no contexto nacional. O mesmo tem um significado muito relevante na história das lutas dos povos negros, tendo em vista que ele contribuiu/contribui com as organizações que lutam no combate ao racismo. Salientamos que

no Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

O MNU significou um avanço de grande relevância nas lutas dos povos negros, conforme Domingues (2007), o 13 de Maio passou a ser o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares) foi eleita como o Dia Nacional da Consciência Negra. O termo “negro” passou a ser utilizado como símbolo de orgulho pelos ativistas e também a designar os(as) descendentes de africanos escravizados no país. O MNU também começou a lutar por mudanças no âmbito educacional, onde apresentou reivindicações em torno da revisão dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, capacitação para os(as) professores(as) em termos de uma pedagogia interétnica e na inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares.

Destacamos que em 1995 no dia 20 de novembro houve a movimentação da Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela igualdade, cidadania e à vida. A Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares tinha como proposta o enfrentamento das desigualdades raciais. A seguir, na Fotografia 1 apresentamos um recorte do Jornal da Marcha.

Fotografia 1 - Jornal da Marcha



FONTE: <https://www.google.com> (Acesso em, 11 de Novembro de 2020)

Em 2000, fundou-se a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que foi responsável pela realização do Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE), nos dias atuais o COPENE se encontra na sua XI edição¹³. Para tanto, frisamos que

a ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2012, p. 140).

Em 2001, foi realizada a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, na cidade de Durban na África do Sul, onde se mobilizou governos e entidades dos Movimentos Negros. Os compromissos brasileiros assumidos nesta conferência tiveram resultados de medidas políticas, como a reserva de vagas para negros(as) em universidades.

Frisamos que o documento levado pelo Brasil à III Conferência apresentava propostas destinadas aos direitos da população negra, que entre outras, uma das propostas previa “a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo”, com ênfase na educação, no trabalho

¹³ Informamos que devido à pandemia do coronavírus COVID-19, esta edição XI COPENE foi realizada na modalidade virtual.

e com proposta que recomendava a “adoção de cotas nas universidades e outras medidas afirmativas de acesso de negros(as) às universidades públicas” (BRASIL, 2001).

Destacamos também, que uma das preocupações dos movimentos sociais negros e indígenas na atualidade é a inclusão dos conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar. Conforme Grupioni (2004), em 1989 professores indígenas complementaram no documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (p. 483).

Percebemos que a luta pela inclusão dos conteúdos referentes aos povos negros e indígenas no currículo escolar perpassaram/perpassam pelas reivindicações destes movimentos. Estas reivindicações tornam-se importantes para que seja determinada uma legislação específica para atender as discussões sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar.

Mediante a atuação dos movimentos sociais as políticas públicas são acionadas como uma forma de diminuir as desigualdades sociais, combater o preconceito e a discriminação. Diante disso, contribui para que os sujeitos que foram/são inferiorizados sejam respeitados e reconhecidos na sociedade e que tenham seus direitos de cidadania garantidos.

Nesse sentido, temas como diferenças raciais, étnicas, territoriais, religiosas, de classe e gênero necessitam ser trabalhados nas práticas docentes, visando colaborar para que esses sujeitos tenham sua história reconhecida no espaço escolar e na sociedade. Dessa forma, entendendo que todo(a) cidadão e cidadã tem direito a uma educação de qualidade, necessitamos dialogar sobre os diferentes grupos sociais que fazem parte do espaço escolar e da sociedade.

Evidenciamos que algumas ações assistencialistas para grupos de estudantes que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento são realizadas para que jovens negros e indígenas, por exemplo, tenham acesso as universidades públicas. Estas ações são entendidas como formas de políticas públicas definidas de ações afirmativas, onde salientamos que

ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (BRASIL, 1996, p. 10).

Então, estas ações constituem-se dos poderes públicos a partir das reivindicações dos movimentos sociais, onde as mesmas encontram-se em torno do campo das políticas de

reparação que fazem parte das chamadas políticas de promoção da igualdade racial. Assim, as políticas educacionais passam também a receber a influência dos movimentos sociais negros, possibilitando aos povos negros pensar/repensar sobre seus direitos, reivindicar o seu lugar e lutar por suas oportunidades de ampliação nos diversos setores da sociedade.

Mesmo mediante as reivindicações dos movimentos sociais notamos que na sociedade ainda persiste uma visão padronizada imposta pelos seguintes padrões: branco, masculino, cristão, heterossexual, rico e urbanocêntrico. Desse modo, os sujeitos que não estão inclusos nestes padrões passaram/passam por tentativas de silenciamento e inferiorização. Conforme isto, sinalizamos que

negros, quilombolas, indígenas, ciganos, mulheres, populações ribeirinhas, população LGBT, pessoas com deficiência são sujeitos cuja história é marcada pela desigualdade e discriminação nos padrões de trabalho, de poder, de conhecimento, de distribuição da terra, do espaço e da riqueza nacional. Sujeitos para os quais o direito à educação não se realiza na sua totalidade porque está atrelado aos históricos padrões de segregação e discriminação (GOMES, 2010, p. 146).

Ressaltamos que uma das conquistas dos Movimentos Negros em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais foi à promulgação da Lei 10.639/03. Tornando-se esta temática uma medida importante para contribuir que as escolas públicas e privadas desenvolvam um trabalho voltado para a valorização dos conhecimentos que dizem respeito ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa forma, visa-se colaborar para que as diferenças étnico-raciais tenham espaço no campo de ensino e possam fazer parte dos programas curriculares, sendo efetivadas nas práticas docentes no cotidiano escolar.

A aprovação da Lei 10.639/03 foi publicada no Diário Oficial da União em 09/01/2003, tratando-se da reformulação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), instituindo-se a obrigatoriedade e as diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica.

Salientamos que o Parecer CNE/CP 2003/2004 foi elaborado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004. Este documento é considerado de referência para o trato das questões em educação que estão ligadas com a implementação da Lei 10.639/03.

Dessa forma, vemos a relevância da Lei 10.639/03, onde a mesma sinaliza a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, sendo trabalhados pelos(as) professores(as) em suas práticas docentes (GOMES, 2007). Assim, notamos que uma das preocupações dos Movimentos Negros é a inclusão dos conteúdos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar.

Os Movimentos Negros são de grande relevância para realização das políticas de ações afirmativas e nesse sentido, estas ações de políticas afirmativas possibilitaram/possibilitam a construção de um diálogo sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nos diversos contextos educacionais da sociedade.

Portanto, as políticas de ações afirmativas não se restringem apenas ao ensino superior, mas visa também à educação básica, dentre todas as etapas e modalidades da educação nacional. De acordo com Ferreira (2013), a autora nos apresenta que os Movimentos Negros através de ações afirmativas de meio legal ressaltam visibilidade às temáticas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais. A seguir, destacamos algumas ações:

- aprovação da Lei nº 10.639/2003 e mais tarde da Lei nº 11.645/2008, que modificam a LDBEN/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena na educação básica no Brasil;
- participação de membros do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação, que teve papel fundamental na elaboração do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientou a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas, baseado no Projeto de Lei (PL) 3.627/2004 que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior. Através do Decreto nº 7.824/2012, ficou estabelecido que até 2016, 50% das vagas das Universidades Públicas serão destinadas aos estudantes negros, indígenas, pardos ou empobrecidos;
- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar, em vigor desde 2005, baseado no PL 2.827/2003 que instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito cor/raça nas fichas de matrícula e nos dados cadastrais das instituições de educação básica e superior, públicas ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino, com a finalidade de obter dados para a definição de políticas públicas específicas;
- definição de recomendações estabelecidas nas Resoluções da II Conferência Nacional para Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR/2009);
- instituição do Eixo *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), que garantiu espaço para discussão da questão étnico-racial e sua contribuição para a reformulação do Plano Nacional de Educação.
- **criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2003;**
- **criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República, 2003;**
- **criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2004;**
- **promulgação da Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e - Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (FERREIRA, 2013, p. 66 – Grifo nosso).**

Para tanto, estas ações constituem-se dos poderes públicos enquanto reivindicações dos Movimentos Negros e também dentre outros movimentos engajados na luta por justiça social. Desse modo, estas ações encontram-se em torno do campo das políticas de reparação por direitos a igualdade racial.

Assim, as políticas educacionais passam também a receber influência dos Movimentos Negros, possibilitando aos povos negros repensar e reivindicar o seu lugar e lutar por oportunidades de ampliação dos sujeitos nos diversos setores na sociedade. Destacamos que:

as ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2002, p. 128-129).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), as políticas de ações afirmativas tem como meta o direito do(a) negro(a) se reconhecer como cidadão e cidadã participante na construção sócio-histórica do país, assim como garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cada nível de ensino.

A escola brasileira necessita caminhar de forma que assuma seu compromisso social e político de combater o racismo e a discriminação, “a educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos” (GOMES, 2017, p. 25).

Salientamos que a escola precisa corroborar por parte da atuação pedagógica no espaço escolar, com ações que visem o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais. Visto que a sociedade apresenta-se composta pela diversidade, precisamos contribuir para conscientização e reflexão dos sujeitos, para que eles tenham uma formação com base na humanização. Enfatizamos que “a diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder” (BRASIL, 2010, p. 130). Dessa maneira, ressaltamos ainda que

para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de

classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (BRASIL, 2010, p. 128).

Desse modo, vemos a necessidade de tanto na escola, como nos demais espaços sociais levarmos em consideração que a sociedade é formada pela diversidade, sendo assim as políticas públicas e educacionais precisam atender as demandas de todos os sujeitos que fazem parte do contexto social. Então, para os Movimentos Negros a Educação das Relações Étnico-Raciais é um direito que foi conquistado por meio de muitas lutas e desafios diários e precisa ser debatida no cotidiano dos espaços escolares e na sociedade.

Conforme a ação pautada na coletividade, os Movimentos Negros se estabelecem e fortalecem o crescimento de uma luta em prol de conquistas que visam melhorias para a população negra. É relevante salientar que os Movimentos Negros estão em constantes ações que têm em pauta o desenvolvimento e efetivação de políticas de reconhecimento de seus direitos na sociedade e na desconstrução de estereótipos e discriminações que ainda perpassam a sociedade.

Os Movimentos Negros estabelecem em suas lutas reivindicações que colaborem com o processo de formação de uma sociedade justa e igualitária, visando-se ações que contemplem atender às necessidades dos povos negros, mediante os aspectos sociais, educacionais, culturais, religiosos, políticos, no mercado de trabalho, na área da saúde, etc. Assim, essas lutas estão pautadas em ações que se realizam por meio de formação política, manifestações culturais e artísticas, militância, ocupações, protestos nas ruas e dentre outros aspectos.

3.3 Identidade e Cultura Negra uma Perspectiva de Reconhecimento e Afirmação dos Sujeitos

Nesta seção, apresentamos uma discussão em torno da Identidade e Cultura Negra, tendo em vista sua contribuição para formação dos sujeitos. Portanto, levamos em consideração que os aspectos identitários e culturais perpassam na formação dos sujeitos contribuindo para o seu reconhecimento, pertencimento, valorização e afirmação de sua identidade e cultura.

Salientamos que as políticas de ações afirmativas são de extrema relevância para reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história da população negra. A

identidade e cultura negra é uma forma de afirmar o pertencimento a determinado grupo social, enquanto formação de uma determinada população. Para tanto, ressaltamos que

é nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2002, p. 39).

Desse modo, no Brasil, notamos que os povos negros desde o início da história sofreram/sofrem tentativas de silenciamento, onde, na sociedade predomina um modelo europeu e eurocêntrico pautado no padrão de beleza do sujeito branco, na sua história e sua cultura. Dessa forma, as demais identidades e culturas passaram/passam por situações de inferiorização.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 integrou-se resoluções relevantes no que se refere à diversidade cultural. Sinaliza-se que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da Família. No artigo 215 aponta-se “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (p. 126). Desse modo, vemos que cabe ao estado dá apoio “a valorização e a difusão das manifestações culturais” (p. 126). Então, neste artigo da constituição também consta como dever do estado, preservar as “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (p. 126).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, percebemos o compromisso em termos socioculturais referentes ao que diz respeito aos saberes e práticas que fazem parte das diferentes identidades socioculturais. Na Lei 10.639/03 notamos que a mesma inclui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e posteriormente a Lei 11.645/08 sinaliza o Ensino de História e Cultura Indígena. Ressaltamos que estes marcos legais são possíveis meios de contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao longo dos anos notamos que várias transformações foram ocorrendo diante da globalização e de fatores econômicos, políticos e culturais, envolvidos pelo mercado capitalista. Mas, a sociedade contemporânea diante destes marcos legais vem dando ênfase as diferenças culturais tanto na sociedade como também no contexto escolar.

Então, a globalização é apresentada por diferentes conjuntos de relações sociais, e estas relações sociais de certa forma geram conflitos entre os diferentes aspectos que compõem a sociedade, dentre eles, aspectos culturais, econômicos, políticos etc. Para tanto, “proponho, pois, a seguinte definição: a globalização é o processo pelo qual determinada

condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 1997, p. 14).

Percebemos que as transformações sociais modificam o espaço e conseqüentemente as pessoas, onde se buscam acompanhar esses processos de transformações para estar dentro deste universo de globalização. Assim, compreendemos que a globalização implica em uma relação de poder na sociedade.

Nessa direção, falar da globalização nos remete pensar no local que estamos levando em consideração, o espaço que cada um reside e suas especificidades. As diferenças culturais de cada região, onde cada sujeito representa sua cultura de acordo com o meio em que vive, sendo a cultura uma forma de representatividade da identidade dos sujeitos.

Desse modo, frisamos que para uma melhor compreensão sobre cultura e seu significado salientamos que, segundo Geertz (2008), o conceito de cultura está embasado na expressão de uma teia de sentidos que vai sendo tecida pelo homem e para isto

denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

Portanto, percebe-se que os sujeitos estão em volta desta dimensão de sentidos que perpassa a sociedade e os elementos culturais. Dessa maneira, esta relação dos sujeitos, sociedade e cultura não é uma forma acabada, porém aberta as mudanças sociais que provocam ressignificações em seus sentidos mediante os processos de mudanças que os sujeitos vivenciam na sociedade.

Pensamos, então, que a educação é um meio de grande relevância para combater os conflitos que surgem gerados pelas questões de identidade e cultura, dentre outros aspectos, na tentativa de colaborar no combate à discriminação e ao preconceito. Ressaltamos que no cotidiano escolar as práticas docentes precisam corroborar para o Enfrentamento do Racismo, dialogando sobre as diferenças identitárias e culturais existentes na sociedade e no contexto escolar.

Nesse sentido, necessitamos levar em consideração a diversidade existente na sociedade, tendo em vista que precisamos respeitar, reconhecer e valorizar a identidade e a cultura negra. Assim, como também as políticas curriculares e as práticas docentes desenvolvidas no espaço escolar, necessitam atender as diversidades que o compõe. Visto que “algumas particularidades sobre a cultura de tradição africana no Brasil mereceriam ser

consideradas no que diz respeito à formação de professores/as e ao currículo escolar” (GOMES, 2001, p. 86).

Portanto, faz-se necessário considerar que os(as) professores(as) precisam em sua prática docente trabalhar de forma que atenda às diferenças. Para que suas ações sejam desenvolvidas de forma que colabore no processo de formação de sujeitos capazes de aprender a respeitar o outro independente de sua identidade e de sua cultura.

Evidenciamos que é preciso “entender a beleza, a sensibilidade e a radicalidade da cultura de tradição africana, impregnada de norte a sul deste país e não somente no segmento negro da população, é um aprendizado a ser incorporado pelos que cuidam das políticas educacionais” (GOMES, 2001, p. 95). Porém, vemos a necessidade da escola está envolvida com um posicionamento que dialogue com a cultura negra, possibilitando ações contra a discriminação e o preconceito referente às diferenças culturais.

Desse modo, a conscientização sobre identidade e cultura negra poderá contribuir na formação dos sujeitos como um “caminho importante que visa articular educação, cidadania e raça é a superação do medo e/ou desprezo à diversidade” (GOMES, 2001, p. 87). Nesse sentido, a conscientização perpassa pela dimensão família, escola e sociedade, tendo em vista que a formação dos sujeitos se constitui mediante as relações nestes espaços.

Para que a formação dos sujeitos vise uma conscientização na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, necessitamos também estar atentos para a forma como a escola enquanto instituição de ensino desenvolve suas atividades. Na perspectiva de uma sociedade onde o respeito às diferenças seja trabalhado através dos conteúdos curriculares, desenvolvidos na prática docente no espaço escolar.

Para isso os conteúdos curriculares precisam dialogar com referências que contemplem as diferenças, tanto no aspecto da identidade e cultura, como também demais elementos que envolvem a formação do povo brasileiro. Dessa maneira, ressaltamos que

não basta tomar conhecimento da diversidade que compõe as sociedades, nem incluir discurso multiculturalista ou interculturalista para se referir à educação. É preciso que as diferentes visões de mundo se façam presentes e dialoguem. Não se trata de somar, mas de estarem juntas em pé de igualdade. Para tanto, aprender a ouvir e compreender os pontos de vista, os jeitos de ser e de pensar dos outros é fundamental (SILVA, 2005, p. 47-48).

Frisamos que através de uma relação dialógica tanto no espaço escolar, como em demais espaços sociais, poderá ser uma possibilidade de conscientização na formação dos sujeitos. Porém, faz-se necessário que os sujeitos levem em consideração a valorização e o

reconhecimento da identidade negra que faz parte da formação histórica da sociedade. Para tanto, evidenciamos o seguinte:

o conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc... com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática (MUNANGA, 2012, p. 4).

Mediante o reconhecimento de uma sociedade pautada na diversidade como o Brasil, não podemos ignorar o contexto histórico cultural e a formação da identidade dos sujeitos que compõe a sociedade. Desse modo, pensar na cidadania e democracia implica pensarmos em considerar os diferentes grupos étnico-raciais que formam a sociedade.

Salientamos que os espaços escolares e não escolares necessitam contribuir para que a desigualdade e o preconceito sejam combatidos. Como está presente nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola deve colaborar para que os princípios constitucionais da igualdade sejam trabalhados no espaço escolar. Desta forma, notamos que as ações desenvolvidas pelas instituições escolares necessitam trabalhar com as questões étnico-raciais. Visto que precisamos respeitar, reconhecer e valorizar a identidade e cultura dos diversos grupos étnicos-raciais. Assim, estaremos corroborando na desconstrução dos preconceitos referentes aos sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento.

Conforme os PCN, para desenvolver-se um trabalho nas escolas de Ensino Fundamental e Médio é relevante trazer para o debate temáticas que perpassam a sociedade atual, como: meio ambiente, sexualidade e pluralidade cultural. Estas questões precisam estar presentes no currículo escolar para que sejam dialogadas através das práticas docentes desenvolvidas no cotidiano em sala de aula.

Dessa maneira, apresentamos que de acordo com os PCN, a escola pode colaborar para o desenvolvimento de um trabalho que vise romper com preconceitos e discriminações. Portanto, o papel da escola poderá torna-se relevante para cumprir com a efetivação de ações com uma educação democrática, visando os direitos dos sujeitos, como podemos observar no que nos salienta os PCN. De acordo com este direcionamento

a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais e a criminalização da discriminação atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano (BRASIL, 1997, p. 21).

Conforme os PCN, a educação perpassa pelo espaço sócio, cultural e institucional, sendo de responsabilidade das instituições escolares e dos grupos sociais tratar de conhecimentos que se referem à cultura. Nesse sentido, visando-se reconhecer o valor da diversidade cultural e proporcionar uma sociedade formada com base no respeito às diferenças.

Salientamos que o papel de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, condiz também com a atuação em prol de uma educação que vise à desconstrução de preconceitos. Assim, é relevante proporcionar aos estudantes um conhecimento voltado para história e cultura afro-brasileira e africana. Diante disso, ressaltamos que

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra (...). 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 desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2002, p. 21).

A convivência com as diferenças implica na construção de uma sociedade pautada no respeito e valorização entre os diferentes grupos que compõem a sociedade e não em criar desigualdades entre os sujeitos que fazem parte da formação histórica da sociedade. Assim, podemos notar que a identidade e a cultura se traduzem perante a interação dos sujeitos, na relação com o contexto histórico e cultural que fazem parte da realidade vivida pelos sujeitos.

Reconhecemos que a sociedade é pautada pela diferença identitária e cultural, dentre outros aspectos. Então, no momento em que nas relações sociais se reconhece o direito de que todos os sujeitos sejam respeitados, notamos que será uma possibilidade para que tenhamos uma sociedade mais justa e humana, mediante as diferenças que fazem parte da formação histórica da sociedade.

Portanto, a cultura corresponde aos fenômenos que fazem parte da vida social dos sujeitos. Segundo o pensamento de Hall (2003), a cultura não é uma prática, nem a soma descritiva dos costumes e culturas populares da sociedade, porém a cultura perpassa todas as práticas sociais e constitui-se da soma dos inter-relacionamentos referentes à mesma. Compreendemos que a cultura perpassa pelas características e particularidades dos sujeitos como, por exemplo, suas crenças, seus valores e costumes.

Desse modo, na sociedade as instituições escolares, sociais, políticas, religiosas e econômicas, traduzem uma dimensão de cultura. Para tanto, o diálogo entre as culturas

precisa se constituir na relação entre os sujeitos, visando uma harmonia nas práticas sociais. Assim, é relevante buscar-se promover práticas que se constituam tanto no espaço escolar, como nos demais espaços sociais, com a finalidade de uma relação de respeito e valorização sob as diferentes formas culturais. Contudo, ressaltamos que

por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (GOMES, 2003, p. 170).

Mediante os contextos sociais, as relações culturais podem acontecer marcadas pelos interesses dos grupos dominantes que estão pautados numa estrutura de poder, conforme um modelo eurocêntrico. Onde se configura uma estrutura de sociedade marcada pelas relações de poder, dando maior ênfase às culturas baseadas no modelo europeu e invisibilizando as culturas pertencentes, por exemplo, aos povos negros e indígenas.

Dessa maneira, a Educação das Relações Étnico-Raciais busca ver/rever uma proposta de ensino que venha atender as especificidades que dizem respeito aos sujeitos que foram/são subalternizados e inferiorizados na sociedade. Com o compromisso de colaborar com o processo de desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações referentes à identidade, cultura e demais aspectos.

Ressaltamos a “cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas” (HALL, 2003, p. 142). Nesse sentido, a cultura permeia uma variável de significados, levando-se em consideração que estes significados culturais perpassam pelas relações entre os sujeitos que fazem parte da sociedade.

Percebemos que as relações sociais que acontecem no cotidiano do espaço escolar e da sociedade, são interferidas pelas relações de poder fora e dentro da escola, portanto, precisamos colaborar para que a diversidade cultural que faz parte da sociedade, não seja silenciada. Por exemplo, que os povos negros e indígenas tenham direito de que sua história, identidade e cultura sejam vivenciadas tanto no espaço escolar, como na sociedade, e não apenas ser lembrada nas datas comemorativas de forma folclorizada.

Podemos notar que a escola é um espaço que possibilita aos sujeitos a interação entre uns com outros e com isto vemos a possibilidade de construir/reconstruir valores, atitudes e comportamentos que visem uma desconstrução de estereótipos e discriminações. Nesse

sentido, mediante a interação necessita-se realizar um trabalho de conscientização no que se refere à identidade e cultura negra. Salientamos o seguinte sobre o espaço escolar:

quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p. 39).

A escola não é o único espaço responsável pela educação dos sujeitos, mas ela tem uma parcela de relevância para formação destes sujeitos que compõem este espaço. Para tanto, “sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas” (CAVALLEIRO, 2001, p. 147-148). Então, a partir dos conhecimentos que os sujeitos adquirem na escola, vemos que há possibilidades para construção de uma formação pautada na socialização e conscientização da identidade e cultura negra.

A escola e a sociedade são formadas por sujeitos que apresentam diferenças étnico-raciais, por isso necessitamos contribuir com o processo de construção da valorização das identidades e culturas. Mediante a luta dos povos negros notamos que a Lei 10.639/03 ressalta a inclusão no currículo escolar do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, então este marco legal sinaliza a possibilidade de diálogo para que esta temática seja trabalhada nos espaços escolares.

Enfatizamos que para haver o fortalecimento e condições de igualdade de direitos, necessitamos diante das esferas sociais e educacionais, colaborar para que estes sujeitos tenham suas histórias contadas e valorizadas. Conforme Gomes (2002, p. 39), “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças, e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

Dessa forma, necessitamos que a instituição escolar desenvolva um trabalho voltado para atender as demandas que surgem em seu espaço cotidianamente. Precisamos considerar as diferenças que perpassam a sala de aula, tendo em vista que o processo de formação dos sujeitos acontece também no espaço escolar e em demais espaços, como na interação com a família e a sociedade. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, p. 31),

conforme ensina a herança africana, tudo que se aprende, descobre, cria e produz toma sentido quando o empregamos para fortalecer nossa

comunidade, para apoiá-la na resolução de seus problemas, que também são nossos, para permitir que cada um de seus membros seja capaz de participar da vida social, política e econômica em pé de igualdade com outros grupos étnico-raciais e de construir sua cidadania.

O espaço escolar e demais espaços formativos da sociedade precisam contribuir na construção de práticas que contemplem a história dos povos negros, colaborando com as diferenças étnico-raciais dos sujeitos pertencentes ao processo histórico da sociedade. Para tanto, no decorrer da história nota-se que os povos negros passaram por situações que os inferiorizavam e subalternizavam. Assim, precisamos cada vez mais desenvolver ações que desconstruam as discriminações e preconceitos sob os povos negros. Nesse sentido, enfatizamos que

a educação formal tem grande relevância para formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

Tanto no espaço escolar, como nos demais espaços sociais, vemos a necessidade de construirmos práticas que dialoguem de forma positiva sobre a história, identidade, cultura e demais aspectos referentes aos povos negros. Visto que desta forma poderá ser uma possibilidade de corroborar para uma sociedade mais justa e igualitária na construção das relações humanas.

Como ressalta Cavalleiro (2001, p. 149), “a educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”.

Assim, a escola precisa ser também um lugar onde se desenvolva uma discussão sobre identidade, cultura, gênero, religião e demais aspectos, buscando proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem o respeito e a valorização pelo seu pertencimento a determinado grupo social, a exemplo, dos povos negros.

4 PRÁTICA DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 38).

Neste capítulo, dialogamos sobre a Prática Docente em torno da discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais e para organização do capítulo discorreremos sobre a temática através de duas seções. Na primeira seção, apontamos sobre a Prática Docente, onde abordamos sobre esta temática a partir da sua contribuição enquanto a ação dos docentes no cotidiano escolar.

Na segunda seção, abordamos sobre a Prática Docente: uma perspectiva humanizadora para educação das relações étnico-raciais. Desse modo, apresentamos no decorrer do texto um diálogo a partir da Prática Docente e suas possíveis contribuições para Educação das Relações Étnico-Raciais no que se refere ao Enfrentamento do Racismo.

4.1 Prática Docente uma Dimensão da Prática Pedagógica

Nesta seção, discorreremos sobre a prática docente e sua contribuição enquanto o fazer dos(as) professores(as) no cotidiano em sala de aula para possíveis realizações de atividades que corroborem com a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo. Portanto, para situarmos sobre o conceito de prática docente nos embasamos em (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, segundo Souza (2009), a prática pedagógica envolve a prática docente, a prática discente, a gestora e a epistemológica. Então, ressaltamos que a prática docente é uma das dimensões da prática pedagógica. Assim, a prática pedagógica é permeada de forma coletiva, visto que a mesma abrange elementos que fazem parte de ações que buscam assumir as finalidades propostas no espaço escolar. Salientamos que

a concepção de PRÁXIS PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p. 30-31).

Como assinala Souza (2009), a prática pedagógica é entendida como práxis, onde o autor ressalta a ação coletiva mediante os sujeitos que fazem parte do contexto educacional, com a finalidade de atingir os objetivos propostos pela instituição. Portanto, para melhor compreensão evidenciamos esta concepção do autor, onde destacamos que

encara-se a *práxis* pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositada-mente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora (SOUZA, 2009, 35).

Conforme Souza (2009), a prática docente está voltada para a realização do fazer docente, ou seja, a ação do(a) professor(a) em sala de aula, visando contribuir com o ensino e aprendizagem no espaço escolar. Desse modo, a prática docente torna-se um elemento relevante para o processo de ensino e aprendizagem, visto que sua ação irá contribuir na construção de conhecimentos que perpassam a formação dos sujeitos.

Nesse viés, a prática docente diz respeito ao fazer do(a) professor(a), ou seja ao ensino e aprendizagem desenvolvido em suas ações cotidianas no contexto da sala de aula. Para tanto, a prática docente também se constitui na ação coletiva com os pares, na relação entre os(as) professores(as), os(as) alunos(as), gestor(a), com os pais e demais sujeitos que compõem o contexto escolar.

Ressaltamos que a prática pedagógica é também uma prática social, levando-se em consideração que a mesma corresponde à formação humana e perpassa por diversas instituições formativas, a exemplo: das igrejas, sindicatos, movimentos sociais e na escola (SOUZA, 2009).

Destacamos que a prática pedagógica presente na interação dos sujeitos que são práticas docentes, discentes e gestora, tem suas contribuições e objetivos para construção do conhecimento que se refere à prática epistemológica, contribuindo com os sujeitos que estão no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2009). A seguir, apresentamos na Figura 2 uma representação sobre a prática pedagógica.

Figura 2 - Prática Pedagógica



FONTE: Souza, 2009, p. 62

Entendemos que a prática pedagógica se faz enquanto um movimento de coletividade, institucionalidade e intencionalidade, onde os sujeitos atuam de forma que a função da prática pedagógica no contexto educacional visa uma ação de humanização (SOUZA, 2009).

Evidenciamos, segundo Souza (2009), que a prática docente é uma dimensão da prática pedagógica. E que a prática docente ainda é referenciada por várias nomeações, dentre elas destacamos: prática pedagógica, prática educativa, trabalho docente, entre outros termos que são tidos como sinônimo da prática docente.

Desse modo, salientamos que “a professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (SOUZA, 2009, p. 24).

Para tanto, tendo em vista que o(a) professor(a) em sala de aula tem a função do ensino e aprendizagem, pensamos que através de sua prática eles(as) possam estar inserindo em seu fazer docente atividades que contribuam com a Educação das Relações Étnico-Raciais, levando-se em consideração que o espaço da sala de aula é permeado pelas diferenças.

Portanto, percebemos que a sociedade é formada pelas diferenças e que no espaço escolar também estará presente os sujeitos que fazem parte dessa sociedade. Assim, sendo a escola um espaço que representa também as diferenças étnico-raciais notamos que para dialogar com esses sujeitos necessita-se levar em consideração uma prática docente que

busque interagir com o desenvolvimento de uma prática coletiva, levando em consideração as especificidades dos discentes presentes no contexto escolar.

Para Souza (2009), a prática docente não é algo que se desenvolve de forma isolada, mas a mesma perpassa por demais práticas, como a prática discente e a prática gestora. A prática docente é compreendida também como uma prática social, levando em consideração que a mesma acontece mediante a relação professor(a) e aluno(a), através do processo de ensino e aprendizagem.

A prática docente não acontece de maneira isolada, além da conexão com os sujeitos que formam o espaço escolar, ela também adentra as relações sociais. Visto que os sujeitos que se encontram nesta relação entre a prática docente e o espaço escolar, também estão inseridos na sociedade. Dessa forma, precisamos considerar os aspectos sociais, raciais, territoriais, culturais, econômicos, religiosos e de gênero que envolve a relação cotidiana em sala de aula mediante a atuação dos(as) professores(as) em suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, notamos que a prática docente poderá promover junto com os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, atividades que busquem promover o reconhecimento e a valorização das diferenças que compõe o espaço escolar. Assim, “a função do saber, dos conhecimentos, das disciplinas e das matérias que decorrem da fonte epistemológica será de uma forma ou outra segundo as finalidades da educação, segundo o sentido e a função social que se atribua ao ensino” (ZABALA, 1998, p. 22).

Percebemos a necessidade de um currículo que proporcione o desenvolvimento de uma prática docente que contribua com a valorização das diferenças presente no contexto escolar e na sociedade. Dessa forma, o currículo escolar precisa está imbricado com conteúdos que possibilitem aos professores(as) o desenvolvimento de ações que contribuam com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo.

Assim, “um currículo é coerente se reconhece a diversidade cultural dos seus alunos e se tem significado para os mesmos” (DELGADO; LEITE; FERNANDES, 2016, p. 1403). O currículo escolar comprometido com o respeito às diferenças étnico-raciais, poderá tratar sobre os aspectos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais as políticas curriculares e educacionais precisam contribuir com ações que visem o fortalecimento, reconhecimento e valorização das diferenças dos sujeitos presentes no espaço escolar e na sociedade. Dessa forma, possibilitando que os(as) professores(as) tenham recursos e

formações continuadas para atender às especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, entendendo que a escola é uma instituição educacional notamos que a mesma se condiz por uma prática que é efetivada entre as dimensões de prática pedagógica pontuada por Souza (2009). Enquanto se direciona de forma coletiva para as atribuições dos fazeres no espaço escolar, tendo em vista que esta ação coletiva é realizada na prática docente, discente, gestora e epistemológica (SOUZA, 2009).

Diante da ação coletiva com os sujeitos que compõem o espaço escolar através da prática docente vemos a necessidade de buscar-se colaborar para efetivação de um trabalho que se comprometa com a transformação social. Levamos em consideração que a prática docente precisa acompanhar as modificações que perpassam o contexto social e que envolve o espaço escolar.

Nessa perspectiva a prática pedagógica embasada na dimensão da coletividade, entre prática docente, discente, gestora e epistemológica (SOUZA, 2009), corrobora com Zabala (1998), mediante nossas reflexões acerca da prática docente, quando salientamos que esta ação não se reduz apenas ao espaço da sala de aula. Mas, faz menção aos demais aspectos que perpassam a dimensão da prática docente. Então, cabe ressaltar que

a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. O *planejamento e a avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

De acordo com tais reflexões notamos que a prática docente está imbricada por várias dimensões que perpassam pela instituição educacional. Desse modo, podemos entender que esta prática docente é realizada através da ação docente, porém esta ação docente é permeada por uma coletividade de sujeitos, valores e normas que compõem a instituição de ensino.

A realização do fazer docente envolve uma dimensão de aspectos como o currículo que precisa colaborar com conteúdos escolares que estejam pautados na realidade do contexto escolar. E o planejamento e a avaliação, assim estes aspectos não podem ocorrer de forma homogênea, precisa-se levar em consideração as especificidades real do contexto escolar.

Conforme Batista Neto e Santiago (2006, p. 13), “a prática pedagógica é a prática social própria da educação. Nesse sentido, ela é atividade por excelência do educador. A prática pedagógica enquanto prática social pressupõe a construção de objetivos, finalidades e conhecimentos educacionais”.

Dessa forma, percebemos que a prática docente é uma atividade que não acontece de forma isolada, mas esta implica por sua especificidade uma relação que adentra aos aspectos sociais e culturais. Atentamos também que a formação é um dos elementos que se torna um eixo relevante na dimensão da prática docente, tendo em vista que a formação irá proporcionar aos professores(as) uma demanda de saberes que irá perpassar pela sua prática cotidiana.

Para Batista Neto e Santiago (2006, p. 29-30), “os conteúdos da formação profissional são também conteúdos da Prática de Ensino quando tomados como ferramentas teóricas para nortear o olhar, a análise e a intervenção pedagógica na escola”. Precisamos levar em consideração que a prática docente está imbricada, com os elementos que perpassam a formação, o currículo, a avaliação e o contexto social e cultural que envolve a dimensão da instituição escolar.

Dessa maneira, “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2000, p. 55). Assim, os conteúdos trabalhados no espaço escolar precisam estar envolvidos com os aspectos da vida social, racial, cultural, territorial, religiosa, de gênero dentre outros aspectos que fazem parte da formação histórica dos sujeitos.

Percebemos que para realização da prática docente é necessário que estes profissionais tenham condições necessárias para atuação de seu trabalho. Dentre disso destacamos: as formações, apoio tecnológico, parceria entre os sujeitos que fazem parte do espaço escolar, um currículo engajado na luta contra o processo de sociedade hegemônica. E uma avaliação que leve em consideração as reais condições escolares e não apenas uma mera realização na busca de resultados para obtenção de metas.

A prática docente é construída mediante o contexto que é vivenciado na relação ensino e aprendizagem entre professor(a) e aluno(a) no cotidiano de sala de aula e através dos sujeitos que compõe a dimensão da instituição escolar. Uma vez que o(a) professor(a) se depara no cotidiano com situações que envolvem diversos aspectos, dentre saberes, identidades, crenças, culturas, entre outros, que dizem respeito aos sujeitos que formam a instituição escolar.

Portanto, notamos que a relação da prática docente no contexto escolar envolve uma coletividade de sujeitos, onde envolve também a relação entre teoria e prática, visto que a prática docente busca contribuir por meio dos conteúdos propostos com o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que

deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de redação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Nessa dimensão, percebemos que a prática docente necessita estar engajada com o processo de ensino e aprendizagem, visando uma contribuição para o processo de formação dos sujeitos. Dessa maneira, pensamos que as finalidades dos conteúdos propostos necessitam dialogar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que esta temática precisa perpassar por todo currículo escolar.

Dessa forma, podemos “falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc” (ZABALA, 1998, p. 30). Assim, os conteúdos podem ser apresentados de diversas formas, tendo como finalidade uma prática docente com o objetivo de contribuir com o processo formativo e reflexivo dos discentes. Salientamos, então, que

optar por uma definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não-restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998, p. 30).

Frisamos que a prática docente precisa ser pensada mediante o contexto social e cultural que perpassa a realidade escolar. Portanto, levar em consideração a realidade social e cultural, poderá contribuir para a efetivação de uma prática que vise colaborar com as especificidades dos sujeitos que compõem a instituição de ensino.

Nesse sentido, a prática docente abrange uma dimensão coletiva de ações, entre a relação professor(a) e aluno(a), o ensino e aprendizagem mediante os conteúdos curriculares, a avaliação e também com as questões que envolve as diferenças sociais, raciais, territoriais, culturais, de classe, religião e gênero, presentes no cotidiano escolar.

Assim, a prática docente está pautada para além das realizações das atividades prescritas no currículo da instituição escolar. Nota-se que a realização do trabalho do(a) professor(a) no cotidiano escolar perpassa pela dimensão da interação entre o corpo docente da escola, a relação professor(a) e aluno(a), com os pais e o contexto social. Frisamos que a prática docente caminha na realização do pensar/fazer pautados em um trabalho que se constitui na coletividade entre os sujeitos que fazem parte da instituição escolar e da comunidade.

4.2 Uma Perspectiva de Prática Docente Humanizadora

Nesta seção, abordamos sobre a prática docente e suas possíveis contribuições para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais, promovendo uma formação de sujeitos conscientes e reflexivos, mediante a formação histórica, social, racial, territorial e cultural da sociedade. Salientamos a seguir, a concepção de docente conforme uma pedagogia da humanização, onde apontamos que:

ser docente na perspectiva da pedagogia da humanização é ser e ter preocupação com o sujeito individual e social. É ser profissional em processo de formação permanente, que a partir dessa formação inicial, do chão social da educação e com a profissão de professor/professora, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para a construção de uma escola digna (SANTIAGO, 2006, p. 117).

Nesse viés, a prática docente na perspectiva humanizadora se traduz no constante envolvimento em prol de uma formação comprometida com uma melhor qualidade de vida, sendo assim, considerando-se os sujeitos e suas especificidades diante do processo de ensino e aprendizagem.

Como nos salienta Freire (1996), a prática docente crítica resulta de ações que envolvem dinamismo, reflexão e a ação. Ou seja, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26). Visto que a prática docente é uma ação que envolve em sua dimensão a reflexão a mesma perpassa constantemente o processo de ensino e aprendizagem.

Frisamos que o ensino está imbricado na relação com os sujeitos na dimensão da realização de atividades que corroboram com o processo de aprendizagem, assim, o ensino e aprendizagem caminham juntos. Nessa relação, ambos estão imbricados na construção de conhecimentos na formação dos sujeitos. Para tanto, salientamos que:

é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Nessa direção, no processo de ensino e aprendizagem os(as) professores(as) e alunos(as) constituem relações que são mediadas pelo conhecimento na interação entre o desenvolvimento das atividades curriculares que perpassam pelas políticas educacionais e são vivenciadas no âmbito educacional no contexto da sala de aula.

Nesse viés, a humanização é inerente na dinâmica entre a relação professores(as) e alunos(as), considerando-se que o ser humano se constitui em constantes movimentos de aprendizagens. Para tanto, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57). Assim, a humanização se entrelaça na relação da prática docente através do diálogo, da reflexão e criticidade com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Freire (1996, p. 95), “a prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira”. Para tanto, a prática docente comprometida no processo educativo dialógico, crítico, reflexivo e humanizador se constitui caminhando na relação interativa com os discentes, visando um projeto de sociedade onde as diferenças sejam respeitadas, reconhecidas e valorizadas. Salientamos que

o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas, podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112).

Então, notamos que as ações pedagógicas dos(as) professores(as) na relação do ensino e aprendizagem podem contribuir para que os sujeitos em formação possam ter consciência e comprometimento contra as formas de opressões e discriminações que perpassam ainda o espaço escolar e a sociedade.

Salientamos que o diálogo, conforme uma relação horizontal, mediado pela rigorosidade epistemológica, humildade e amorosidade, poderá contribuir para que os sujeitos pensem/repensem suas ações e se comprometam com uma formação pautada na humanização. Assim, colaborando na desconstrução da desumanização que perpassam as relações de poder. Dessa maneira, salientamos que

na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2005, p. 32).

Notamos que a desumanização que perpassa o processo histórico e se faz presente nos dias atuais nas relações de poder, é enraizada pelo sistema colonizador/opressor na relação entre o colonizado/oprimido e mediante esta situação os sujeitos que foram/são subalternizados enfrentaram/enfrentam condições que hierarquizam suas formas de ser,

pensar e viver. Assim, compreendemos que a humanização se constitui enquanto um processo de luta contra o sistema colonizador/opressor que perpassa as relações sociais e os espaços escolares, por exemplo, através de currículos eurocêntricos e hegemônicos.

Nesse sentido, ao falarmos em uma prática docente comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais, percebemos que se exigem dos sujeitos envolvidos no espaço escolar um compromisso para que seja efetivado um trabalho voltado para romper com estereótipos, preconceitos e discriminações. Desse modo, os(as) professores(as) em suas reflexões e ações cotidianas no espaço escolar poderão colaborar por meio das atividades com a transformação social. Assim, salientamos que

desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 2005, p. 141).

Entendemos a prática docente como uma ação coletiva dos sujeitos e a mesma se compromete com a formação dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Tendo-se em vista que esta ação dos docentes através de suas atividades propostas será uma forma de mediar o conhecimento para os discentes.

Conforme Tardif (2002, p. 37), “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Dessa forma, através do modo como os(as) professores(as) exercem suas atividades em sala de aula, isto irá refletir no aprendizado dos(as) alunos(as), podendo corroborar por exemplo, com um ensino comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para isso, a prática docente necessita ser construída numa perspectiva reflexiva, que, de acordo com a contribuição de Santiago (2006, p. 114), “a reflexão vai na direção dos sujeitos que instituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo”.

Conforme a concepção de uma prática docente reflexiva podemos também dialogar com Zeichner (1993), onde este autor nos apresenta contribuições em torno de uma prática reflexiva pautada sobre a reflexão na ação, ou seja, o(a) professor(a) está o tempo todo sendo levado a se questionar sobre o seu fazer docente. Nesse sentido, a sua prática não será apenas uma mera execução de atividades, mas contribuirá para que haja de fato a consciência de ações voltadas para a realização de uma prática reflexiva.

As práticas docentes precisam também levar em consideração os saberes dos sujeitos, como uma forma de dialogar com eles e se aproximar de sua realidade. Desse modo, vemos que as práticas docentes desenvolvidas pelos(as) professores(as) em suas aulas abrangem uma certa responsabilidade na formação dos sujeitos, tendo em vista que necessitamos colaborar com a desconstrução dos preconceitos e discriminações que perpassam o espaço escolar e a sociedade.

Dessa forma, os(as) professores(as) precisam de um currículo flexível para que possam dialogar sobre conteúdos possibilitando a reflexão crítica dos(as) alunos(as). Assim, os conteúdos precisam estar embasados no compromisso de uma sociedade não homogênea, visto que vivemos no contexto de uma sociedade apresentada pelas diferenças. Portanto, o currículo através dos conteúdos apresentados implica na atuação da prática docente desenvolvida no cotidiano escolar.

A prática docente desenvolvida de forma dialógica é uma possibilidade para o desenvolvimento de uma prática engajada na luta pela humanização, levando em consideração os saberes sociais e culturais dos discentes presentes no espaço escolar. Portanto, a prática docente é relevante para que os discentes desenvolvam através dos conteúdos e dos diálogos em sala de aula, sua intelectualidade e o respeito com as diferenças que compõem a sociedade. Para tanto, salientamos que

no campo da educação, professores/professoras são sujeitos que vivem, movem-se e atuam em espaços sociais diversos, mas a escola é, particularmente, o *locus* privilegiado da atuação docente-discente. Dito de outro modo, professores/as são profissionais que trabalham com o conhecimento e com pessoas e, nessa relação, o diálogo ganha configuração de princípio e atitude pedagógica mediando sujeito e contexto socioculturais (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 129).

Então, os(as) professores(as) por meio de sua prática docente poderão colaborar com o processo formativo dos(as) alunos(as), numa perspectiva que eles(as) sejam sujeitos capazes de compreender e respeitar o meio em que cada um vive, levando em consideração suas diferenças. Desse modo,

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente (CUNHA, 1998, p. 35).

A prática docente pode ser compreendida como um elemento mediador que oferece aos discentes uma forma de melhor compreender as atividades propostas, onde visamos o diálogo através dos conteúdos sobre as diferenças existentes na sociedade. Assim, notamos a necessidade do diálogo entre docente e discente na busca de compartilhar os saberes existentes entre esses sujeitos que estão em formação, valorizando e reconhecendo os saberes/conhecimentos dos(as) alunos(as) abrindo espaço para uma relação dialógica. Mediante o exposto, salientamos que

entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

Frisamos que para uma prática docente que contribua na formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes, pensamos que através do diálogo os(as) professores(as) em suas ações tenham a oportunidade de proporcionar aos alunos(as) uma formação humanizadora e libertadora. Para isto é relevante reconhecer que os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), adquiridos na família e no convívio em sociedade contribui para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Porém, a educação tem um papel fundamental na transformação social, buscando colaborar no processo de formação dos sujeitos na busca de uma relação pautada na interação dialógica, visando uma educação embasada no respeito, na reflexão e humanização. Diante disto, faz-se necessário que o(a) professor(a) tenha um olhar cuidadoso, observando o que está implícito ou não nos conteúdos curriculares que serão trabalhados em sala de aula.

Assim, há uma necessidade do diálogo na relação professor(a) e aluno(a) para que juntos possam compartilhar o conhecimento e desenvolver um trabalho comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais buscando corroborar com o Enfrentamento do Racismo, visando uma melhor formação para os sujeitos.

É relevante que a prática docente seja pensada de forma que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em virtude que o espaço escolar é permeado pelas diferenças, necessitamos dialogar sobre estas diferenças que compõe este espaço, como por exemplo, os povos negros, povos do campo, quilombolas, indígenas, mulheres, homossexuais, ciganos, etc.

No cotidiano escolar em sala de aula a prática docente desenvolvida visa atender uma demanda de conteúdos que necessita ser trabalhados no decorrer do ano letivo. Portanto,

compreendemos que os conteúdos trabalhados pelos(as) professores(as) têm uma função importante para formação dos sujeitos. Conforme a concepção Freireana há uma relação entre a política, teoria e a prática, sobre o que fazer na educação. Desse modo, a prática docente envolve também uma relação de poder sobre os conteúdos propostos.

Salientamos que uma educação problematizadora através da prática docente poderá trabalhar com os(as) alunos(as) de forma que eles(as) possam apontar as questões vividas na sociedade. Onde possam trazer para o debate em sala de aula temas que perpassam seu contexto histórico. Dessa forma, poderá contribuir para uma análise crítica da realidade, fazendo os sujeitos refletir sobre o processo histórico da sociedade e também para que eles se reconheçam e valorizem sua identidade, território, cultura, gênero e religião e demais aspectos.

Nesse sentido, salientamos que à compreensão de Freire (1996) e Souza (2009), no que diz respeito à função social da prática docente, é humanizar os sujeitos. Souza (2009) ressalta que a prática pedagógica é tida como uma prática mais ampla, onde a mesma constitui-se de forma plural, institucional, coletiva e relacional, buscando como finalidade a humanização dos sujeitos.

A prática docente numa perspectiva dialógica estará comprometida com a reflexão e humanização dos sujeitos e na relação professor(a) e aluno(a) estará pautada com base na escuta entre os sujeitos que estão no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conhecimentos serão problematizados conforme a realidade apresentada, buscando-se uma forma para discutir estas realidades propostas.

Então, notamos que a escola tem o desafio de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem que seja significativa, visando incentiva-los na construção de uma educação comprometida com uma formação humanizadora. Desse modo, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82). Assim, através de seus planejamentos educativos a escola se pauta em determinado modelo de educação. Nesse sentido, esperamos no comprometimento com uma educação problematizadora que valorize o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Percebemos que a prática docente precisa está voltada também para criar condições onde os(as) alunos(as) possam desenvolver-se de forma que eles(as) participem das atividades propostas. Para que os(as) alunos(as) possam aprender também a discutir sobre suas inquietações, a respeito de si mesmo, levando em consideração as diferenças presente no

espaço escolar e colaborando com o respeito, a valorização e o fortalecimento das identidades presentes na escola.

A prática docente é muito relevante na formação dos sujeitos, uma vez que através de suas ações os(as) professores(as) demonstram uma relação de poder sobre os conteúdos propostos e os mesmos repassam valores e conhecimentos através de suas atividades de ensino. Conforme Pimenta (2006, p. 21), notamos a necessidade de

[...] profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregada de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Neste caso, as questões étnico-raciais sem dúvida se inserem no conjunto de necessidades e desafios postos na atualidade no processo de exercício da prática docente.

Assim, os(as) professores(as) como profissionais reflexivos, necessitam exercer uma prática que busque também por meio do material curricular dialogar com os(as) alunos(as) através dos conteúdos, sobre diversos temas que estão presentes na sociedade. Visto que a escola apresenta uma diversidade, notamos que o debate sobre os aspectos que fazem parte da vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam ser levados em consideração.

Dessa forma, por meio dos conteúdos vivenciados em sala de aula, os(as) professores(as) poderão dialogar sobre raça, classe, território, cultura, religião, gênero, etc. A instituição escolar necessita desenvolver um planejamento para que através da prática docente possa-se realizar um trabalho com os(as) alunos(as) numa perspectiva que os levem a refletir sobre os conhecimentos adquirido na escola e na sociedade.

Ressaltamos que o conhecimento escolar não é algo que pode ser imposto para os(as) alunos(as), mas pode ser uma forma de apresentar para eles(as) novos conceitos através de uma forma dialógica e reflexiva. Portanto, vemos a necessidade dos docentes por meio de formações buscarem se aprimorar cada vez mais sobre as temáticas que perpassam o contexto escolar, salientamos que

a formação continuada não se reduz a treinamento e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente, a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e continuada articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola) (PIMENTA, 2006, p. 22).

Para que os docentes desenvolvam um trabalho com os(as) alunos(as) na perspectiva de diálogo com as temáticas que se fazem presentes no espaço escolar e na sociedade, vemos que estes profissionais necessitam também de formações. Em virtude de uma possibilidade de

terem acesso a conteúdos que dialoguem, por exemplo, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, para que possam em sala de aula desenvolver um trabalho com esta temática.

Salientamos que os(as) professores(as) ao desenvolver em suas aulas atividades que dialoguem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, estarão contribuindo para romper com preconceitos e discriminações que ainda se fazem presentes tanto no espaço escolar, como na sociedade. Neste sentido, mediante a Interculturalidade Crítica notamos a possibilidade do diálogo entre as diferenças que compõem o espaço escolar e a sociedade.

Conforme Freire (2001), a práxis é uma atividade de cunho social e transformadora, a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67). Desse modo, para que se compreendam as atividades enquanto práxis será necessário que a mesma seja pautada na ação e na reflexão, buscando contribuir para transformação social. Porém, a práxis não é apenas uma prática, mas a reflexão sobre a prática que será realizada visando-se uma determinada mudança referente a esta prática. Assim, a prática perpassa pela reflexão que terá sobre essa prática uma transformação.

Salientamos que a práxis docente é de suma relevância para o desenvolvimento de atividades que promovam a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando combater o racismo, a discriminação e o preconceito, que perpassam pela instituição escolar e na sociedade.

Nesse sentido, para uma prática docente comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais, visamos que a práxis desenvolvida pelos docentes esteja embasada com o compromisso de uma educação humanizadora. Ressaltamos que esta é uma tarefa que precisa ser desenvolvida com base na criticidade e conscientização dos sujeitos. Através do diálogo podemos construir e reconstruir um ensino e aprendizagem pautados na relação dialógica. Dessa maneira, frisamos que

a criticidade é uma capacidade inerente à pessoa e um atributo indispensável à professora/ao professor. É uma capacidade que se desenvolve ao longo da vida, que caracteriza a condição de pessoa, de ser pensante, que está na base da disciplina intelectual. Ela resulta – e ao mesmo tempo é – compreensão e exercício de sujeito da vida, da história, da cultura e do conhecimento. É uma justificativa, uma razão para formação continuada (SANTIAGO, 2006, p. 116).

Para que a relação professor(a) e aluno(a) aconteça na perspectiva de uma educação crítica e reflexiva, pensamos ser relevante levar-se em consideração o contexto vivido pelos(as) alunos(as). Para tanto, os(as) professores(as) precisam aprimorar-se para que se

desenvolva em sala de aula um trabalho comprometido com as questões que surgem mediante a realidade vivida pelos(as) alunos(as).

A efetivação de uma prática docente embasada na humanização implica uma relação que se constitui através do diálogo, criticidade, reflexão, respeito, ética e amorosidade, estes elementos são possibilidades para o desenvolvimento de uma prática engajada na luta contra os processos de desumanização que perpassam o espaço escolar e as relações sociais. Nesse viés, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p. 79). Assim, esperamos que por meio da educação há possibilidades para combater o racismo, as discriminações e preconceitos que inferiorizam os sujeitos que foram/são subalternizados.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais e curriculares possibilitem aos professores(as) meios para que se possa desenvolver um diálogo sobre os aspectos histórico, social, racial, territorial, cultural, político, econômico, religioso e de gênero. Visto que estes aspectos fazem parte da vida dos sujeitos que compõem o espaço escolar e a sociedade. Desse modo, precisamos estar atentos para um projeto de educação que tenha como objetivo lutar em prol de melhorias no sistema educacional, proporcionando aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma educação comprometida com as demandas dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Para tanto, sendo a prática docente uma atividade que requer sempre o pensar e o agir sobre as propostas elaboradas para serem exercidas no cotidiano escolar, é preciso que o(a) professor(a) exerça sua criticidade para trabalhar os conteúdos com os(as) alunos(as). Salientamos que “desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis” (FREIRE, 2005, p. 84).

É relevante ressaltar que a práxis necessita fazer parte da formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração que a práxis é indissociável do processo educativo. Dessa forma, a relação teoria e prática poderá possibilitar aos professores(as) uma melhor forma de contextualizar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, através da prática docente os conteúdos curriculares serão socializados em sala de aula e pensamos que os mesmos sejam trabalhados de forma que contemplem uma socialização embasada na reflexão e conscientização dos sujeitos. Desse modo, por meio da prática docente poderá haver um diálogo com temáticas que contribuam para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações.

Mediante os conteúdos curriculares propostos a reflexão e a conscientização poderão contribuir no trabalho docente para formação de sujeitos críticos e capazes de respeitar e valorizar as diferenças sócio histórica e cultural da sociedade. A reflexão é uma prática que perpassa tanto no contexto educacional, como na vida social dos sujeitos. A reflexão pode ser considerada como um meio para auxiliar nas tomadas de decisões, onde na prática docente esta reflexão poderá contribuir para que os(as) professores(as) possam tomar determinadas decisões visando uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

Percebemos que a prática docente, enquanto uma ação realizada através da relação dialógica possibilitará aos discentes uma melhor compreensão das propostas de ensino apresentadas em sala de aula. Assim, através do diálogo e da reflexão sobre os conteúdos propostos as aulas poderão torna-se mais significativas para os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a prática docente é permeada pela reflexão, entendendo que os(as) professores(as) precisam no contexto de sala de aula tomar decisões, mediante as situações cotidianas. Assim, torna-se relevante que os(as) professores(as) corroborem no processo de ensino e aprendizagem contribuindo com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesta direção, poderão contribuir com o processo de humanização que implica a superação das desigualdades e injustiças impostas pelo sistema colonial que perpassa as relações de poder na sociedade e no espaço escolar.

A humanização pode ser compreendida como prática da liberdade quando é efetivada através de projetos educacionais que se comprometam com práticas que visem à transformação dos currículos eurocêntricos e reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças que compõe o espaço escolar e a sociedade. Nessa direção, estaremos avançando para superação e enfrentamento das formas de injustiças que hierarquizam os sujeitos que foram/são inferiorizados, a exemplo, dos povos negros.

Conforme a concepção freireana com base na humanização notamos que os(as) professores(as) por meio de suas práticas poderão através do diálogo e da reflexão problematizar as situações de injustiças que inferiorizam os sujeitos, seus territórios, saberes, culturas, religiões e demais aspectos. Portanto, “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 59).

A prática docente humanizadora não se atrela a métodos que utilizem os conteúdos na perspectiva da educação bancária (FREIRE, 2005), e sim objetiva na relação ensino e aprendizagem, trabalhar de modo que os sujeitos possam ler o mundo problematizando e

refletindo criticamente a realidade. Desse modo, o diálogo se constitui enquanto uma via de interação no ensino e aprendizagem, para que professores(as) e alunos(as) caminhem na direção de uma educação humanizadora e libertadora.

Nesse viés, uma educação comprometida com a humanização poderá possibilitar aos sujeitos uma tomada de consciência sobre a realidade da sociedade e um compromisso enquanto homens/mulheres que visem uma transformação social embasada no respeito às diferenças que fazem parte da sociedade e do espaço escolar. Nessa direção, poderemos colaborar com um projeto de sociedade engajado na luta contra as opressões, visando um caráter libertador para que os sujeitos que foram/são subalternizados tenham seus direitos garantidos, sejam respeitados e reconhecidos mediante suas diferenças.

Conforme a pedagogia freireana o diálogo é um elemento de grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem, sendo assim, ligado a práxis que permite aos professores(as) refletirem suas práticas e interligar com as questões que perpassam o contexto escolar mediante a realidade dos sujeitos. Portanto, evidenciamos que sendo o espaço escolar constituído pelas diferenças entre os sujeitos, a Educação das Relações Étnico-Raciais poderá contribuir no fortalecimento ao respeito e valorização dos sujeitos que enfrentaram/enfrentam condições de opressões e inferiorizações, a exemplo, dos povos negros.

De acordo com Freire (2005), o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, o mesmo constitui-se enquanto um aspecto do fenômeno humano. Frisamos que na relação do ensino e aprendizagem “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). O diálogo perpassa as relações humanas e implica uma base sólida para uma educação humanizadora.

A prática docente na perspectiva humanizadora abre horizontes, no sentido de uma educação transformadora e libertadora. Para tanto, a mesma compromete-se com uma práxis que proporcione ações engajadas no compromisso contra as desigualdades e injustiças, colaborando para uma sociedade justa, igualitária e democrática em seus diversos âmbitos.

Frisamos que “para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes” (FREIRE, 2005, p. 98). Assim, implica um processo dinâmico onde a relação professor(a) e aluno(a) esteja embasada numa relação horizontal, na interação uns com os outros, objetivando lutar contra as opressões.

Freire (1996, p. 65), ressalta que “a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”. Portanto, a ética está interligada as questões que

envolvem o meio social, como assegurar os direitos de todos(as) os(as) cidadãos/cidadãs, solidariedade, colaborar com o processo de desconstrução de programas e currículos eurocêntricos e hegemônicos, conscientiza-se do enfrentamento ao sistema colonial/patriarcal/capitalista e demais aspectos que perpassam a sociedade e o ambiente escolar.

Nessa direção, a prática docente humanizadora está entrelaçada em um movimento de ação contra as opressões, por meio de uma relação dialógica na constante busca de conscientização, reflexão crítica, responsável e esperançosa no alicerce de propostas educacionais comprometidas com a formação humana dos sujeitos, levando em consideração suas diferenças.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 2000, p. 155).

Neste capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que utilizamos nesta pesquisa, os critérios para seleção do campo e os sujeitos colaboradores, a caracterização do município de realização desta pesquisa e também salientamos sobre os procedimentos de coleta e construção dos dados e a técnica de análise.

Desse modo, tratamos sobre o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, onde a mesma objetiva compreender como os(as) professores(as) do ensino médio de uma escola localizada no território campesino de Passira-PE identificam e lidam com o racismo. Assim, apontamos que o campo é um território que contempla uma diversidade de sujeitos, como

pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

Para tanto, frisamos que o território está atrelado aos aspectos geográficos e socioculturais conforme um espaço que produz identidades. Nessa direção, o aspecto geográfico representa as características que envolvem a natureza e enquanto aspecto sociocultural o território relaciona-se com os valores, culturas, religiões, etc., e com os modos de ser, pensar e viver dos sujeitos. Desse modo, ressaltamos que

o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2007, p. 63).

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa utilizamos os Estudos Pós-Coloniais, enquanto abordagem teórico-metodológica tendo em vista que o mesmo nos possibilita compreendermos as epistemologias que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento e subalternização. Conforme a perspectiva eurocêntrica, notamos que os povos negros e povos do campo historicamente passaram/passam por situações que os colocam em condições de

inferiorização. Para tanto, entendemos que o conceito de campo é permeado também a partir do conceito de território como um lugar que apresenta referências humana, ou seja,

são lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2004, p. 3).

Assim, entendendo que a escola é um espaço onde se constrói conhecimentos, buscamos perceber como vem sendo trabalhado em sala de aula o Enfrentamento do Racismo. Portanto, compreendemos que a partir da prática docente o conhecimento referente à valorização da história, cultura, crença e identidade negra poderá proporcionar aos alunos(as) práticas que visem à igualdade racial.

Porém, a metodologia de uma pesquisa necessita que o(a) pesquisador(a) tenha um conhecimento sobre o campo a ser pesquisado e no referencial teórico estudado. Visto que irá possibilitar que estas informações contribuam para que o(a) pesquisador(a) desenvolva as interpretações e as inferências dos dados que serão coletados e produzidos. Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) nos ressalta que

o rigor de um trabalho científico configura-se no destrinchamento das significações dos conceitos-chave, na coerência teórico-metodológica, na sistemática coleta de dados, na consistência da análise e da interpretação dos dados, no diálogo pertinente dos resultados com a literatura (p. 49).

Assim, conhecer o percurso teórico-metodológico de uma pesquisa acadêmica e os caminhos do(a) pesquisador(a) no contexto da problemática pesquisada é uma forma de proporcionar ao leitor(a) sentido e aproximação sobre o objeto pesquisado. A metodologia nos proporciona compreensão, descrição, análise e interpretação dos modos de ser, pensar e viver através da construção do conhecimento. A seguir, descrevemos este capítulo em quatro seções: o campo e os sujeitos da pesquisa; a caracterização do campo: o município de Passira-PE; os procedimentos utilizados na coleta e na produção dos dados e a análise dos dados coletados e produzidos.

5.1 O Campo e os Sujeitos da Pesquisa

Nesta seção, apresentaremos os critérios para escolhas do campo empírico e dos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Para escolhermos o campo empírico passamos por dois momentos onde se deu a escolha do município e da escola onde realizamos esta pesquisa.

Delimitamos os seguintes critérios para escolha do município da pesquisa: 1º) estar situado no Agreste Pernambucano e que apresente um número representativo da população que more no campo; 2º) ter um Sistema Municipal de Ensino, que nos faz pressupor que o mesmo proponha normatizações que venham a contribuir com as necessidades educacionais existentes no município; 3º) apresentar escolas de ensino médio no território campesino.

Nesse sentido, elencamos o município de Passira que está localizado no Agreste Pernambucano e tem um número bastante representativo de habitantes que moram no campo. Salientamos que de acordo com os dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴ este município apresenta o total de 28.628 pessoas, onde a grande maioria mora no campo. Conforme os dados do censo 2010 do IBGE o município de Passira-PE apresenta o total de 13.956 habitantes na zona urbana e o total de 14.708 habitantes na zona rural.

Salientamos também que a escolha de Passira-PE se dá pelo meu pertencimento a este município, quando nasci minha família morava no Sítio Pedra Tapada e alguns anos depois nos mudamos para o bairro Alto Caturité no município de Passira-PE, onde moramos até hoje. Ressaltamos também que no PPGEduc não tem nenhuma pesquisa sobre o município de Passira-PE, sendo assim, mais um motivo para realização dessa pesquisa neste município.

Para escolha da escola que constitui o campo empírico da pesquisa, elencamos como critério: uma escola do campo que atue com o ensino médio, tendo em vista que é raro ter escolas de ensino médio no campo. Ressaltamos que mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 26-A, consta-se que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, Art. 26-A, 2003).

Desse modo, tendo em vista que para a Educação do Campo é uma de suas lutas, manter o ensino médio no campo, nos detemos em busca de pesquisarmos em uma escola do campo que atenda a esta modalidade de ensino. Neste sentido, entendemos que se faz necessário que para os povos negros e povos do campo sua condição epistêmica (MIGNOLO, 2008), seus saberes e modos de vida sejam validados.

Como critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa destacamos que serão elencados professores(as) que sejam formados em uma das áreas de ensino que estão referenciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme destaca-se que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo

¹⁴ Informação do site: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> acessado em Janeiro de 2020.

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, Art. 26-A § 2^a, 2003). Nesse sentido, pensamos que os(as) professores(as) com formação nestas áreas de ensino poderão contribuir com o objeto desta pesquisa.

Frisamos também que sobre a escolha dos sujeitos desta pesquisa nos embasamos em Tardif (2002), onde se destaca as etapas de edificação da carreira docente. Dessa maneira, o autor ressalta “a fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades” (TARDIF, 2002, p. 85). Assim, os(as) professores(as) diante deste período de tempo têm uma base de conhecimentos significativa em sua prática docente.

Conforme Tardif (2002), os(as) professores(as) que estão nesta etapa de tempo profissional, apresentam uma prática mais consolidada com base nas suas experiências cotidianas de trabalho, nos seus programas e planejamentos, na troca com os pares e também com a relação do contexto ao qual estejam inseridos.

5.2 Caracterização do Campo: o Município de Passira-PE

O Município de Passira-PE¹⁵ fazia parte do Município de Limoeiro e era considerado distrito deste até o ano de 1963, quando foi elevada para à categoria de cidade. O início de seu povoamento deu-se pelo fato de ser uma área de transição entre a zona canavieira e a região agreste, ligando as áreas de criação de gado com as dos canaviais.

Dessa forma, alguns núcleos populacionais começaram a surgir a partir do deslocamento dos rebanhos bovinos, sendo mais tarde reforçado pela expansão algodoeira no início do século XIX aos meados do século XX. Assim, em 20 de dezembro de 1963, a Lei Estadual nº 4.981 criou o Município de Passira, desmembrando-o do Município de Limoeiro. Mostramos a seguir, uma fotografia da Praça Sebastião de Oliveira Pinto, que é mais conhecida como Praça da Matriz de Passira¹⁶.

¹⁵ As informações sobre o Município de Passira-PE foram coletadas a partir do seguinte site: <http://www.portalphassira.com.br>

¹⁶ Nesta praça encontra-se esta estátua de uma mulher bordando, representando o Bordado Manual do Município de Passira-PE.

Fotografia 2 - Município de Passira-PE



FONTE: <https://www.google.com>

O nome do município de Passira em tupi-guarani quer dizer “acordar suave”. Passira-PE tem uma população com cerca de 30.000 habitantes e sua grande maioria mora na zona rural. Para tanto, frisamos que de acordo com os dados do censo 2010 do IBGE o município de Passira-PE apresenta o total de 13.956 habitantes na zona urbana e o total de 14.708 habitantes na zona rural. O município está localizado na região do Agreste Setentrional de Pernambuco e encontra-se inserido nos domínios da Bacia Hidrográfica e do Rio Capibaribe.

Figura 3 - Mapa do Município de Passira-PE



FONTE: <https://www.google.com>

Em relação à formação do povo que constitui o município, destaca-se a presença indígena que povoa o imaginário popular através de inúmeras histórias. E os negros que habitaram e habitam até hoje nossa região, são remanescentes de quilombos formados no Agreste, diante da fuga dos engenhos da Zona da Mata. Atualmente são conhecidas quatro

comunidades consideradas quilombolas no município de Passira-PE, que são elas, Chã dos Negros, Chã dos Liras, Chã dos Galdinos e Riacho de Pedra.

Sobre os brancos, ressalta-se que a formação do povo branco, iniciou-se no litoral pernambucano e foi se interiorizando na medida em que o plantio da cana de açúcar ocupava toda região litorânea, dificultando a criação do gado, então eles precisaram desloca-se para o interior do estado. Desse modo, alguns fazendeiros foram se instalando na região. De acordo com os dados do censo 2010 do IBGE o município apresenta uma população residente a partir da cor ou raça, amarela apresentando 44 habitantes; branca 11.486 habitantes; parda 16.129 habitantes; preta 969 habitantes.

O município de Passira-PE é cheio de histórias para contar, a maioria delas criada pelos índios que habitaram a região. Portanto, elencamos que não encontram-se dados referentes aos povos indígenas que habitaram a região, neste viés, a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005), torna invisível os sujeitos, suas culturas, seus conhecimentos e modos de vida, subalternizando os sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento. Nessa direção, a Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005), nega a existência dos sujeitos não-europeus, a exemplo, dos povos indígenas, negando também todos os seus atributos humanos, suas formas ser, pensar e viver no mundo.

O município ainda conserva inúmeras lendas, mantidas oralmente através dos tempos pelos moradores locais, a exemplo, dos frutos encantados da Serra da Passira, que é um local de uma solidificação rochosa com 800 metros de altitude, situada no Sítio Tamanduá, o local é muito visitado por turistas e estudantes do município.

Conforme a tradição popular, na Serra da Passira, havia uma grande variedade de frutas. Deste modo, qualquer pessoa podia subir a Serra e colher sem perigo às deliciosas frutas existentes no topo da Serra, mas ao descer toda a colheita sumia. Ressaltam que os índios diziam que uma entidade misteriosa se encarregava de colocar as frutas no lugar de origem, sem ofender aqueles que tinham pegado as frutas. Próximo a Serra da Passira, encontra-se a Fazenda Morro Alto onde se produz a Cachaça da Serra, entre outras bebidas como o licor de banana. A Cachaça da Serra possui registro junto ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Fotografia 3 - Serra da Passira-PE e a Cachaça da Serra



FONTE: <https://www.google.com>

O município também apresenta bons atrativos para os visitantes, entre a Serra da Passira, Cachoeira do Tancão, o Sítio Pedra Tapada e suas Pinturas Rupestres. A cultura popular de Passira é muito rica, a brincadeira do cavalo marinho é uma das principais manifestações. Há também repentistas, emboladores, capoeira, teatros de mamulengo, ciranda, coco de roda, pastoril, cavalhadas e os artistas da cidade, Moçinha e Duda da Passira.

Estes dois artistas são conhecidos nacionalmente, geralmente apresentam-se em Festas como a de Nossa Senhora da Conceição¹⁷ e as demais festas que destacamos a seguir: Festa de Nossa Senhora Aparecida no Sítio Olho D'Água de Figueira, Festa de Nossa Senhora das Dores no Sítio Tanque do Vieira, Festa de Santa Ana no Sítio Bengalas e no Sítio Cambucá, Festa de São José no Sítio Pedra Tadapa, Festa de Santo Antônio no Sítio Poço do Pau, Festa de São João no Sítio Cutias, Festa de São Sebastião no Sítio Cacimbinha, Festa de São Severino no Sítio Salgado, Festa de Santa Terezinha em Candeais. E também temos as Festas da Rua da Areia, Rua do Cemitério e do Alto da Esperança em Passira-PE.

Destacamos também a relevância do Poeta Tiago Ramos da Silva¹⁸, onde em uma de suas obras o autor conta a História de Passira. A seguir na Fotografia 4, apresentamos o Poeta Tiago Ramos da Silva e após, na Fotografia 5, a obra do autor que fala sobre a História de Passira.

¹⁷ Padroeira do Município de Passira-PE

¹⁸ Nascido no dia 25/07/1925 e Falecido em 14/08/2019

Fotografia 4 - Poeta Tiago Ramos da Silva

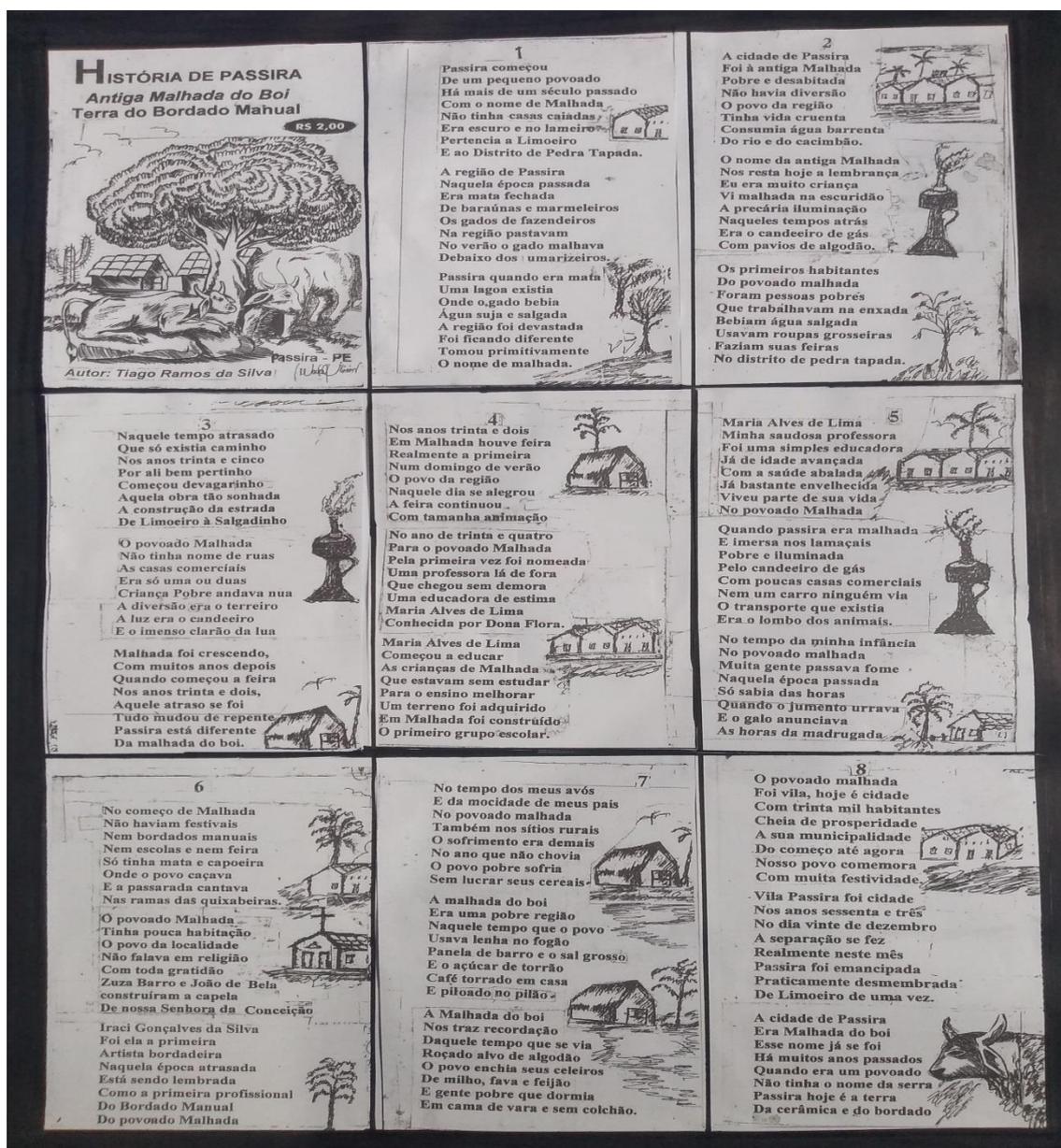


FONTE: própria autoria

Fotografia 5 - História de Passira Antiga Malhada do Boi

Terra do Bordado Manual

Autor: Tiago Ramos da Silva



FONTE: própria autoria

O município de Passira é conhecido em Pernambuco como a Terra do Bordado Manual e a Terra do Milho. O Bordado Manual de Passira mobiliza grande parte da população, principalmente as mulheres, trabalhando em casa ou organizadas na Cooperativa Mista das Bordadeiras de Passira (COMIB), e alguns homens também trabalham com o Bordado Manual. O bordado manual de Passira é distribuído nas cidades vizinhas e até para o exterior.

O município de Passira realiza anualmente, a Feira do Bordado Manual, este evento acontece geralmente nos meses de outubro ou novembro, durante três dias, começando na sexta-feira e encerra-se no domingo. A programação do evento inclui a exposição do Bordado Manual e outros ambientes de negócios, apresentações culturais de artistas regionais e locais e também barracas de comidas típicas.

A primeira Feira do Bordado Manual¹⁹ foi realizada pela primeira vez no ano de 1986, a partir da iniciativa da Sra. Maria Ignês Santana. Assim, a primeira Feira aconteceu em uma galeria com quase 20 expositores, desde então a Feira passou por lugares, como por exemplo, a Escola Municipal Maurina Rodrigues dos Santos, até o ano 1996, quando houve a necessidade de ampliar e de melhor infra-estrutura, passou a ser realizada na Rua da Matriz no centro do município de Passira-PE. A seguir mostramos na Fotografia 6, a Feira do Bordado Manual de Passira-PE.

Fotografia 6 - Feira do Bordado Manual de Passira-PE



FONTE: <https://www.google.com>

Na agricultura, o município de Passira-PE tem como principal produto o Milho, sendo tradicionalmente um dos maiores produtores do estado. Também se destaca o algodão, feijão,

¹⁹ Em 2019 foi realizada a 33ª Feira do Bordado Manual

tomate, pimentão, fava, banana, laranja e nos últimos anos o grande crescimento das culturas irrigadas de hortaliças na região do Sítio Vertente Seca. Outra atividade econômica de grande peso é a pecuária mista, com predominância da pecuária de corte. Desse modo, o brasão do município está representado graficamente pelo desenho de um pé de milho e também pelo desenho de um ramo da planta do algodão, conforme mostramos a seguir, na figura 4.

Figura 4 - Brasão do Município de Passira-PE



FONTE: <https://www.google.com>

Dentre os estabelecimentos comerciais, destacam-se farmácias, supermercados, atacados, padarias, lojas de tecidos e miudezas, as lojas de bordados manuais, etc. Os estabelecimentos de produtos agrícolas e agropecuários, etc, e ressaltamos também o mercado e açougue público e aos sábados acontece a feira livre realizada no centro do município de Passira-PE.

No âmbito do setor de atendimento à saúde, o município de Passira-PE dispõe do Hospital Unidade Mista Nossa Senhora da Conceição e dos Postos de Saúde da Família (PSF) situados em alguns sítios e bairros do município e o Hospital de Campanha Covid-19 de Passira²⁰. Frisamos também a presença de alguns consultórios e clínicas particulares.

No aspecto religioso, o município de Passira-PE apresenta predominância na religião católica. A primeira capela foi construída em 1932 quando o Sr. João Ferreira de Lima (João de Bela), doou o terreno para a construção. Os moradores se organizaram coordenados pelo Sr. Zuza Barros e construíram a capela.

²⁰ Este hospital foi construído devido à pandemia do coronavírus Covid-19.

A inauguração aconteceu no dia 26 de dezembro pelo Pe. José Cirico de Brito, vigário de Limoeiro. Passira pertencia à paróquia de Limoeiro e passou a ser paróquia no dia 02 de setembro de 1985 e o primeiro pároco foi o Pe. João Batista Monteiro. Gradativamente a Igreja de Nossa Senhora da Conceição foi evoluindo e atualmente com o apoio administrativo do pároco Pe. José Mariano está sendo concluída a construção da nova Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição.

A religião evangélica predomina de forma acentuada, a primeira Igreja Evangélica foi a Batista, construída em 1930 no Sítio Araras no município de Passira. Atualmente encontram-se várias Igrejas Evangélicas, a exemplo, Igreja Assembleia de Deus, Igreja Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, Igreja Adventista do Sétimo Dia, Igreja Congregação Cristã no Brasil, Igreja Comunidade Bíblica Internacional, dentre outras. No município de Passira-PE destacam-se também os participantes da religião do Espiritismo, do Candomblé e do Xangô.

Desse modo, frisamos a seguir os dados conforme o censo 2010 do IBGE referentes à religião. Dentre os habitantes sem religião consta-se o total de 1.244; a religião católica apostólica romana consta-se 23.560; católica ortodoxa consta-se 1; espírita consta-se 142; evangélica consta-se 3.407; não determinada e múltiplo pertencimento consta-se 51; novas religiões orientais consta-se 9; testemunhas de Jeová consta-se 189; outras religiosidades cristãs consta-se 26.

Então, ressaltamos que mediante os dados do censo 2010 do IBGE não houve de fato declarações sobre a religião do Candomblé e do Xangô. Nesse sentido, percebemos que a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005), expressa as religiões que trazem marcas do contexto europeu/colonizador e as religiões de matrizes africanas, por exemplo, sofrem tentativas de silenciamento.

No âmbito educacional, frisamos que o município de Passira-PE apresenta as seguintes escolas na rede municipal de ensino, estadual e particular. A seguir, destacamos a relação das escolas da rede municipal de ensino de Passira:

- Creche Comunitária Poço do Pau no Sítio Poço do Pau
- Creche Júlia Maria da Conceição no Sítio Tamanduá
- Escola Maria Alves de Lima no Sítio Vila Bengalas
- Escola Maria José de Medeiros no Sítio Tamanduá
- Escola Mínima Candeais no Sítio Candeais
- Escolinha Cantinho Feliz no Sítio Candeais

- Escolinha Recanto Inocente no Sítio Vila Bengalas
- Escola Adjardo Fernandes da Silva no Sítio Várzea da Passira
- Escola Alexandrino Francisco da Silva no Sítio Araras
- Escola Cícero Ferreira no Sítio Ribeiro do Mel
- Escola Jerônimo de Moraes Heráclio no Sítio Vertente Seca
- Escola João Heráclio Duarte no Sítio Varjada de Cima
- Escola João Paulo Izídio no Sítio Chã dos Cocos
- Escola Jorge Alves da Silva no Sítio Taquari
- Escola José Bernadino de Sena no Sítio Cutias
- Escola José Orlando Duarte no Sítio Candeais
- Escola José Paulino do Nascimento no Sítio Poço do Pau
- Escola Manoel Cândido de Souza no Sítio Avencas
- Escola Marina Rodrigues Siqueira no Sítio Chã dos Negros
- Escola Otaviano Basilio no Sítio Pedra Tapada
- Escola Silvina Marcolino de Souza no Sítio Apara
- Escola Venezeano Vital do Rêgo no Sítio Caçatuba
- Escola Maurina Rodrigues dos Santos no Bairro Alto da Esperança
- Escola Edson Regis de Carvalho na Rua Dr. Barbosa Lima no Centro de Passira

Na rede estadual de ensino, temos três escolas em Passira, conforme apresentamos a seguir:

- Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva; no Sítio Vila Bengalas
- Escola de Referência em Ensino Médio Manoel Guilherme da Silva; no Bairro Alto São José
- Escola Cônego Fernando Passos; no Bairro Alto Santa Inês

Na rede particular de ensino, temos duas escolas de ensino infantil e fundamental:

- Escola Cecília Meireles
- Escola Monteiro Lobato

5.3 Os Procedimentos de Coleta e Produção dos Dados

Nesta seção, ressaltamos sobre os procedimentos de coleta dos dados que utilizamos para produzirmos os dados da referente pesquisa. Para tanto, fizemos uso do questionário (MARCONI; LAKATOS, 1999) e da entrevista semiestruturada (BARDIN, 2011).

Salientamos que em decorrência do contexto da pandemia do Coronavírus (Covid-19), não tivemos a oportunidade de poder ir presencialmente ao campo de pesquisa para realização da coleta dos dados. Desse modo, não foi possível realizar o procedimento de observações no campo de pesquisa. Assim, diante da pandemia do Coronavírus (Covid-19), utilizamos para coleta dos dados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Frisamos que mediante à pandemia do Coronavírus (Covid-19), as Instituições de Ensino, Escolas Públicas e Privadas, neste momento da pesquisa estavam vivenciando o Ensino Remoto. Desse modo, ressaltamos que para realização da coleta dos dados utilizamos a Plataforma do Google Meet, que é um serviço de comunicação por videoconferência, desenvolvido pelo Google. Assim, enfatizamos que nossa coleta dos dados foi realizada por meio do Google Meet, onde realizamos as entrevistas com os(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa.

A realização dos procedimentos de coleta e produção dos dados de uma pesquisa tem a possibilidade de contribuir com o(a) pesquisador(a), onde ele(a) irá perceber através das mensagens os elementos referentes a temática. Mediante os procedimentos de coleta dos dados, as informações são coletadas e produzidas objetivando a interpretação das mensagens.

Dessa forma, fizemos uso do questionário que é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas com a finalidade de critérios predeterminados (MARCONI; LAKATOS, 1999). Utilizamos o questionário nesta pesquisa com o intuito de nos aproximarmos dos(as) professores(as), para através deste meio termos as informações necessárias referente aos critérios de escolha dos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Para tanto, usamos a entrevista semiestruturada que segundo Bardin (2011), aponta a mesma dentre algumas denominações referentes à entrevista semidiretiva. Assim, buscamos compreender os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse caso, realizamos as entrevistas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, nos propondo através deste meio coletar as informações onde realizamos a compreensão e inferências dos dados pesquisados, consideramos que as

entrevistas semidiretivas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas), mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador) (BARDIN, 2011, p. 93).

Conforme essa perspectiva, percebemos que a entrevista semiestruturada possibilita uma forma de organização e reorganização referente à transcrição das informações. Portanto, necessitamos registrar os dados, levando em consideração as falas do sujeito e as situações de representações de suas emoções, mediante o decorrer da entrevista.

5.4 Procedimento de Análise dos Dados Coletados e Produzidos

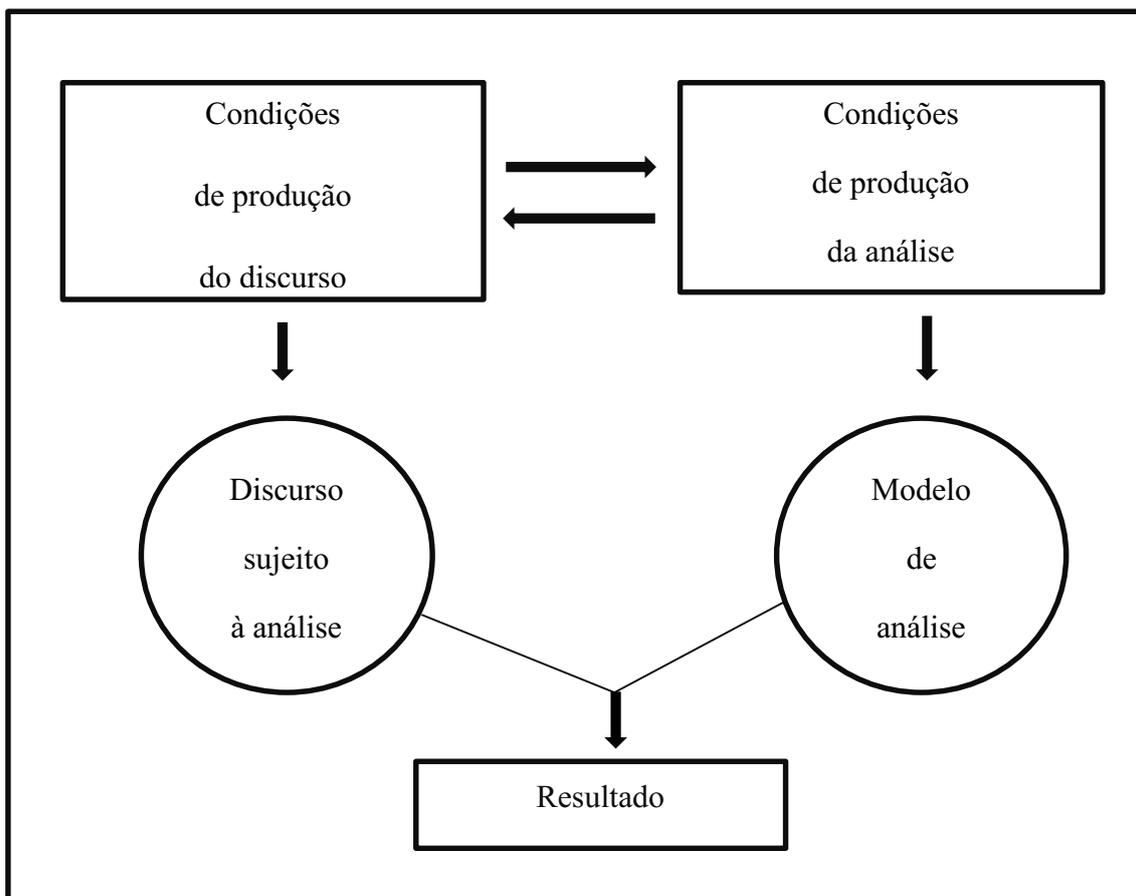
Para realizarmos a análise dos dados, utilizamos como procedimento, a técnica da Análise de Conteúdo, que não se trata apenas de um único instrumento, mas de uma variação de ferramentas embasadas com rigor, nos possibilitando comunicação e interpretação mediante os objetivos propostos na pesquisa (BARDIN, 2011).

A técnica de Análise de Conteúdo iniciou-se no século XX e “o primeiro nome que de fato ilustra a história da análise de conteúdo é o de H. Lasswell: fez análises de imprensa e de propaganda desde meados de 1915” (BARDIN, 2011, p. 21). Assim, “a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (VALA, 1990, p. 101).

Entendemos que a técnica da Análise de Conteúdo serve como uma ferramenta que possibilita para o(a) pesquisador(a) a compreensão, interpretação e inferência na construção de significados referentes aos materiais coletados e produzidos, mediante os determinados contextos e sujeitos pesquisados.

Assinalamos que a Análise de Conteúdo é “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (VALA, 1990, p. 104). A seguir na Figura 5, mostramos uma representação da Análise de Conteúdo.

Figura 5 - Análise de Conteúdo



FONTE: Vala, 1990, p. 105

Desse modo, com a finalidade de percebermos como se dá o Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes do Ensino Médio de uma Escola no Território Campesino de Passira-PE, utilizamos como procedimento de análise dos dados a Análise de Conteúdo.

Destacamos que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Portanto, ela é complementada quando a autora avança no conceito e além de descrever os conteúdos das mensagens “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44).

A técnica de Análise de Conteúdo é ferramenta que possibilita analisar as comunicações e observações entre o(a) pesquisador(a) e sujeito pesquisado e o contexto. E através dos materiais coletados busca-se uma compreensão, interpretação, descrição e

inferência categorizando-os para auxiliar no tratamento destes dados coletados com devido rigor. Para tanto, ou seja,

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (VALA, 1990, p. 104).

Dessa maneira, notamos que a análise dos dados pode ser realizada conforme os objetivos propostos, mediante o rigor que o(a) pesquisador(a) necessita ter para com o compromisso na descrição dos dados e na devida inferência. Notamos que a técnica de Análise de Conteúdo nos possibilita nesta pesquisa perceber a realidade do contexto pesquisado, tendo em vista que levamos em consideração a descrição das mensagens dos sujeitos pesquisados, fazendo nossas interpretações e inferências.

Adotamos a técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática que irá nos proporcionar “[...] um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação [...]” (BARDIN, 2011, p. 77). Portanto, a mesma nos possibilita construir os núcleos de sentidos que nos permiti realizar interpretações e fazermos as inferências na busca de compreendermos os objetivos propostos na pesquisa, através do contexto das comunicações das mensagens obtidas por meio dos procedimentos de coleta dos dados.

Evidenciamos que nesta pesquisa para a organização e preparação dos dados mediante a análise utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo perpassando pelas três fases estabelecidas por Bardin (2011): 1^a) pré-análise; 2^a) exploração do material e 3^a) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Salientamos que a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (BARDIN, 2011, p. 125). Deste modo, a pré-análise nos possibilita a organização dos dados pesquisados. Segundo Bardin (2011), a pré-análise constitui-se da realização de leitura flutuante dos materiais transcritos, onde sinalizamos que esta leitura flutuante perpassa por toda a construção da pesquisa.

No momento da pré-análise fizemos a organização dos dados mediante a aproximação com o campo de pesquisa e para esta organização realizamos a leitura flutuante (BARDIN, 2011). A leitura flutuante nos possibilita uma primeira aproximação com os dados da entrevista, onde buscamos a compreensão dos conceitos e dos dados obtidos na pesquisa. Ressaltamos que a leitura flutuante perpassa por todas as etapas da análise da pesquisa.

A exploração do material conforme Bardin (2011), nos dá a possibilidade de codificação, classificação e categorização do tema proposto na pesquisa. Realizamos a exploração do material, como uma forma de organização dos dados coletados. Neste momento organizamos os dados referentes às entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Para tanto, fizemos a codificação dos dados por meio da unidade de registro, onde realizamos a leitura flutuante, buscando perceber os significados e a codificação do conteúdo, mediante a categorização.

O tratamento dos resultados, interpretação e inferência de acordo com Bardin (2011) é o momento onde o(a) pesquisador(a) faz suas inferências sobre o material pesquisado. Desta maneira, mediante este procedimento fizemos nossas considerações em torno dos dados levantados, buscando perceber os significados referentes à temática da pesquisa.

Assim, fizemos as interpretações e inferências levando-se em consideração o contexto do conteúdo analisado, conforme os dados obtidos. Portanto, mediante o material coletado, as interpretações e inferências, nos proporcionam um resultado em torno desta temática de estudo. Ressaltamos que buscamos perceber como a Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo, vem sendo trabalhada na Prática Docente do Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino do Município de Passira-PE.

Salientamos que os resultados alcançados na pesquisa nos dão subsídio no processo de desenvolvimento crítico, reflexivo e intelectual na formação enquanto pesquisadores(as). Propondo-nos a evidenciar os modos de ser, pensar e viver, diante do que se propôs no objeto de pesquisa. Para tanto, frisamos que os procedimentos teórico-metodológico é à base da pesquisa e diante do rigor epistemológico conduz os(as) pesquisadores(as) para os achados da pesquisa.

Assim, os(as) pesquisadores(as) apresentam suas compreensões, sobre o objeto de estudo e por meio das análises emergem as interpretações, descrições, inferências e questionamentos em torno do objeto que foi estudado e pesquisado.

6 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES

Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (SILVA, 2003, p. 181).

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados da pesquisa e as descrições/análises/interpretações/inferências conforme as análises que foram propostas. Dessa maneira, no presente capítulo apresentamos três seções, na primeira seção, evidenciamos a caracterização da escola campo da pesquisa. Na segunda seção, apresentamos a caracterização dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa e na terceira seção tratamos das perspectivas de enfrentamento do racismo nas práticas docentes na perspectiva dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Para tanto, ressaltamos que objetivamos compreender como os(as) professores(as) do ensino médio de uma escola localizada no território campesino de Passira-PE identificam e lidam com o racismo. Desse modo, analisamos como são enfrentadas e tratadas as práticas docentes antirracistas, visando à superação e promovendo respeito, reconhecimento, valorização e igualdade de direitos mediante as diferenças dos sujeitos. Nesse viés, visamos caminhar na luta contra as formas de opressão/colonização imposta pelos opressores/colonizadores que perpassam a sociedade e o espaço escolar por meio das formas de ser, pensar e viver pautadas no modelo/padrão eurocêntrico e hegemônico.

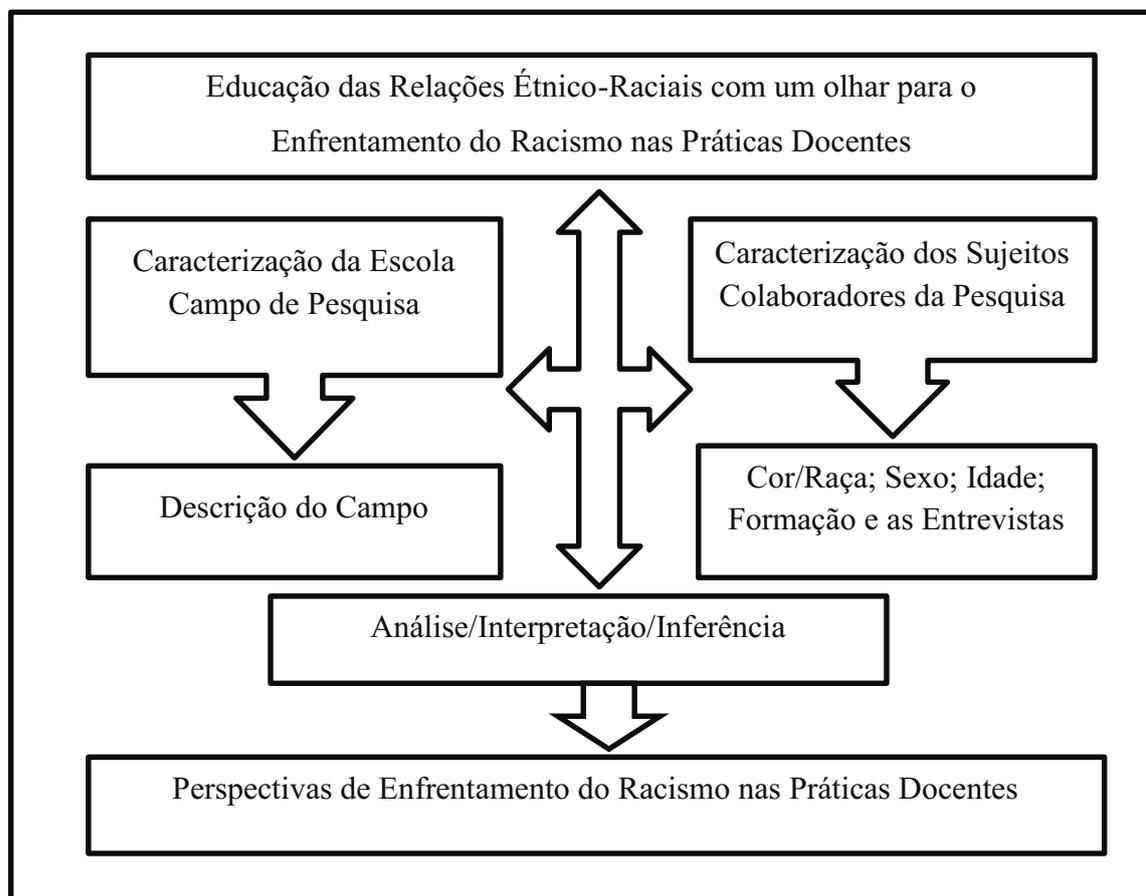
O enfrentamento do racismo nos propõe pensar em práticas comprometidas com a sua superação, contribuindo com uma sociedade mais justa e igualitária mediante as diferenças dos sujeitos. Independentemente de sua raça, classe, território, religião, cultura e demais aspectos que fazem parte da formação histórica dos sujeitos, a exemplo, dos povos negros.

Frisamos que a análise é um momento de grande relevância, onde por meio da mesma iremos realizar o que nos comprometemos na pesquisa mediante o compromisso com a produção epistemológica referente ao objeto pesquisado. Assim, enfatizamos a relevância do contexto epistemológico que emergem do campo de pesquisa e dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Nesse caminhar a partir de Bardin (2011) e Vala (1990), percebemos a significação de elaborarmos o percurso de análise, de modo que nos proporcione um comprometimento com o objeto e com o objetivo da pesquisa. Assim, seguimos a organização dos dados analisados

de acordo com o embasamento teórico e realizamos a descrição/análise/interpretação/inferência, conforme apresentamos na Figura 6:

Figura 6 - Contexto e Produção dos Dados Coletados



FONTE: própria autoria

Nesse sentido, seguimos para as análises dessa pesquisa tomando como referência os dados coletados e produzidos mediante o contexto epistemológico que caminhamos para realização das descrições, análises, interpretações e inferências referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais com um olhar para o Enfrentamento do Racismo nas práticas docentes.

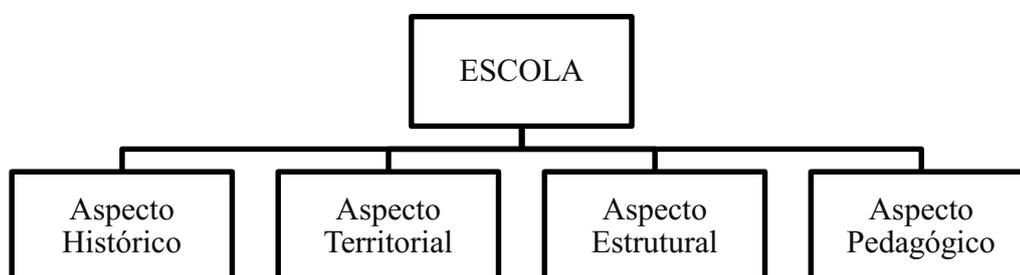
6.1 Caracterização da Escola Campo da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos a descrição e caracterização da escola campo desta pesquisa. Salientamos que para descrever a escola campo da pesquisa, aplicamos o questionário de identificação da escola, visando obter os dados para caracterizarmos a escola,

assim, como mencionamos na Metodologia. A escola selecionada de acordo com os critérios que especificamos na Metodologia é a Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.

Para caracterização da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, destacamos alguns aspectos, dentre eles: aspecto histórico, aspecto territorial; aspecto estrutural; e aspecto pedagógico. Nesse viés, iremos seguir esses aspectos descritivos para a caracterização da escola, conforme demonstramos na Figura 7:

Figura 7 - Aspectos de Caracterização da Escola



FONTE: própria autoria

Referente ao Aspecto Histórico da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva²¹, destacamos que essa escola funcionava em um anexo da Escola Estadual Manoel Guilherme da Silva, que tinha sua sede no centro do município de Passira-PE. Desse modo, esse anexo funcionou do ano de 2008 até abril de 2011, quando foi criada, a Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, no 2º Distrito no Sítio Vila Bengalas. A seguir na Fotografia 7, apresentamos o acesso ao 2º Distrito, Sítio Vila Bengalas, que também é acesso à Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.

²¹ Em relação à origem do nome da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, em decorrência do contexto da pandemia do coronavírus (Covid-19), não conseguimos ter acesso a esta informação.

Fotografia 7 - Acesso ao 2º Distrito



FONTE: Gestor da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva (2021)

O acesso ao 2º Distrito é feito por uma estrada de terra, onde podemos perceber que nas mediações que dá acesso ao 2º Distrito a paisagem e o solo demonstram o período de estiagem, visto que apresentam um aspecto de clima seco. Evidenciamos que em frente à Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, recebemos sombra de árvores tornando o ambiente mais arejado, como apresentamos na Fotografia 8.

Fotografia 8 - Fachada da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva



FONTE: Gestor da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva (2021)

A escola é uma instituição composta por diferentes sujeitos e nela todos interagem na perspectiva da constituição de um projeto de formação, visando objetivos educacionais que contribuam na formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos que:

a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas que diferenciam de empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estrutura e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais (LIBÂNEO, 2003, p. 316).

Ressaltamos que a escola é uma instituição educacional de grande relevância na formação dos sujeitos e que a mesma em seu contexto no cotidiano escolar perpassa por relações sociais que são embasadas por vários aspectos, dentre eles, identitários, territoriais, culturais, religiosos, de gênero, etc. Neste sentido, a escola poderá contribuir na formação dos sujeitos, de modo que à promoção dos conhecimentos estejam engajados na luta com a superação das condições de opressão/alienação que perpassam o espaço escolar, o currículo e a sociedade.

No Aspecto Territorial, frisamos que a Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva está localizada no Sítio Vila Bengalas, que se encontra no território campesino do município de Passira-PE. Para tanto, ressaltamos o território enquanto um espaço que é composto de um viés político, identitário, cultural, dentre outras dimensões que perpassam as ações que envolvem a realidade organizacional do território. Dessa maneira, salientamos que:

a conceituação de território em nosso contexto vai muito além da clássica associação à escala e/ou à lógica estatal e se expande, transitando por diversas escalas, mas com um eixo na questão da defesa da própria vida, da existência ou de uma ontologia terrena/territorial, vinculada à herança de um modelo capitalista extrativista moderno colonial de devastação e genocídio que, até hoje, coloca em xeque a existência de grupos subalternos, habitantes de periferias urbanas (especialmente descendentes de negros e indígenas) e, de modo culturalmente mais amplo, os povos originários em seus espaços de vida. Desdobram-se, assim, desde os territórios do/no corpo, íntimo, até o que podemos denominar territórios-mundo, moldados por um grupo étnico, a Terra vista como pluriverso cultural-natural ou conjunto de mundos –e, conseqüentemente, de territorialidades– às quais estamos inexoravelmente ligados (HAESBAERT, 2021, p. 162).

Desse modo, o território compõe uma dimensão da comunidade epistemológica, política, econômica, geográfica, ambiental e agrícola, na interação com os sujeitos que fazem parte do contexto habitado. Onde os sujeitos necessitam ser respeitados, reconhecidos e valorizados de acordo com suas especificidades, “daí tratarmos o território, nessa ótica, como territórios de r-existência” (HAESBAERT, 2021, p. 162).

Nesse viés, nos entornos da localização da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva encontram-se Posto de Saúde da Família, telefonia fixa, mercadinhos,

borracharias, associação dos agricultores e uma vasta plantação de verduras. A comunidade é caracterizada como de baixa renda e desempenha várias atividades como meio de sobrevivência, a exemplo, dos agricultores, serventes, funcionários públicos e pequenos comerciantes.

A Educação do Campo se constitui numa luta contra hegemônica objetivando uma educação específica para os povos do campo. Desse modo, a Educação do Campo é atravessada pelas especificidades dos povos do campo, de suas identidades, suas culturas, seus saberes e demais aspectos. Assim, a Educação do Campo nos possibilita pensar um projeto de educação de qualidade para atender a realidade dos povos do campo diante do território onde a escola esteja inserida.

Salientamos que os sujeitos que fazem parte deste território participam das vivências da comunidade escolar através das reuniões, palestras, jogos escolares, datas comemorativas, dentre outros eventos. Frisamos que próximo a Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva localiza-se a comunidade denominada Chã dos Negros, que é uma comunidade reconhecida pelos órgãos competentes como área remanescente de Quilombo. Nesta comunidade é desenvolvida a atividade cultural denominada Coco de Roda. Destacamos que:

o contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual o/a aluno/a está inserido/a pode ser um caminho interessante. É o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais. E a racial é uma delas (GOMES, 2001, p. 90-91).

A escola é de grande relevância para o compartilhamento dos saberes, culturas, religiões e demais aspectos que fazem parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, conhecer, respeitar e valorizar no âmbito educacional as diferenças existentes na comunidade é uma possibilidade para construção de práticas educativas comprometidas com o diálogo entre as diferenças existentes na sociedade. Nesse sentido, percebemos uma relação com a Educação Intercultural Crítica, uma vez que:

o cerne da Educação Intercultural Crítica parte do diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce nas lutas dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A Educação Intercultural Crítica não se restringe a incluir novos temas aos currículos ou mudar as formas de ensinar. Essa Educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares

eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 258).

A Educação Intercultural Crítica colabora com a perspectiva de uma educação que se compromete com o combate e enfrentamento as estruturas de poder embasadas no sistema eurocêntrico e hegemônico. A Educação Intercultural Crítica caminha no viés da desconstrução das amarras coloniais que subalternizam os sujeitos e seus modos de ser, pensar e viver. Nesse sentido, enfatizamos que:

[...] uma discussão sobre a diferença se faz necessária à concepção de igualdade, pois pensada como uma 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 (RODRIGUES; SANTOS, 2019, p. 56).

O diálogo sobre as diferenças existentes na sociedade e no espaço escolar é uma possibilidade para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os sujeitos sejam respeitados e reconhecidos mediante suas diferenças. Assim, estaremos corroborando com o processo de desconstrução das formas de preconceitos e discriminações que perpassam a sociedade e o espaço escolar.

No Aspecto Estrutural a Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva é composta por 10 (dez) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala dos(as) professores(as), 01 (uma) cantina e 02 (dois) banheiros subdivididos para os(as) alunos(as), 01 (uma) área coberta e área livre, 01 (uma) sala onde guarda-se a merenda escolar, e 01 (um) anexo que é uma casa perto da escola onde serve de almoxarifado. A organização estrutural da escola contribui com o desenvolvimento educativo, com os objetivos propostos no ensino e aprendizagem e com a realização das funções administrativas em relação ao trabalho escolar. Enfatizamos que:

organizar significa dispor de forma ordenada, de uma estrutura, planejar uma ação e prover condições necessárias para realizar. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho de pessoas tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO, 2003, p. 316).

Assim, a estrutura organizativa do espaço escolar mediante o comprometimento com as condições de uma boa qualidade no ambiente escolar poderá proporcionar aos sujeitos um melhor desenvolvimento interativo e intelectual. Desse modo, o espaço escolar onde os(as) alunos(as) estão inseridos conforme a maneira que está estruturalmente organizado o espaço físico poderá contribuir na relação de convivência, interação e intelectualidade dos sujeitos.

Para tanto, na Fotografia 9 a seguir, mostramos as salas de aula da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva.

Fotografia 9 - Salas de Aula da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva



FONTE: Gestor da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva (2021)²²

Pensamos que a escola por meio da organização das salas de aula e do espaço escolar como um todo, poderá proporcionar aos alunos(as) um ambiente acolhedor e interativo na relação professor(a) e aluno(a), contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. A seguir na Fotografia 10, mostramos o Pátio da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, onde são desenvolvidas atividades de recreação e interação entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

²² Informamos que esta fotografia foi tirada antes da Pandemia do Coronavírus Covid-19

Fotografia 10 - Pátio da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva



FONTE: Gestor da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva (2021)²³

O espaço escolar é um universo sintonizado com o ensino e aprendizagem e o trabalho desenvolvido de forma interativa por todos os sujeitos que fazem parte deste universo, poderá contribuir para o desenvolvimento de ações comprometidas com a comunidade escolar. Desse modo, segundo Paulo Freire (1991), a educação ocorre além dos limites físicos da sala de aula e da escola, a educação pode acontecer em qualquer parte da cidade ou do campo.

Nessa direção, frisamos que a educação pode ocorrer em qualquer espaço que se possa compartilhar o processo educativo. Desse modo, a seguir na Fotografia 11, apresentamos a Quadra da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, onde são desenvolvidas atividades físicas, palestras, eventos, etc.

²³ Esta fotografia foi tirada antes da Pandemia do Coronavírus Covid-19

Fotografia 11 - Quadra da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva



FONTE: Gestor da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva (2021)²⁴

A seguir na Fotografia 12, mostramos a Biblioteca da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva. Salientamos que a biblioteca escolar é um espaço para a leitura e acesso a informações por meio dos materiais disponíveis. O contato e acesso a biblioteca escolar contribui no incentivo do hábito da leitura para os(as) alunos(as), sendo assim, os(as) professores(as) poderão ser um(a) interlocutor(a) na aproximação dos(as) alunos(as) com este espaço.

Fotografia 12 - Biblioteca da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva



FONTE: Gestor da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva (2021)

²⁴ Fotografia tirada antes da Pandemia do Coronavírus do Covid-19

No Aspecto Pedagógico da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, destacamos que esta escola é da Rede Pública Estadual de Ensino, compreendendo o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e Travessia²⁵. Ressaltamos que pesquisamos sobre o enfrentamento do racismo nas práticas docentes do ensino médio e destacamos que “com relação ao direito à educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade teremos em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que estabelece diretrizes para a educação brasileira” (RODRIGUES; SANTOS, 2019, p. 49).

Frisamos que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996). Em relação ao ensino médio, apresentamos que:

o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O ensino médio é uma etapa final da educação básica na vida dos sujeitos, visando uma formação que contribua com o desenvolvimento intelectual, humano e na preparação para o mundo profissional e/ou para a continuação dos estudos. No Quadro 9, segue alguns elementos referentes à caracterização da escola campo da pesquisa.

²⁵ Apresentamos a **Instrução Normativa N° 07/2008; Ementa:** fixa diretrizes e orienta procedimentos para a correção do fluxo escolar no Ensino Médio, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino, através do Projeto Travessia. A Secretaria de Educação através da Gerência Geral de Correção de Fluxo e Gerência de Normatização do Ensino, considerando o Decreto N° 30.383, de 24 de abril de 2007, D.O. 25/04/2007 e o que estabelece a Lei Federal N° 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Parecer CNE/CEB N° 15/98, de 01 de junho de 1998, a Resolução CNE/CEB N° 03/98, de 26 de junho de 1998, o Parecer CNE/CEB N° 11/2000, de 10 de maio de 2000, a Resolução CNE/CEB N° 01/2000, de 05 de julho de 2000, a Resolução CEE/PE N° 02/2004 – CEB, de 19 de abril de 2004, o Parecer CEE/PE N° 115/07 – CEB, de 18 de setembro de 2007. **Resolve: Art. 1º.** O Projeto Travessia, destinado à aceleração de estudos, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer CEE/PE N° 115/2007 – CEB, para estudantes com distorção idade-série de 02 (dois) anos ou mais, matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em escolas estaduais em que as turmas estão sendo formadas. **Parágrafo único:** o Projeto tem como objetivo a correção do fluxo escolar no Ensino Médio, utilizando a metodologia do Telecurso 2000 (PERNAMBUCO, 2008).

Quadro 9 - Caracterização da Escola Campo da Pesquisa

Identificação da Escola	Distrito	Localização	Turnos de Funcionamento	Número de Alunos(as) Matriculados	Número de Alunos(as) Matriculados Quanto à Cor/Raça
Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva	2º Distrito	Sítio Vila Bengalas no Município de Passira-PE	Noturno	350	Pretos 88
					Pardos 145
					Branco 117
					Amarelos -
					Indígenas -

FONTE: própria autoria

Como apresentamos no Quadro 9, salientamos que a Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, localiza-se no 2º Distrito Sítio Vila Bengalas no Município de Passira-PE. A escola funciona apenas no período noturno, atendendo os(as) alunos(as) do Ensino Médio, da EJA e Travessia e abrange em torno de 350 (trezentos e cinquenta) alunos(as). E estes alunos(as) são oriundos das classes média e baixa, onde a grande maioria são filhos(as) de agricultores(as) da zona rural do 2º distrito e das comunidades circunvizinhas do município.

Frisamos que a escola tem um papel fundamental para o reconhecimento, valorização e respeito identitário, territorial, cultural, religioso, de classe, gênero e demais aspectos da realidade dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

A Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva apresenta em sua composição, a quantidade de 25 (vinte e cinco) professores(as) e ressaltamos que 04 (quatro) professores(as) atuam na equipe gestora da escola, 02 (duas) merendeiras, 01 (uma) zeladora, 01 (um) gestor, 01 (uma) coordenadora, 01 (uma) secretária e 02 (dois) agentes administrativos.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de acordo com as informações do Gestor, da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva, a escola possui o PPP e contempla a Educação das Relações Étnico-Raciais, da seguinte forma “dentro do PPP existe a exigência de que o mencionado tema seja trabalhado interdisciplinarmente” (GESTOR, 2021). Enfatizamos que o Projeto Político Pedagógico em sua constituição está atrelado à efetivação de finalidades que visam contribuir com os processos organizacionais no âmbito escolar na relação com todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e com a formação dos sujeitos. A seguir destacamos que:

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Dessa maneira, frisamos que o Projeto Político Pedagógico é um documento que necessita estar em constante processo de reflexão e discussão com os sujeitos que fazem parte da escola, para que as especificidades que compõem o espaço escolar sejam atendidas mediante a participação de toda comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico se constitui numa relação de decisões, visando à organização pedagógica do espaço escolar de forma democrática. Salientamos que “o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos” (VEIGA, 1995, p. 13).

Nesse viés, percebemos que o Projeto Político Pedagógico vivenciado de forma democrática poderá proporcionar uma relação participativa entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, visando discutir e refletir sobre a dimensão organizacional, política, educativa e pedagógica do espaço escolar.

6.2 Caracterização dos Sujeitos Colaboradores da Pesquisa

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa, como especificamos na metodologia, são professores(as) das disciplinas citadas no Art. 26-A da LDB (Lei nº 9.394/96), assim, são os(as) professores(as) de Arte, Língua Portuguesa e História. Desta maneira, no Quadro 10, a seguir evidenciamos o perfil dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa.

Quadro 10 - Perfil dos(as) Professores(as) Sujeitos Colaboradores da Escola Estadual Professora Mariza José Barbosa da Silva

Identificação dos(as) Professores(as)	Idade	Cor/Raça	Território Onde Reside	Categoria Funcional	Turno Que Leciona	Turmas que Leciona	Tempo de Docência
PH1	34 Anos	Parda	Campesino	Contratada	Noturno	1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio	12 a 15 Anos
PA2	37 Anos	Branca	Urbano	Contratada	Noturno	1º; 2º e 3º Ano do Ensino Médio	4 a 7 Anos
PA3	33 Anos	Branco	Campesino	Contratado	Noturno	1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio	4 a 7 Anos
PP4	28 Anos	Parda	Urbano	Contratada	Noturno	1º, 2º e 3º Ano do Ensino	4 a 7 Anos

						Médio	
PP5	30 Anos	Branco	Campesino	Contratado	Noturno	1º e 2º Ano do Ensino Médio	8 a 11 Anos

FONTE: própria autoria

Desse modo, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa foram 05 (cinco) professores(as), sendo 01 (uma) Professora de História, 02 (dois) Professores(as) de Arte e 02 (dois) Professores(as) de Português. Destacamos que a Professora de História só foi uma pelo fato de que a escola só tem realmente uma professora para lecionar a disciplina de História. Então, identificamos os(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa do seguinte modo: PH1 (Professora de História), PA2 (Professora de Arte), PA3 (Professor de Arte), PP4 (Professora de Português) e PP5 (Professor de Português).

A PH1 (Professora de História) se identifica como parda, têm 34 anos, reside no meio campesino. Atua como docente de 12 a 15 anos e em escola do meio campesino de 8 a 11 anos, tendo como tempo de atuação na escola campo desta pesquisa de 8 a 11 anos e trabalha nesta escola como professora contratada. A PH1 realizou seus estudos desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio em escolas públicas e o Ensino Superior em instituição pública e privada. Ela tem o curso superior de Licenciatura em História, concluiu em 2009 na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM). Coursou especialização em Ensino de História na Univisa e concluiu em 2011, Gestão e Planejamento Educacional na Facol e concluiu em 2014 e Gestão Pública na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e concluiu em 2020.

A PA2 (Professora de Arte) se identifica como branca, têm 37 anos, reside no meio urbano. Atua como docente de 4 a 7 anos sendo todos em escolas do meio campesino, tendo como tempo de atuação na escola campo desta pesquisa menos de 1 ano, trabalhando nesta escola como professora contratada. A PA2 realizou seus estudos desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio em escolas públicas e o Ensino Superior em instituição privada. Ela tem o curso superior de Letras, concluiu em 2012 na Faintvisa. E cursou especialização em Educação Especial na Facol e concluiu em 2016.

O PA3 (Professor de Arte) se identifica como branco, têm 33 anos e sempre residiu no meio campesino. Atua como docente de 4 a 7 anos todos em escolas do meio campesino, tendo como tempo de atuação nesta escola campo da pesquisa menos de 1 ano, trabalhando

nesta escola como professor contratado. O PA3 realizou seus estudos desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio em escolas públicas e o Ensino Superior em instituição pública. Ele tem o curso superior de Licenciatura em Geografia concluiu em 2014 no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Cursos especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia na Uninter e concluiu em 2018.

A PP4 (Professora de Português) se identifica como parda, têm 28 anos e residi no meio urbano. Atua como docente de 4 a 7 anos e em escola do meio campesino tem menos de 1 ano de atuação. Ela tem menos de 1 ano de atuação nesta escola campo da pesquisa, trabalhando na escola como professora contratada. A PP4 realizou seus estudos desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio em escolas públicas e o Ensino Superior em instituição privada. Ela tem o curso superior de Licenciatura em Letras concluiu em 2014 na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Cursos especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira na Uninter e concluiu em 2019.

O PP5 (Professor de Português) se identifica como branco, têm 30 anos e residi no meio campesino. Atua como docente de 8 a 11 anos, em escola do meio campesino de 1 a 3 anos e na escola campo desta pesquisa menos de 1 ano, trabalhando na escola como professor contratado. O PP5 realizou seus estudos desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio em escolas públicas e o Ensino Superior em instituição privada. Ele tem o curso superior de Licenciatura Plena em Letras concluiu em 2012 na Faintvisa. Cursos especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Faintvisa, concluída em 2014.

6.3 Educação das Relações Étnico-Raciais: Perspectivas de Enfrentamento do Racismo nas Práticas Docentes do Ensino Médio em uma Escola no Território Campesino de Passira-PE

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados e produzidos mediante as entrevistas com os(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa em diálogo com a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais. Conforme frisamos, no decorrer desta pesquisa sobre a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais, assim, buscamos compreender como os(as) professores(as) identificam e lidam com o racismo.

Nesse sentido, apresentamos as discussões mediante o processo de constituição das práticas docentes em torno da compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais visto que a mesma é uma referência para o desenvolvimento do trabalho em relação ao

Enfretamento do Racismo. Assim, evidenciamos como os(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa identificam e lidam com o racismo.

Percebemos que na constituição da prática docente, os dados nos revelam processos de interesses dos(as) professores(as) com a Educação das Relações Étnico-Raciais considerando-se que a mesma é um meio de conhecimentos para combater o racismo na escola e na sociedade. Diante do processo sócio histórico dos sujeitos, de suas identidades e culturas. Notamos que a construção da prática docente em diálogo com Educação das Relações Étnico-Raciais implica no processo formativo dos(as) professores(as) possibilitando acesso ao conhecimento referente à temática e aos materiais curriculares na perspectiva de dá suporte para o desenvolvimento do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais mediante o Enfrentamento do Racismo.

Enfatizamos que o racismo perpassa a esfera da instituição escolar, bem como no âmbito de toda sociedade e nesta dimensão a escola por meio de suas práticas busca corroborar para o Enfrentamento do Racismo. É notável que a importância da formação específica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais é compreendida enquanto um movimento de luta para o enfrentamento das situações de racismo que perpassam o espaço escolar e a sociedade.

Nesse viés, a educação se traduz como um caminho de produção de conhecimentos no ensino e aprendizagem, tendo em vista que buscamos desenvolver no espaço escolar práticas, atitudes e valores que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças pertencentes à formação histórica de todos os sujeitos que fazem parte da sociedade.

Como forma de organização esta seção é composta por três subseções, nas quais, apresentamos as análises das entrevistas que realizamos com os(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa. Salientamos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais: o trato da prática docente de enfrentamento do racismo; As Concepções de Racismo dos(as) professores(as); e a Educação das Relações Étnico-Raciais: os desafios dos(as) professores(as) nas práticas de enfrentamento do racismo.

6.3.1 Educação das Relações Étnico-Raciais: o Trato da Prática Docente de Enfrentamento do Racismo

Esta subseção constitui-se a partir da análise das entrevistas e dialogamos na perspectiva de apresentar as compreensões dos(as) professores(as) referente à Educação das Relações Étnico-Raciais. E, de acordo com suas considerações objetivamos identificar as

práticas de enfrentamento do racismo desenvolvidas pelos(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa.

A PH1 relata o seguinte sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais “ela é importante porque através dela as pessoas podem começar abrir mais a mente e ver que o outro, não tem essa questão de ser diferente, somos todos iguais” (PH1, 2021). Frisamos que “todos são iguais perante a lei” como se apresenta no Art. 5º da Constituição Federal, assim, prevendo não haver desiguais, mas diferentes. Conforme a constituição dos direitos os(as) cidadãos/cidadãs são iguais, onde todos os povos devem ter seus direitos garantidos e respeitados. Porém, na constituição da formação sócio histórica, identitária, cultural, territorial, religiosa e entre outros aspectos cada povo apresenta suas diferenças e especificidades.

A professora PP4 salienta a seguinte compreensão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais:

pra mim é mostrar aos estudantes a importância de respeitar as outras raças e independente de raça é a questão do respeito. Aí a importância é tipo assim, é como eu falei anteriormente a questão do respeito, mostrar que o outro ele também têm direitos, que questão de raça não vai mudar o direito de ninguém e todos têm os mesmos direitos e que todas as pessoas elas devem ser respeitadas (PP4, 2021).

A fala da PP4 nos evidencia a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005), tendo em vista que a raça é imbricada numa relação que demarca o lugar e os papéis exercidos pelos sujeitos, tanto diante do contexto histórico, como ainda nos dias atuais a raça é um fator que demarca situações de hierarquizações. Assim, ressaltamos que todos os sujeitos precisam ter seus direitos respeitados e garantidos conforme suas diferenças.

O professor PP5 nos fala o seguinte sobre a sua compreensão em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais:

a Educação das Relações Étnico-Raciais ela passa por esse critério, por essa perspectiva como eu sempre defendi da humanização da educação e essa humanização ela passa por um critério digamos de respeito às diferenças, em suas etnias, raças, culturas e crenças. Porque nós vivemos no mundo globalizado e pluralizado (PP5, 2021).

Frisamos que a escola é relevante para o desenvolvimento da promoção da igualdade racial contribuindo em suas práticas com a inclusão da temática nos seus planejamentos curriculares desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Visando-se o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças presentes no espaço escolar e na sociedade. Para tanto, enfatizamos que:

no caso específico da educação das relações étnico-raciais, significa superar os currículos monoculturais através dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como dos Povos Indígenas, fundados no pensamento de fronteira, na desobediência epistêmica e em Projetos Decoloniais de sociedade. A escola, nesse sentido, estaria comprometida em ensinar a aprender a desaprender criticamente aquela racionalidade que inventou um mundo profundamente discriminatório e, por conseguinte, desumano, humilhante e sequestrador das dignidades dos povos e dos grupos historicamente subalternizados (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, 253).

O trabalho realizado em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais na sala de aula e no espaço escolar poderá organizar-se de modo que contemple aos alunos(as) a possibilidade de compreender as diferenças existentes na sociedade, visando o respeito e o enfrentamento contra todas as formas de injustiças, racismo, preconceito, etc.

A PH1 destaca a relevância de trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais na prática docente desde a Educação Infantil até as demais Etapas e Modalidades de Ensino, visto que poderá contribuir com o trabalho pedagógico, visando o diálogo com as diferenças étnico-raciais e o Enfrentamento do Racismo. O trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais poderá proporcionar aos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem o contato com as identidades, culturas, religiões, valores e princípios humanos. Nessa direção, frisamos o seguinte:

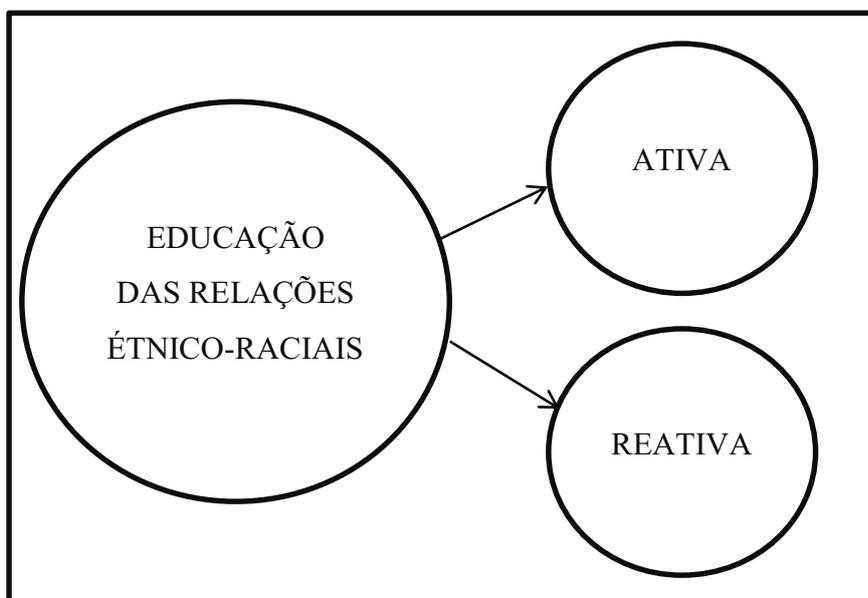
então, se a gente começar trabalhar essas questões logo com os pequenininhos, como por exemplo, na Educação Infantil, isso também vai gerar cidadãos mais conscientes. Há ponto que no futuro quando eles começarem atingir a maturidade, essas pessoas, esses seres pequenos, vão evoluir e se tornar pessoas adultas e se tornar menos preconceituosa. Porque a gente vê muito essa questão do preconceito, aquele conceito que a gente vai gerar do outro sem conhecê-lo, então, a gente vê muito esse julgamento antecipado. E se a gente começar trabalhar isso da base, a gente vai conseguir mudar a nossa sociedade, essa é a principal importância, é combater o preconceito (PH1, 2021).

A escola é uma das instituições onde o conhecimento sobre as diferenças é construído, como também a construção do fortalecimento e respeito às diferenças raciais, culturais e dentre outros aspectos, possibilitando o comprometimento com o enfrentamento do racismo e de todas as formas de opressão. Destacamos que:

esta preocupação deve, portanto, estar presente desde a educação da criança pequena, até a educação do futuro profissional das mais distintas áreas de trabalho. Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

Salientamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo é trabalhada pelos(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa de forma Ativa e Reativa, como apresentamos na Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Educação das Relações Étnico-Raciais



FONTE: própria autoria

A **Educação das Relações Étnico-Raciais Ativa** se constitui no trabalho em sala de aula e/ou na escola de forma planejada, onde percebemos que dentre os(as) cinco professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa apenas a professora PH1 e o professor PA3, relatam que a temática é colocada em seu planejamento. Os demais professores(as) destacam que a Educação das Relações Étnico-Raciais não é colocada no planejamento, mas há o diálogo e reflexão, mediante as situações de racismo presenciadas em sala de aula e/ou na escola.

A professora PH1 relata que a Educação das Relações Étnico-Raciais é colocada em seu planejamento da seguinte forma:

sim, são colocadas no planejamento e a maioria são como se fosse um mini projeto para repassar também para as outras turmas. Porque trabalhar com a escola toda nem sempre dar para incluir no planejamento, mas aí a gente pode focar em uma ou duas turmas e aí aquelas turmas repassar o conhecimento para as demais. A temática sempre está inserida no meu planejamento e o material às vezes eu busco na biblioteca da escola, dos colegas quando sabem do projeto, da vivência e dos próprios alunos, sempre têm a contribuição deles, eles falam: professora eu tenho uma revista, professora tenho um filme, professora eu vi tal música, tem um vídeo. Então, também tem muito essa questão da construção do material para ser

vivenciado em sala de aula, hoje a gente pode dizer que têm muito a contribuição dos alunos (PH1, 2021).

Desse modo, a PH1 enfatiza o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais engajado na realização de projeto e conta com a contribuição dos(as) colegas e alunos(as). Diante disso, destacamos a seguinte fala da professora PH1 no desenvolvimento de seu trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais:

eu gosto de trabalhar essa temática com meus alunos, inclusive ano passado eu trabalhei com meus alunos essa questão da música e religiosidade em homenagem a Consciência Negra. **Então, uma coisa que a gente deveria fazer é vivenciar a Consciência Negra todos os dias. Fazer com que nossos alunos tenham consciência e não apenas na semana e no dia da Consciência Negra.** Porque aí quando tá próximo à gente começa ver os cartazes, comerciais e a escola vai vivenciar. Então, por que não procurar outros momentos pra vivenciar essas questões? Então, só apenas em um único dia do ano, fica muito desfavorável essa questão. **Então, eu sempre busco trabalhar essas questões com eles, nas minhas explicações, deixar claro que cada um desses povos tiveram contribuição pra nossa cultura e que estão presentes no nosso dia a dia.** Para eles verem que não é uma coisa que está distante de nós, está inserido em nós, está na nossa cultura, está na nossa vida, no nosso sangue, está inserido na nossa raiz a nível de família (PH1, 2021, grifo nosso).

Dessa forma, percebemos que a prática desenvolvida pela PH1 encontra-se em direção da Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber (QUIJANO, 2005), visto que a PH1 corrobora no cotidiano de suas aulas por meio de suas explicações com a valorização do pertencimento cultural dos povos negros. Ressaltamos que fica evidenciado na fala da PH1, a preocupação em vivenciar a Consciência Negra todos os dias, mas, ainda há na escola um enfoque maior voltado apenas para o dia da Consciência Negra, que é vinte de novembro.

O professor PA3 fala que a Educação das Relações Étnico-Raciais, referente às atividades sobre o racismo ou as questões raciais em geral, são colocadas em seu planejamento da seguinte maneira: “no planejamento eu só coloco mesmo no mês de novembro e o material a gente tem que pesquisar. Aí no meu planejamento no mês de novembro que é quando eu trabalho a questão da Consciência Negra, a questão racial, aí eu mesmo busco materiais na internet” (PA3, 2021).

Notamos que as atividades colocadas no planejamento dos(as) professores(as) PH1 e PA3 sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais apresentam um caráter de trabalho planejado para realização de eventos. Assim, vemos a realização de uma prática docente que vai de encontro com a Interculturalidade Funcional (WALSH, 2008), que realiza o acolhimento das diferenças de modo superficial.

Percebemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais Ativa é colocada no planejamento, mas é abordada de forma eventual, onde os(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa destacam o trabalho com esta temática na realização de projetos e no dia vinte de novembro, Dia da Consciência Negra.

A Educação das Relações Étnico-Raciais Reativa é trabalhada em sala de aula ou no espaço escolar quando emergem situações de racismo. Desse modo, quando acontecem situações de racismo os(as) professores(as) em suas práticas desenvolvem atividades que dialoguem com a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo.

Salientamos que a prática docente de enfrentamento do racismo, se constitui em ações educativas engajadas na luta antirracista. Objetivando-se permanentemente o comprometimento com a desconstrução do eurocentrismo e de todas as formas de opressões que inferiorizam e hierarquizam os sujeitos tanto através do currículo escolar, como também nas relações que perpassam pelos seus modos de ser/pensar/viver.

A professora PA2 enfatiza que trabalha a Educação das Relações Étnico-Raciais, visando o Enfrentamento do Racismo da seguinte forma:

como minha área é linguagem a maneira que a gente pode trabalhar é levando um texto reflexivo pra determinada situação. E uma vez eu levei um vídeo, que é Mãos Talentosas, eu gosto muito, ele é da questão da superação. Esse vídeo desde a primeira vez que eu assisti que eu levei assim pra vida e quando eu posso passar para os alunos eu passo. Eu acho que ele trabalha tudo, tanto a questão da cor, como a questão social, os seus objetivos e ele já deixa assim um leque muito grande para os alunos (PA2, 2021).

A PA2 fala que trabalha utilizando texto reflexivo, mas ela não mencionou nenhum texto, ela evidencia o vídeo Mãos Talentosas, que trabalhou com os(as) alunos(as) para refletirem sobre a questão do racismo. Neste sentido, por meio da interação com os(as) alunos(as) a partir do contexto do vídeo a PA2 desenvolve um momento de reflexão buscando trabalhar as questões raciais e sociais. De acordo com Freire (1996), a prática docente crítica implica o diálogo e reflexão no movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o que fazer.

O professor PA3 diante das práticas desenvolvidas de Enfrentamento do Racismo ele sinaliza a seguinte informação:

além da temática da Consciência Negra, já trabalhei sobre o racismo e quando eu trabalho busco uma forma diferenciada com vídeos, reflexões, depoimentos de pessoas que já sofreram racismo e preconceito. Aí consequentemente acho que trazer situações que já aconteceram reais para os alunos vivenciar esse momento, de certa forma isso vai ajudar para criar um

círculo de conversas. Mas infelizmente alguns alunos ainda começam a rir, acha que tá bonita aquela atitude, que tá bonita aquela ação e começam a zombar. Aí que puxa realmente aquela questão de reflexão e se fosse com você? Quando a gente usa essa expressão e se fosse com você, aí graças a Deus eles se tocam mais e param para refletir. Eu percebo que eles se intimidam e percebo que realmente é como se eles dissessem: realmente o professor está certo. Tem professor que chama no particular, eu não, eu falo na sala mesmo, quando acontece naquele momento ali, a gente coloca um vídeo sobre algo que aconteceu de forma real e eu pergunto: e se fosse com você? Se coloque no lugar do outro, de certa forma eu acho que isso toca bastante o ser humano, a pessoa (PA3, 2021).

O PA3 demonstra que mediante as situações de racismo que ocorrem em sala de aula, o diálogo e a reflexão são acionados enquanto uma ponte dialógica visando o enfrentamento do racismo. Para tanto, frisamos que quando o PA3 faz a pergunta: e se fosse com você? Ele apresenta uma empatia com a situação de subalternização, mas percebemos uma tensão entre a Colonialidade/Decolonialidade.

Notamos que a sala de aula e o espaço escolar é um local de construção de relações mediatizadas pelo diálogo. E assim, busca-se a concretização de práticas docentes engajadas numa proposta de transformação nas relações sociais, por meio do debate através do convívio escolar.

Percebemos que a prática docente de enfrentamento do racismo se constitui na inter-relação professor/aluno embasada nas diferenças que compõe o cenário escolar, perpassando o planejamento e desenvolvimento de atividades curriculares diante das situações de racismo presenciadas em sala de aula e no espaço escolar. Assim, os(as) professores(as) visam colaborar com a luta antirracista mediante suas vivências na relação ensino e aprendizagem, pautadas no compromisso individual e coletivo com ações para uma sociedade mais justa.

A professora PH1, diante de uma situação de racismo, onde uma aluna enfrentou a situação de xingamento, de cabelo de bucha, cabelo do cão, ela relata o seguinte sobre como desenvolveu o trabalho com a turma, visando enfrentar esta situação de racismo:

eu lembro que eu trabalhei com eles o Filme Mãos Talentosas e aí quando eu trabalhei com eles o Filme Mãos Talentosas, a gente ver que tem aquele preconceito no filme, tanto de alguns alunos, como da própria professora que em um discurso vai dizer: se ele é um negro e conseguiu o que está acontecendo com vocês. Então, eu trabalhei essa questão de preconceito depois que a gente trabalhou o filme. Aí a gente chamou a aluna e disse: não esconda seu cabelo, cada vez mais venha com ele solto, porque o seu cabelo é lindo e você se torna uma pessoa mais linda ainda e você não tem que ficar com vergonha não. Então, a gente teve que trabalhar essa questão com ela (PH1, 2021).

Notamos que a luta pelo reconhecimento identitário é atravessada por situações que implicam enfrentar a Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005), que enraizada no modelo hegemônico, dita os modos de ser e inferioriza, por exemplo, os sujeitos negros. Desse modo, a luta contra esse sistema hegemônico perpassa as esferas escolares, sociais e os movimentos engajados na luta antirracista. Neste sentido,

ao destacar e lutar pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira e cobrar mudanças na prática e no currículo escolares o Movimento Negro traz para o debate público diferentes interpretações sobre a diversidade e politiza a existência múltipla, variada e dinâmica da população brasileira (GOMES, 2003, p. 107).

Assim, o reconhecimento identitário se traduz em práticas docentes embasadas no respeito e valorização, fortalecendo o diálogo em dinâmica com uma Pedagogia Decolonial (WALSH, 2008), visando no processo de ensino e aprendizagem a construção/reconstrução dos modos de ser/pensar/viver pautados modelo/padrão europeu. Ressaltamos que “o Pensamento Decolonial não é uma crítica anti-europeia fundamentalista, porque não se pretende universal, mas pluriversal” (ALMEIDA, 2017, p. 59). Desse modo, salientamos que não pretendemos excluir determinadas epistemologias, mas, também dialogar com epistemologias outras.

Destacamos que os sujeitos em suas trajetórias tanto no espaço escolar, quanto em demais espaços da sociedade, apresentam aspectos de pertencimento cultural a determinado grupo social. Assim, os povos negros, por exemplo, enquanto um viés identitário de pertencimento cultural evidencia características de seus modos de vida. De acordo com Hall (2003, p. 108), “as diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas”. Enfatizamos que diante do modelo/padrão europeu ainda prevalece no espaço escolar e na sociedade o silenciamento de culturas outras.

A PA2, relata seu posicionamento diante das atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as) no trato com o Enfrentamento do Racismo da seguinte forma:

a gente busca sempre amenizar, dizer que ele é tão ser humano quanto qualquer outro, que ele é uma pessoa igual a qualquer um de nós **e que essa questão de cor isso não existe, isso não influencia em nada**. Não quer dizer que ele é melhor ou pior que ninguém. A gente busca a melhoria, a harmonia e a união da turma, a gente tem que respeitar o outro. É dever do professor, conscientizar os alunos né, dessa situação, dessa questão de que o negro é menos gente do que a gente branca isso não existe, que isso ficou bem lá no passado, bem no passado, bem passado. E que hoje em dia todo mundo têm seus direitos iguais seja ele, branco, preto, amarelo, marrom ou encarnado (PA2, 2021, grifo nosso).

Na prática desenvolvida pela PA2, visando o Enfrentamento do Racismo, ela fala que a questão de cor isso não existe, isso não influencia em nada. Percebemos que esta prática se constitui na tensão do Mito da Democracia Racial, e as consequências deste mito se entrelaçam nas relações sociais visando harmonia entre diferentes grupos étnico-raciais e a desigualdade que perpassa os espaços sociais e escolares traduz-se numa relação de omissão (GOMES, 2007).

A professora PP4 destaca o seguinte posicionamento diante das atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as) no trato do Enfrentamento do Racismo “eu busco mostrar que nós devemos tratar todas as pessoas por iguais, independente de religião, independente de qualquer cultura ou raça a qual a pessoa tiver” (PP4, 2021). Notamos uma prática que se desenvolve na construção/reconstrução diante das situações pautadas nas estruturas de inferiorização dos sujeitos. Dessa forma, vemos uma prática que vai de encontro com a perspectiva da Interculturalidade Crítica, onde frisamos que:

a Interculturalidade Crítica anseia, planeja e constrói outros projetos de sociedade, com bases fincadas em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, entre ser humano, natureza, gênero, raça, sexo, não pressupondo supremacia ou título de meta-narrativa hegemônica (TORRES, 2018, p. 107-108).

O PP5 menciona que se posiciona diante das atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as) no trato do Enfrentamento do Racismo da seguinte maneira:

eu me posiciono da melhor forma possível, com orientações, trazendo o diálogo numa perspectiva de igualdade, mostrando que todos nós somos iguais nas diferenças. Temos comportamentos únicos e essa unicidade é o que nos torna plural, porque todos nós somos diferentes, a diferença é o que nos torna digamos assim normais (PP5, 2021).

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, p. 47-48) “não basta tomar conhecimento da diversidade que compõe as sociedades, nem incluir discurso multiculturalista ou interculturalista para se referir à educação. É preciso que as diferentes visões de mundo se façam presentes e dialoguem”. Assim, notamos que para haver de fato o respeito e igualdade perante as diferenças, precisamos corroborar no processo de construção/desconstrução dos modos de ser/pensar/viver pautados nos modelos/padrões hegemônicos e eurocêntricos.

Pensamos que a prática docente antirracista se constitui numa perspectiva de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças, pressupondo um debate constante no combate ao racismo em termos individuais e coletivos diante do ambiente escolar e em demais âmbitos

sociais. Assim, frisamos que na escola a identidade negra, entre demais identidades, são construídas/reconstruídas conforme a perspectiva adotada nos currículos e práticas docentes.

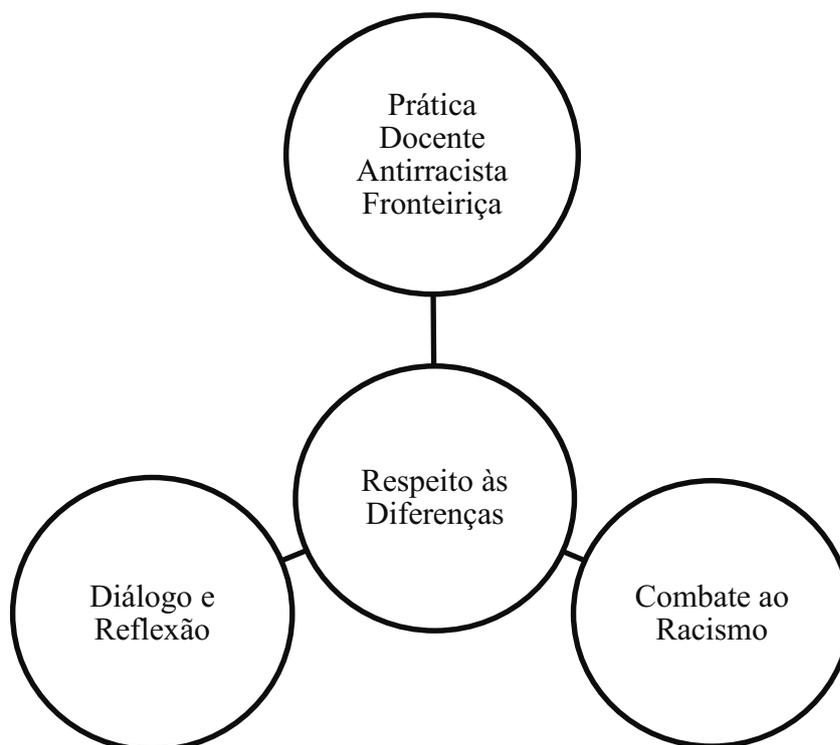
Nessa direção, na prática docente dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa notamos que prevalece entre eles/elas uma abordagem com a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma que os(as) professores(as) a partir do respeito as diferenças constitui com os(as) alunos(as) uma relação dialógica, visando combater o racismo.

Para tanto, enfatizamos que as práticas de Enfrentamento do Racismo dos(as) professores(as) estão na fronteira, onde ainda prevalece entre alguns professores(as) o silêncio e a negação das diferenças étnico-raciais. E do outro lado demonstra-se a percepção da importância do reconhecimento e respeito às diferenças. Nesse diálogo, frisamos que:

o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2009, p. 407).

Nesse sentido, o pensamento de fronteira é uma condição relevante para pensarmos descolonialmente, visto que o pensamento de fronteira nos conduz a uma opção descolonial que permite aos sujeitos atuar contra a hegemonia e o eurocentrismo. Conforme percebemos na prática docente dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, elaboramos a seguinte Figura 9, Prática Docente Antirracista Fronteiriça.

Figura 9 - Prática Docente Antirracista Fronteiriça



FONTE: própria autoria

De acordo com as falas dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa, a **prática docente antirracista fronteiriça** é uma possibilidade de prática docente que se estabelece diante do comprometimento com o enfrentamento do racismo. Constituindo-se numa perspectiva de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças, pressupondo o diálogo e reflexão constantes no combate ao racismo em termos individuais e coletivos diante do ambiente escolar e em demais âmbitos sociais.

Nesse viés, em diálogo com Mignolo (2008), o pensamento de fronteira possibilitado pela diferença colonial cria condições para uma relação dialógica pela perspectiva dos sujeitos subalternizados como uma resposta ao discurso hegemônico. Desse modo, o pensamento de fronteira envolve a realização do pensar e fazer a decolonialidade no sentido do desvelamento da lógica da colonialidade. O pensamento de fronteira é tido como uma manifestação da decolonialidade pelos sujeitos subalternizados operando contra a hegemonia.

Respeito às diferenças é algo primordial para o desenvolvimento de práticas docentes de enfrentamento do racismo, corroborando com o reconhecimento e valorização entre as diferenças existentes na formação sócio histórica da nossa sociedade. Enfatizamos que a escola é um espaço de integração e convivência entre os sujeitos, e assim, independente de raça, classe, território, religião, cultura, gênero e demais aspectos, todos os sujeitos devem ser

respeitados mediante suas diferenças. Conforme a PH1, um dos fatores que contribuem para ocorrer o racismo é a falta de trabalhar com a variedade étnico-racial, desse modo:

essa diversidade é o que faz do Brasil um país tão grandioso, tão diferenciado, tão cheio de coisas boas, coisas positivas culturalmente falando. Então, é exemplificar essa presença de vários povos e da contribuição deles dentro da nossa cultura. De coisas, por exemplo, que a gente usa no dia a dia, com relação a nossa alimentação, com relação às palavras que a gente usa para se comunicar. Então, eu acho que falta trabalhar mais essa questão, porque o Brasil não foi construído por homens brancos não, teve uma diversidade muito grande pra construção desse país e ainda tem (PH1, 2021).

A educação comprometida no trabalho com o Enfrentamento do Racismo poderá contribuir para construção de uma sociedade pautada no respeito às diferenças. Para tanto, apresentamos que segundo o Conselho Nacional de Educação no seu Parecer nº 017/2001, reconhece que:

a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2001, p. 11).

Dessa forma, o trabalho no espaço escolar mediatizado pelo comprometimento com o respeito às diferenças poderá proporcionar práticas docentes de Enfrentamento do Racismo, com base no reconhecimento e valorização entre os sujeitos e seus modos de ser/pensar/viver. A Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005) tenta silenciar os conhecimentos outros. Assim, compreendemos que o trabalho no espaço escolar engajado na luta de uma educação antirracista se constrói/reconstrói diante de ações que visem o Enfrentamento do Racismo cotidianamente em suas práticas.

Diálogo e Reflexão, a partir deste meio interativo os(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa buscam desenvolver práticas de enfrentamento do racismo, visando alternativas para a construção/reconstrução do respeito às diferenças nas relações cotidianas no espaço escolar, visando combater o racismo. O professor PP5 referente ao Enfrentamento do Racismo no cotidiano escolar ele relata o seguinte:

dependendo do diálogo os alunos eles têm um aproveitamento de conscientização e de formação de pensamento. Claro que o professor por mais que ele seja mediador, o pensamento do aluno é formado com essa vivência e ele próprio vai criar seu próprio pensamento, o professor não é o total formador de opinião não, cada um vai criar sua própria opinião com base em diversos estudos, em diversas orientações. A criticidade dele

enquanto ser humano e enquanto cidadão ele vai formar diante do que ele aprimorar, entender e aprender (PP5, 2021).

Então, notamos a sala de aula e o espaço escolar como um local de construção de relações mediatizadas pelo diálogo. E assim, busca-se a concretização de práticas docentes engajadas numa proposta de transformação nas relações sociais, por meio do debate através do convívio escolar. Frisamos que de acordo com Mignolo (2008), o pensamento de fronteira requer engajamento em projetos políticos epistemológicos e éticos, no comprometimento da desconstrução das epistemologias hegemônicas.

Nesse sentido, o diálogo e reflexão podem nos proporcionar a conscientização do respeito às diferenças. Assim, “a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 54). A Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo nos proporciona perceber a necessidade de nos educar/reeducar conscientizando-se do respeito às diferenças que constituem a formação sócio histórica. O diálogo e reflexão poderão contribuir para formação de cidadãos/cidadãs conscientes em torno do respeito às diferenças que constituem o espaço escolar e a sociedade.

Combate ao Racismo implica o engajamento da luta diária contra todas as formas de opressão que subalterniza, inferioriza e hierarquiza os sujeitos, tanto no espaço escolar como nos demais espaços da sociedade. Desse modo, “faz parte de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como pela superação do racismo” (GOMES, 2010, p. 492). Percebemos que a escola é uma possibilidade de ação social transformadora, a partir do envolvimento de todos os sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, na luta com o comprometimento diário no desenvolvimento de práticas docentes de enfrentamento do racismo.

A Educação das Relações Étnico-Raciais, em diálogo com a Lei 10.639/2003, constitui-se como um instrumento no combate ao racismo na escola, visto que ela aliada as atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas entre as áreas dos conhecimentos poderá proporcionar resultados relevantes nas práticas docentes em combate ao racismo e às formas de opressões que perpassam a escola e o currículo. Nesse sentido, o PA3 nos fala o seguinte:

temos que ter mais aproximação com esse tema para mostrar sobre a Lei 10.639/2003, porque muitas pessoas ainda desconhecem essa Lei e se as pessoas desconhecem é porque não está sendo trabalhada da forma que deveria ser trabalhada. Então, existe essa Lei no que diz respeito a essa temática, mas muitos ainda desconhecem e por que desconhecem? Porque a comunicação, os meios de comunicações e a forma como deveria acontecer,

não está acontecendo ainda. De certa forma tá faltando aproximação, porque as pessoas ouvem falar dessa Lei, mas não sabe do que se trata (PA3, 2021).

Dessa maneira, notamos que o conhecimento em torno da Lei 10.639/2003 poderá avançar o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais contribuindo com o combate ao racismo. Considerando-se que a Lei 10.639/2003 nos aponta a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e diante desse contexto frisamos também a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena.

Ressaltamos que a professora PH1 nos evidencia a seguinte consideração em torno do combate ao racismo:

eu acho que a gente deveria ver a questão das leis, porque são tantas coisas que acontecem e ficam em punes, então quando não tem uma certa punição as pessoas não estão preocupadas com o efeito devastador que vai ser causado no outro, que vai gerar sérios danos psicológicos. Então, eu acho que deveria ser assim, leis mais pesadas. Você praticou o racismo a sua penalidade vai ser essa e essa e realmente colocar em prática. Porque a gente tem muitas leis, muito lindas no papel, mas na prática a gente vê que elas não funcionam. Então, a gente precisa realmente dessa questão, de leis que funcionem na prática (PH1, 2021).

Frisamos que o comprometimento com o combate ao racismo se dá de modo individual e coletivo em todas as esferas educacionais e em todos os âmbitos sociais. Considerando-se que esta luta precisa ser por parte de todos os sujeitos que compõem a sociedade, tendo em vista que necessitamos nos comprometer com um projeto de sociedade mais justa e igualitária para todos os povos.

De acordo, com Guimarães (1995, p. 42) “em 1988, graças aos esforços do Movimento Negro, a Constituição transformou o racismo em crime”. Ressaltamos que na Constituição Federal de 88, no artigo 5º, §2º e 3º consta-se a disposição a respeito da incorporação de Tratados Internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro. Assim, por base na Carta Maior, considera-se que no Artigo 5º, incisos XLI e XLII - considera a prática do racismo crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei. No Artigo 1º, inciso III - Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é um valor essencial nos países livres. No Artigo 3º, inciso IV - é um dos objetivos principais da República combater o preconceito e a discriminação. No Artigo 4º, inciso VIII - reafirma o compromisso da República de combater o racismo em todas as suas manifestações. Destacamos também a Lei nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

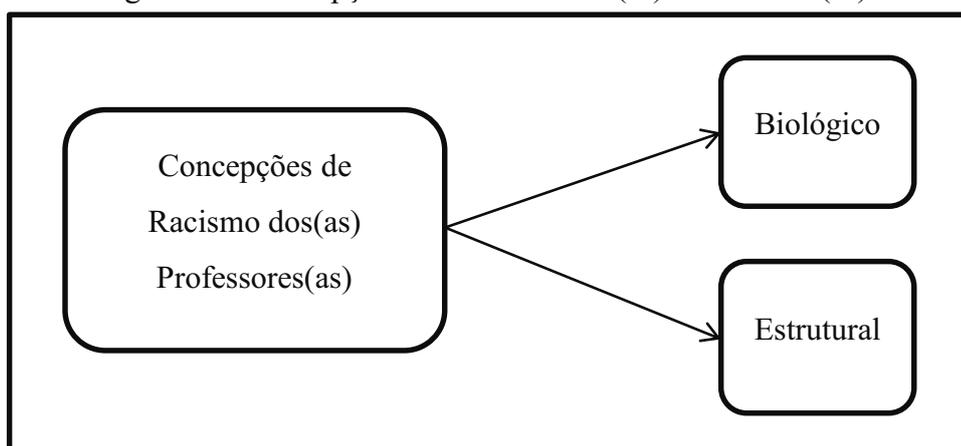
Nesse sentido, no ambiente escolar enfatizamos a relevância do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, objetivando contribuir para o Enfrentamento do

Racismo. Em diálogo com Mignolo (2008), o pensamento de fronteira não pode ignorar a modernidade, mas deve haver o comprometimento com as epistemologias outras. O pensamento fronteiro afirma as epistemologias de onde o pensamento foi/é negado pela modernidade.

6.3.2 As Concepções de Racismo dos(as) Professores(as)

Nessa subseção, dialogamos objetivando identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa. Para tanto, apresentamos na Figura 10, as concepções de racismo apontadas pelos(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa.

Figura 10 - Concepções de Racismo dos(as) Professores(as)



FONTE: própria autoria

Concepções de Racismo dos(as) Professores(as), notamos que os sujeitos colaboradores da pesquisa, apresentam suas compreensões sobre o racismo em torno do respeito a todas as pessoas independente de sua cor. Onde destacam que muitas vezes as pessoas passam por situações de enfrentamento do racismo em detrimento de sua cor, em determinados espaços sociais e dentre eles o espaço escolar. Os(as) professores(as) sujeitos colaboradores apresentam suas concepções de racismo em torno do Racismo Biológico (MUNANGA, 2003) e do Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2018).

O racismo atua nas esferas sociais enraizado por padrões que se consolidam como “corretos” e inferiorizam os sujeitos em seus modos de ser/pensar/viver, ocasionando situações onde os sujeitos que foram/são subalternizados sofreram/sofrem tentativas de silenciamento. A professora PH1 destaca o racismo da seguinte maneira:

o racismo ele está muito ligado a essa questão preconceituosa, a esse preconceito, prejulgamento que se faz, sem conhecer o outro e quando a gente fala de racismo sempre pensa muito né, nessa questão relacionada à cor, mas aí a gente têm outros racismos embutidos na sociedade, que vão se apresentar por outros nomes, mas que não deixa de ser racismo (PH1, 2021).

Percebemos que o racismo atua nas mais diversas esferas da sociedade e que ele se entrelaça instituindo aos sujeitos uma cor, território, cultura, conhecimento, religião, gênero e demais aspectos que se enquadrem ao modelo padrão instituído na sociedade conforme as marcas da Colonialidade (QUIJANO, 2005). Desse modo, o racismo transcende nas ações individuais e nas relações sociais de um grupo racial sobre outro grupo (ALMEIDA, 2018).

A professora PA2 frisa sua compreensão sobre o racismo relacionando-se a cor das pessoas negras. Ela cita que às vezes as pessoas negras passam por situações onde em detrimento de sua cor são estigmatizadas através de apelidos e também passam por situações onde são vistas de forma inferiorizada. Destacamos que:

racismo até onde eu entendo seria a questão de você não aceitar a cor do outro, pelo menos é o que eu acho. Porque geralmente o pessoal coloca muitos apelidos: o negrinho, aquele negro e isso não existe, que são tão humanos, tão gente como qualquer outro, seja branco, amarelo. Essa questão de cor de pele isso pra mim não influencia em nada e eu acho ridículo a questão de quando o pessoal coloca apelidos, tipo esses que eu citei, aquele negro, o negrinho e isso não existe porque todo mundo tem nome, seja ele de cor ou não. E às vezes também quando eles chegam em determinado lugar são olhados de travessa como se diz, não se é olhado de bons olhos como se fosse um branco (PA2, 2021).

O racismo manifesta-se ocasionando situações de inferiorização constituindo-se por meio dos traços raciais dos sujeitos. Assim, o racismo se perpetua na sociedade nos mais variados segmentos dos âmbitos sociais e se alastra de modo que hierarquiza os sujeitos em superiores e inferiores. Nesse sentido, destacamos que:

insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (MUNANGA, 2003, p. 9).

Desse modo, notamos que os povos negros passaram/passam por situações onde são estigmatizados, atribuindo-se aos povos negros uma condição de subalternização. Assim, o racismo atua perpetuando privilégios a uma determinada classe em detrimento de outra, numa relação de hierarquização.

De acordo com os(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa notamos que eles/elas apresentam compreensões sobre o racismo de modo que o racismo se manifesta na Escola, na Família e na Mídia. A seguir na Figura 11, apresentamos onde o racismo se manifesta diante das identificações dos(as) professores(as).

Figura 11 - Identificações dos(as) Professores(as)
de Onde o Racismo se Manifesta



FONTE: própria autoria

Na Escola, o racismo se manifesta nas relações entre os sujeitos através de discursos impregnados de agressões verbais por meio de insultos e xingamentos relacionando-se aos traços fenotípicos e raciais da identidade dos sujeitos. Nesse sentido, destacamos que a professora PH1 relata que já presenciou situações de racismo quando era aluna do Ensino Médio no 3º Ano, onde ela aponta como uma das situações mais fortes que presenciou na adolescência. Como também na atuação enquanto professora. A seguir, salientamos a situação de racismo presenciada pela PH1 no seu tempo de escola enquanto aluna:

quando eu estava estudando no 3º Ano do Ensino Médio, tinha um colega que ele era negro e ele gostava de uma das meninas da sala (...) e ela sabia disso e vivia humilhando ele, dizendo que jamais se envolveria com um macaco. Então, isso era tão pesado sabe, porque ele era uma pessoa tão maravilhosa que doía ver ela fazendo esses comentários sempre naquele públicozinho pequeno que só impressionava ela mesma. Então, ela se aproveitava desse fato de saber que ele gostava dela pra gerar esse desconforto, chamava muito ele de macaco e a gente percebia que ele ficava muito calado por conta disso. Ele era solto, brincalhão, mas depois disso começou, a fulano gosta de ciclana, mas ciclana não quer por conta disso, daquilo. Acho que na minha adolescência isso foi o mais forte, porque ela usava essa palavra: macaco, muito desagradável demais (PH1, 2021).

A Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005), se manifesta impondo aos sujeitos um modo de ser embasado no padrão/modelo europeu, onde os sujeitos que não estão conforme estes padrões são inferiorizados e subalternizados. Nesse contexto o sujeito negro passa por uma situação de racismo em relação a sua diferença identitária. Conforme Munanga (2003), a raça é uma manipulação ideológica e política dos grupos tornando-se uma representação determinante nas relações de poder na sociedade.

O professor PA3 também destaca que quando era aluno presenciou na escola a seguinte situação de racismo:

quando eu era aluno cheguei a presenciar esse tipo de prática, de ter colegas que falavam e escanteavam aquela pessoa por ser negra e ter cabelo ruim, que é um preconceito. E eu ficava passado, meu Deus do céu, porque fulano trata uma pessoa assim, só porque é daquela cor e tem o cabelo assim, então porque tratar fulano daquela forma né, não deixar fulano participar daquele ciclo de amizades. Na escola foram essas situações que presenciei, do tipo o cabelo de fulano é ruim, o cabelo de fulano é isso, é aquilo, então isso já é racismo (PA3, 2021).

A situação de racismo presenciada no espaço escolar pelo PA3 direciona-se em torno das agressões verbais, inferiorizando os sujeitos negros em detrimento de sua cor e de seus cabelos. Notamos que nesse viés, as relações sociais desenvolvidas no espaço escolar reproduzem o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), que se manifesta nas relações embasando formas de ser que demarcam e hierarquizam os sujeitos.

Na manifestação de racismo presenciada na sala de aula pela professora PH1, ela relata o seguinte fato:

quando eu já era professora tinha uma aluna que os alunos ficavam magando né, ficavam desdenhando do cabelo dela, ela tinha o cabelo encaracolado, extremamente bonito e estiloso. E aí chamavam ela de cabelo do cão, ela era uma aluna extremamente dedicada, e a gente sabe que esses alunos gostam de sentar mais próximo do birô e esses outros que gostam da bagunça, da baderna, gostam de sentar lá atrás. Eu não estou generalizando né, estou apenas no caso citando o posicionamento onde eles sentavam e aí ficavam dizendo tira esse cabelo do meio, cabelo de bucha, cabelo do cão. E isso fez com que ela comesse a ficar triste, ela não queria vir para escola e chegou o momento que a mãe dela começou a perceber. E aí ela contou para mãe e disse que não estava mais com vontade de vir para escola. Aí a mãe procurou a escola, procurou alguns professores, inclusive eu fui uma das professoras que fui procurada (PH1, 2021).

Nesse viés, notamos que os traços identitários dos sujeitos são vistos de forma inferiorizada e o racismo vai gerando hierarquia aos sujeitos conforme suas características fenotípicas. E o desafio é “[...] inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2005, p. 19). Assim,

o reconhecimento dos povos negros na formação sócio histórica, poderá contribuir para desconstrução dos estereótipos e das representações negativas em torno dos sujeitos que foram/são subalternizados.

Referente à manifestação de racismo presenciada na sala de aula enquanto professor, o PA3 relata o seguinte:

eu tenho uma lembrança, que já aconteceu na sala de aula de colega começar a xingar o outro e infelizmente a maioria dos colegas começam a rir daquela situação. Aí como professor eu entro na situação e digo: gente isso é muito feio e começo a me colocar no lugar de todos ali, pra que realmente eles observem o seguinte: isso é muito feio o preconceito. Isso é uma coisa que poderia ser evitada né, de certa forma meninas e meninos começam a xingar o outro de cabelo de bruxa, cabelo de bombрил, enfim (PA3, 2021).

O modo como à escola lida com o corpo e o cabelo negro é de grande relevância para afirmação, valorização e reconhecimento dos sujeitos e de suas identidades, considerando-se que a pele e os cabelos negros são para os sujeitos uma afirmação de sua identidade. Nessa direção, enfatizamos que:

o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p. 174).

A escola e a sociedade são representações de várias diferenças étnico-raciais e neste sentido, as práticas educativas necessitam caminhar na direção de um trabalho comprometido e engajado com o Enfrentamento do Racismo. Frisamos que “na escola, não só aprendemos, mas também reproduzimos representações sobre o cabelo crespo e o corpo negro” (GOMES, 2003, p. 180). Assim, notamos que a escola é também um espaço para as produções/reproduções de sentidos e significados na construção identitária dos sujeitos. Nesse viés, é relevante:

entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos (GOMES, 2003, p. 181).

Então, percebemos que o diálogo é um modo de possibilitar aos sujeitos conhecimento/reconhecimento do seu modo de ser e de sua cultura, proporcionando para que

haja um posicionamento positivo no campo educacional referente às diferenças étnico-raciais que constituem o espaço escolar e a sociedade.

As práticas docentes comprometidas com o Enfrentamento do Racismo mediante ações que possibilitam a desconstrução das formas de ser/pensar/viver embasadas nas marcas da Colonialidade (QUIJANO, 2005), são possibilidades para um trabalho positivo diante do engajamento, por exemplo, na postura do respeito e valorização dos sujeitos que foram/são inferiorizados. Como também o comprometimento com a ruptura do silenciamento das matrizes curriculares entrelaçada no eurocentrismo.

Na Família, o racismo se manifesta apresentando-se conforme os significados que são internalizados na formação dos sujeitos, perante um padrão instituído de superioridade do ser branco e inferioridade do ser negro. Desse modo, salientamos que:

na realidade na minha concepção ninguém nasce racista né, pra mim é como se fosse uma tradição isso é passado de geração a geração. Às vezes a criança tá crescendo, evoluindo e os pais dizem: olhe não brinque com aquela criança porque ela é negra, não pode fazer isso com aquela criança porque ela é negra. Aí isso eu creio que digamos assim é questão de uma tradição, isso é questão da educação familiar, da educação que é dada aquela criança. Porque desde quando é criança a gente tem que mostrar que tem que respeitar as outras pessoas, independente de raça, independente de religião, aí na minha concepção ninguém nasce racista. Isso é digamos assim, são as outras pessoas que colocam na nossa mente e a sociedade mostra que é isso. Aí para uma criança que está em formação, na formação do caráter dela, ela acaba adquirindo isso justamente por causa da educação familiar (PP4, 2021).

Nessa dimensão, o racismo engloba as relações familiares e perpassa na formação dos sujeitos ocasionando significados de superioridade/inferioridade referente aos sujeitos mediante suas características raciais. Salientamos que:

nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 54-55).

Então, podemos notar que a perpetuação do racismo revela-se a partir dos círculos de convivência mediante o comportamento das pessoas que estão impregnados pelos ranços do Colonialismo (QUIJANO, 2005). Por isso, vemos a necessidade de buscarmos diariamente

formas/modos de enfrentamento do racismo, visando à superação das desigualdades que são ocasionadas mediante as diferenças étnico-raciais. A professora PA2 referente à manifestação de racismo na família enfatiza que:

eu acho que essa questão do racismo ela deve vim de casa, porque às vezes se as crianças e jovens trazem um certo racismo, querendo ou não já vem de casa, é porque alguém de casa já não gosta e já não aceita aquele ser humano só porque ele é escuro, eu acho que isso já deve vim de base (PA2, 2021).

A fala do professor PP5 destaca que a manifestação do racismo na família é algo que influencia para que as pessoas sejam racistas. Conforme mostramos a seguir:

se eu convivo com pessoas racistas, se eu tenho uma vivência com pais que são racistas e eles enquanto crianças ou enfim. A criança naquele ambiente, a gente sabe que o meio influencia, então de certa forma a criança já vai tendo esse viés. Ou seja, a sociabilidade diante com quem eu estou me sociabilizando, vai influenciar pra eu ser racista, homofóbico e aí sucessivamente qualquer outra parte de intolerância que eu venha ter (PP5, 2021).

O racismo permeia as relações familiares, escolares e sociais por meio de comportamentos que inferiorizam e hierarquizam os sujeitos. As características raciais dos sujeitos negros, por exemplo, em determinadas situações são vistas como algo que designa inferioridade. Enfatizamos que:

é preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo (GOMES, 2005, p. 49).

O racismo consiste no preconceito e discriminação dos sujeitos, baseado em características fenotípicas argumentando superioridade de uma raça em detrimento de outra. Assim, o racismo atua acarretando aos sujeitos que foram/são subalternizados uma condição de inferioridade.

Na Mídia, o racismo se manifesta instituindo-se por meio da imposição de padrões considerados como modelos no modo de ser diante das características raciais dos sujeitos. E os sujeitos que não são conforme os padrões impostos ocupavam/ocupam um lugar de inferiorização e subalternização. Destacamos que:

essa questão das práticas racistas a gente vê muito, por exemplo, nas novelas. Quantas vezes a gente vê o ator principal de uma novela ser um

negro, o negro é sempre inserido como um escravo, uma empregada doméstica, raramente é a patroa. Então, a gente vê muito isso nas novelas, onde os cargos menores, vamos dizer assim né, são dados aos negros. Dificilmente a gente vê um advogado, um engenheiro, um médico, sendo o negro. Sempre são aqueles que vão ter uma cor, vamos dizer assim né, que vai ser branco. Então, a gente já vê aí o racismo acontecendo (PH1, 2021).

O racismo reflete-se no meio midiático de modo que os sujeitos são inferiorizados por não apresentar as características raciais estabelecidas como modelo/padrão europeu. Assim, a Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005), impõe aos sujeitos padrões que transmitem a ideia de ser superior/inferior embasada em seus ideais.

Identificamos que as concepções de racismo dos(as) professores(as) são no viés do Racismo Biológico (MUNANGA, 2003) e do Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2018). Como apresentamos anteriormente os(as) professores(as) abordam que o racismo se manifesta na escola, na família e na mídia. Nesse sentido, as falas dos(as) professores(as) revelam que o racismo acontece de modo recreativo, expresso e velado. Como mostramos a seguir na Figura 12:

Figura 12 - Modo Como os(as) Professores(as) Destacam que Acontece o Racismo



FONTE: própria autoria

Salientamos que **o modo recreativo como acontece o racismo** os(as) professores(as) destacam que se refere às atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as), que em determinadas situações por meio das brincadeiras os(as) alunos(as) inferiorizam os sujeitos em detrimento de suas características raciais. A professora PA2 fala que:

uma prática racista eu acho que é, por exemplo, no determinado grupo aí você não aceita digamos: eu vou citar um nome fictício, não aceita Maria no seu grupo de estudo, de trabalho, porque ela é mais escura que os outros. Eu acho que isso é um tipo de racismo. Em uma brincadeira onde tenha quatro ou cinco coleguinhas, só porque José é mais escurinho o pessoal sai daquele

determinado lugar, já não quer conversar, já não quer brincar, só porque ele é mais escurinho (PA2, 2021).

A manifestação do racismo impera a Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005), diante da exclusão dos sujeitos negros, fazendo distinção racial de inferioridade aos sujeitos conforme sua cor. Sobre as situações de racismo presenciadas em sala de aula a professora PA2 destaca que:

em sala de aula a questão de apelidos essa negra, aquele negro, essas **coisinhas assim: besta**, de adolescentes, de crianças, mas racismo em si nunca não, graças a Deus. **Só questão assim: brincadeira de mau gosto**, esse neguinho, num sei o quê, essas coisinhas, só questão assim. Aí você conversa com a turma, você vai deixar bem claro que ali somos todos iguais, ali estamos todos no mesmo barco procurando o mesmo objetivo e que todo mundo é colega de todo mundo. E que quem quer respeito tem que respeitar, se eu não lhe respeito como é que vou cobrar respeito de você pra mim (PA2, 2021, grifo nosso).

A PA2 em sua fala demonstra a tensão entre a Colonialidade/Decolonialidade, ela considera os comentários dos(as) alunos(as) como “coisinhas besta e brincadeiras de mau gosto”, mas conversa com a turma visando mostrar aos alunos(as) que somos todos iguais. Segundo Cavalleiro (2001, p. 145) “um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos”. Precisamos reconhecer e respeitar as diferenças que compõe o espaço escolar. O diálogo da PA2 com a turma se traduz no reconhecimento da Interculturalidade Funcional (WALSH, 2008), oficializando uma mera conversa com os(as) alunos(as).

O professor PA3 fala que os(as) alunos(as) compreendem as situações de racismo em torno dos xingamentos como se fosse uma brincadeira. Salientamos que “infelizmente alguns alunos ainda compreendem como se fosse uma brincadeira, tipo assim, eu estou brincando com fulano e chamam fulano de cabelo de bombril e outras expressões desse tipo, aí conseqüentemente eles levam isso numa brincadeira” (PA3, 2021). Nas relações sociais ainda são reproduzidas o modelo ideal de sujeito embasado na predominância da suposta superioridade de um padrão europeu e os demais sujeitos, por exemplo, os sujeitos negros passam por situações de inferiorização.

O modo expreso como acontece o racismo é notável nas situações onde os sujeitos que foram/são subalternizados enfrentaram/enfrentam situações de racismo em decorrência de seus traços identitários. Destacamos a seguinte fala do professor:

o racismo é preconceito, é você ter preconceito com seu semelhante, com a outra pessoa e infelizmente a gente vê muito isso, é muito tipo de racismo no dia a dia, no trabalho, na escola em todos os ambientes infelizmente ocorre

muito isso. Então, racismo é uma prática de preconceito que às vezes a gente não se coloca no lugar do outro e acaba desrespeitando, falando mal daquela pessoa, aí racismo é isso você não quer se envolver com uma pessoa ou com aquele grupo de pessoas porque tem uma pessoa negra no meio (PA3, 2021).

Salientamos que o racismo é a sistematização dos preconceitos e das discriminações que inferiorizam os sujeitos em suas características raciais. Assim, o racismo compõe um ideal de sujeito superior/inferior embasado no modelo padrão que ocasiona as desigualdades. Nessa direção, enfatizamos que:

o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista, que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 1999, p. 25).

Nesse viés, a partir do racismo vemos a ocorrência de um padrão que é instituído impondo a superioridade de um povo em detrimento de outro. Onde as marcas identitárias dos sujeitos, por exemplo, dos povos negros são associadas a uma condição de inferioridade. Nesse sentido, o professor PA3 frisa que o racismo se expressa nas relações sociais do seguinte modo:

racismo é às vezes no ciclo de amizades ou até no trabalho ou em qualquer outra situação, às vezes na fila de um banco, você escantear uma pessoa negra, não querer tá ali perto. Eu já presenciei nessa questão fora da escola também, onde as pessoas só porque tem um negro ali acabavam não ficando perto criando preconceito e muitas vezes eu acredito que muita gente já presenciou isso, em uma fila de banco, no comércio, na rua (PA3, 2021).

Notamos que o racismo é um comportamento perverso que resulta em ações que inferiorizam os sujeitos e os seus modos de ser, fixando uma ideia de imposição de valores em torno de um padrão dominante. Assim, os povos negros, por exemplo, passam por situações de enfrentamento do racismo por serem vistos em determinadas situações como inferiores.

O professor PP4 enfatiza sobre o racismo nos destacando as situações onde o racismo se expressa por meio da violência verbal e física. Então, “o racismo é quando uma determinada pessoa ela não aceita a raça do outro, é a falta de respeito para com o outro por causa de uma determinada raça. E isso acarreta a violência verbal e também tem a questão da violência física” (PP4, 2021). Frisamos que o racismo se manifesta na sociedade ocasionando situações em torno das agressões verbais, físicas e psicológicas. O professor PP4 também salienta que:

a questão, digamos assim até a parte verbal mesmo, agressão verbal, ficar chamando às vezes de macaco, porque isso acontece muito. E não só a questão da violência física, por exemplo, as pessoas falam muito da violência física da agressão física e esquecem da agressão verbal e que isso tá afetando muita gente psicologicamente (PP4, 2021).

Diante disso, precisamos nos atentar em torno do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais no trato do Enfrentamento do Racismo, visto que é uma possibilidade para proporcionar a reflexão visando contribuir no enfrentamento de práticas racistas que permeiam o espaço escolar e demais âmbitos sociais. A sociedade convive historicamente com o racismo que perpassa as relações sociais e isto gera desigualdades que hierarquizam os sujeitos. O racismo molda a sociedade que ainda apresenta a naturalização das desigualdades e as formas de agressões que ele ocasiona.

O modo velado como acontece o racismo é de certa forma camuflado onde em algumas situações o racismo se apresenta de modo implícito. O racismo se apresenta com as marcas da Colonialidade impregnado na família, na escola e demais espaços. A professora PP4 nos fala que presenciou a seguinte situação:

assim, é uma situação de racismo, mas não que a outra pessoa estivesse presente, por exemplo, um negro, têm algumas pessoas na minha família, que isso é uma questão de ser racista, eu tenho que ser sincera que essas pessoas elas são racistas. Que até elas usam um linguajar tipo assim: só fez isso errado porque é negro, então isso é racismo. Eles não falam isso na frente da outra pessoa a qual eles estão se referindo, mas isso é digamos assim, uma frase racista, isso é um discurso racista (PP4, 2021).

De acordo com isso, vemos que o racismo manifesta um comportamento que acentua aos sujeitos negros a condição de inferioridade. Consideramos que “acontecimentos como esses contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Em relação à situação de racismo na escola ou na sala de aula a professora PP4 fala que não presenciou nenhuma situação, mas ela relata o seguinte:

é porque às vezes os estudantes eles fazem tão bem feito, assim escondidinho, que aquele que foi oprimido ele não tem coragem de chegar até a gente pra falar o que aconteceu. Justamente também pelo fato dele ter sido oprimido alguma ameaça também teve né, se você dizer a professora eu vou fazer isso com você. Aí fica com receio de contar (PP4, 2021).

Salientamos que o racismo está em todos os segmentos sociais e ele de modo velado também se manifesta implicitamente nas relações. Pontuamos que a responsabilidade de combater o racismo não é somente da escola, mas de todas as esferas sociais. Para tanto, as

instituições educacionais diante da formação dos sujeitos necessitam construir estratégias para enfrentar e combater as situações decorrentes do racismo.

6.3.3 Educação das Relações Étnico-Raciais: os Desafios dos(as) Professores(as) nas Práticas de Enfrentamento do Racismo

Nessa subseção, dialogamos objetivando elencar os desafios dos(as) professores(as) nas práticas de enfrentamento do racismo. Desse modo, apresentamos conforme as falas dos(as) professores(as) sujeitos colaboradores que o currículo e a formação, são para eles/elas um desafio diante do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo.

Nesse diálogo, no ambiente escolar o processo de ensino e aprendizagem perpassa por vários elementos, como por exemplo, o currículo. Nesta direção, salientamos “a compreensão de currículo como materialização de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que ganha significado e traça identidades através dos processos de ensino e de aprendizagem” (SANTIAGO, 2006, p. 78). Nesse viés, percebemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo na prática docente se traduz por meio de relações de poder que imbricam o currículo. A PH1 referente ao livro didático salienta que:

em relação aos livros didáticos, é muito superficial ainda o que eles trazem. Então, deveria ter um material bem mais detalhado, deveria ter um encarte no final para que dessem outras sugestões de projetos, para que os professores trabalhassem e que não fosse assim, só aquela questão pincelada. Mas, não tem toda uma atenção, um material concentrado e a gente sente falta. Por isso, a gente tem que buscar outras fontes, sem ser os livros (PH1, 2021).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para adquirir uma mediação de qualidade “a escola e seus professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004, p. 15), perante os desafios que possam “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15). Notamos que no processo de ensino e aprendizagem os conteúdos que compõem o planejamento curricular são de grande relevância para uma educação contra hegemônica. Assim, frisamos que:

as marcas da presença da herança colonial que perpassa a nossa sociedade e, conseqüentemente, os currículos escolares representam, de um lado, o que

não foi ensinado e, conseqüentemente, o que não sabemos sobre História e Cultura da África, dos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 27).

A herança colonial se perpetua nos espaços sociais instituindo por meio da Colonialidade a ideia de sujeitos, culturas e conhecimentos superiores/inferiores. Desse modo, o currículo eurocêntrico também hierarquiza os sujeitos visto que estabelece um lugar a margem inferior atrelado à ideia de raça.

Assim, os preconceitos e discriminações raciais revelam a existência de um sistema social e educacional que imbrica relações pautadas em mecanismos que operam as desigualdades raciais. Por isso, a partir da Opção Descolonial (MIGNOLO, 2008), compreendemos que temos a possibilidade de ações pautadas através de reivindicações diante de situações de inferiorização e hierarquização dos sujeitos.

Então, os conhecimentos que compõem o currículo de modo eurocêntrico passam a ser reavaliados a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e posteriormente a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. A professora PH1 nos fala que:

os livros didáticos, faltam um material mais detalhado que abra mais um leque de possibilidades para serem postas em práticas. Que cada vez mais a gente construa uma sociedade mais esclarecida, porque só a luz do conhecimento pode contribuir para que as pessoas saiam das trevas da ignorância, das trevas do racismo (PH1, 2021).

Para tanto, o currículo se traduz numa construção/reconstrução de conhecimentos que são vivenciados nas instituições de ensino. Nesse viés, objetivamos uma proposta curricular que corrobore com o Enfrentamento do Racismo, visto que o contexto social, racial, cultural, territorial, econômico e etc, representa uma relação de poder diante do que vai ou não ser representado no currículo escolar. Frisamos que:

o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e outro não (SILVA, 2005, p. 135).

Notamos que o conhecimento escolar poderá possibilitar uma relação em torno dos saberes presentes na vida dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse viés, compreendemos o currículo como uma construção social, que dialogue com os saberes presentes na vida dos sujeitos mediante suas diferenças.

A PA2 apresenta a seguinte informação sobre o material didático para desenvolver as atividades de Enfrentamento do Racismo:

a gente tem que buscar, pesquisar, não só o livro didático, mas a gente tem que pesquisar. Há a questão da falta de material, porque **os livros são muito assim, centrados mais nos conteúdos programados**, digamos assim. Aí alguma coisa tipo assim dessa natureza a gente tem que procurar e fazer debates, alguma coisa desse tipo pra conscientizar os alunos (PA2, 2021, grifo nosso).

Nesse diálogo, percebemos a necessidade de caminhar em prol de um projeto de propostas curriculares que visem uma direção contra hegemônica. Objetivando-se romper com os modelos/padrões de currículos eurocêntricos que silenciam e hierarquizam os sujeitos. Dessa maneira, consideramos que:

descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Os conteúdos curriculares conforme uma produção de saber pautada no eurocentrismo enraíza-se, por meio da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005), e tenta silenciar os conhecimentos outros. Então, frisamos que a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais articula-se em torno das desconstruções das formas de saber que se direcionam em torno de modelos/padrões eurocêntricos.

A professora PP4 fala que não trabalhou com a Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas. Mas, ela destaca que sente falta de material didático de forma mais ampla e relata que precisa pesquisar materiais por meio da internet para complementar a elaboração de seu material didático. A PP4 ressalta que:

sem dúvida eu sinto falta (riso), aí de nós professores se não fosse à internet, se não fosse o computador e uma impressora também. Porque a gente pesquisa muita coisa e coloca para imprimir e aí a gente acaba elaborando o material didático. Mas, eu sinto muita falta relacionada a material didático. **Mas, como eu disse a você eu não cheguei a trabalhar nada sobre essa temática. Mas, depois dessa conversa de hoje é algo a se pensar** (PP4, 2021, grifo nosso).

A PP4 salienta que não trabalhou com a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas que depois de nossa conversa ela destaca como algo a se pensar. Assim, a tensão entre a

Colonialidade/Decolonialidade na prática docente proporciona uma reflexão para o desenvolvimento do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Segundo Freire (1996, p. 22) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática”. Nesse diálogo, refletindo sobre a prática poderemos efetivar um trabalho comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Frisamos que o currículo articula-se enquanto uma organização e seleção de conteúdos pautados nas relações com os vários setores do campo educacional, objetivando-se determinados fins diante do que é proposto no planejamento curricular. O professor PP5 enfatiza o seguinte sobre o currículo:

a escola brasileira ela é deficitária em produções voltadas pra trabalhar a questão da cultura, da identidade, do respeito às relações étnico-raciais com relação ao segmento que está apresentado no currículo. Eu acredito que a BNCC ela vem trazendo um pouco disso aí, mas que precisa ser mais aprimorado dentro dos currículos (PP5, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), centra a maior parte das propostas de conteúdos com foco na Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, mediante os conceitos de formação dos povos, condições sociais, diversidade cultural e cidadania. Para tanto, destacamos que a BNCC ela é uma via para construção de conhecimentos, planejamentos, programas e etc. A BNCC pode ser um ponto de partida, mas não o único documento de referência para o planejamento curricular, assim, para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, consideramos relevante levar em consideração os marcos normativos que dizem respeito a esta temática. Nesse caminhar, apontamos que:

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Nessa perspectiva, romper com os moldes hegemônicos e eurocêtricos diante das relações de poder no currículo é um desafio epistemológico. E isto implica a ruptura com os conteúdos estabelecidos diante de um sistema colonizador e adentra na estrutura da descolonização promovendo uma educação antirracista.

Nesse diálogo, a formação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais é inserida pelos(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa como um desafio

necessário para o trato com esta temática em suas práticas. Ressaltamos que dentre os cinco professores(as) da pesquisa apenas dois professores(as) participaram de formações referente à Educação das Relações Étnico-Raciais, que foram PH1 e PP5.

De acordo com os dados da pesquisa a formação vivenciada pelos(as) professores(as) no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui na perspectiva de formação continuada que segundo Pimenta (2006), contempla às demandas da prática cotidiana que perpassa o ambiente escolar. Desse modo, visa atender “[...] as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2006, p. 21).

Frisamos que na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) a Educação das Relações Étnico-Raciais poderá ser discutida conforme o aporte dos documentos de bases legais vigentes, como por exemplo, a Lei 10.639/2003 que discuti acerca do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e posteriormente a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. Assim, a formação se constitui enquanto uma possibilidade de novos encaminhamentos nas práticas docentes de enfrentamento do racismo vivenciadas no ambiente escolar.

Salientamos que a PH1 participou de uma formação sobre a Educação Relações Étnico-Raciais, e ela relata como a formação contribuiu na sua prática docente em relação ao enfrentamento do racismo, conforme mostramos a seguir:

eu já participei, mas faz um bom tempo. Inclusive a gente sente muito falta dessas questões da temática em palestras, em materiais que sejam inseridos para os professores trabalharem em sala de aula com os alunos. Então, acho que é uma coisa que a gente devia cobrar mais, de oferecer mais palestras, mais cursos, minicursos, formação voltada para essa área. Já participei, já faz um bom tempo e aí os textos, as maneiras como eles nos orientaram para trabalhar em sala de aula foi colocada em prática (PH1, 2021).

Desse modo, a formação continuada dos(as) professores(as) é evidenciada enquanto ações que contribuem para superação dos silêncios em torno das questões que perpassam a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, a formação apresenta-se numa perspectiva que possa promover e assegurar a Educação das Relações Étnico-Raciais, de modo que as,

exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas desencadeadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...] instigam conhecer, esquadrihar condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer cidadania (SILVA, 2007, p. 489).

Nessa direção, a formação poderá avançar mediante o reconhecimento com o trato das questões que envolvem as diferenças que fazem parte da sociedade e por este meio podemos lutar contra o racismo através das práticas docentes. Através da Educação das Relações Étnico-Raciais poderemos combater as formas de opressões vivenciando uma Pedagogia Decolonial (WALSH, 2008), valorizando-se ações em prol do respeito, reconhecimento e valorização dos sujeitos que foram/são inferiorizados. Salientamos que:

nesse sentido, a formação docente e o currículo constituem um projeto de sociedade pautado na construção contínua de relações comunicativas que carregam significados epistêmicos, sociais, históricos, culturais, políticos, geográficos, etários, enfim (FERREIRA, 2018, p. 112).

Através do engajamento por meio das formações referente à Educação das Relações Étnico-Raciais os(as) professores(as) poderão lutar pela justiça social, pela igualdade racial e dentre outros aspectos que partem em direção ao Enfrentamento do Racismo tanto nos currículos, como nas práticas docentes. A professora PH1 enfatizou que a sua motivação para participar da formação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais foi a seguinte:

o tema, porque a gente sabe da importância dele, às vezes as pessoas dizem assim: já tô cansada dessa questão novamente. Mas, essa questão ela se apresenta todos os dias na sociedade, então, a sociedade é que deveria está cansada de está sempre praticando os mesmos erros só mudando de pessoas. Então, a princípio o tema que é extremamente atual infelizmente, porque é uma coisa que deveria já ser banida há muito tempo, essa questão do preconceito (PH1, 2021).

Notamos que a PH1 demonstra interesse com a temática, visando à desconstrução do preconceito e assim, das práticas racistas que se entrelaçam nas relações sociais. Nessa dimensão enfatizamos a relevância de buscarmos romper com a lógica dos currículos e das práticas que são moldadas nas estruturas de poder enraizadas pela Colonialidade (QUIJANO, 2005). Objetivando-se o comprometimento com a luta em prol do respeito, reconhecimento e valorização das diferenças.

O professor PP5 informa que já participou de formações referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, e ele destaca como as formações contribuíram na sua prática docente, conforme frisamos a seguir:

eu já participei de algumas formações que englobava essa temática, como eu trabalhei e continuo trabalhando nessa escola e ela é uma certificadora da Educação do Campo que é um segmento educacional que ele valoriza o campo na sua identidade, na sua totalidade. Então, dentro do campo a gente vai ter o camponês, vai ter o quilombola, vai ter o caiçara o ribeirinho e nessa perspectiva a cidade de Passira ela têm quatro comunidades se não me engano, de remanescentes de quilombos, então podemos chamar de quatro comunidades quilombolas. Aí eu tive um perfil formador, diante das minhas

formações enquanto professor do campo pelos movimentos sociais, seja o movimento quilombola, seja o movimento MST que temos também e dentro dessas formações eu me aprimorei sobre essas áreas, sobre esses segmentos que eu acho que um está entrelaçado a causa do outro, porque são causas que muitas vezes envolvem as mesmas pessoas. Os remanescentes de quilombos que não tem acesso à terra que lutam por uma igualdade de raça, uma igualdade social (PP5, 2021).

Nessa perspectiva formativa em torno da coletividade dos sujeitos que fazem parte de determinado território, notamos uma prática que visa o reconhecimento e valorização como uma Opção Descolonial (MIGNOLO, 2008), uma vez que o PP5 reconhece os sujeitos e suas especificidades.

O professor PP5 menciona sobre o que lhe motivou para participar das formações referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, ele destaca o seguinte:

o que motivou é pelo segmento, porque se nós estamos no município que tem esses segmentos de remanescentes de quilombos, o país em si é um país miscigenado e a gente precisa está aberto a esses segmentos de valorização étnico-racial, de formação do outro para lidar com essas questões que envolvem as formações enquanto educadores e educandos em questões étnico-raciais (PP5, 2021).

Percebemos que o PP5 mostra-se motivado em participar das formações referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que fazemos parte de uma sociedade que é composta pelas diferenças. O PP5 visa aprimorar-se reconhecendo que a partir das formações podemos ter enquanto professores(as) e alunos(as) o objetivo de valorização em torno das questões étnico-raciais. Neste viés, notamos uma prática que se traduz na via da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008), de modo que visa um comprometimento com as transformações nas esferas sociais.

O professor PA3 nos fala que nunca participou de nenhuma formação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais, mas ele ressalta que busca se aprimorar por meio de pesquisas na internet. A seguir apresentamos suas considerações:

formação dessa temática especificamente eu nunca participei não, eu só acompanho às vezes documentários, vídeos pela internet, mas presencialmente mesmo ou de forma virtual como palestra eu nunca participei não. Assim, toda vez que chega o mês de novembro o mês da Consciência Negra, eu só falo do mês de novembro né, o mês da Consciência Negra (riso), mas aí eu busco meios, mecanismos de buscar vídeos, pra poder então trazer esse tema pra escola. Mas assim, eu nunca tive uma formação específica sobre esse tema. Eu acredito que está faltando mais engajamento, se tivesse mais engajamento seria trabalhado de melhor forma esse tema e o número de racismo e preconceito ia diminuir (PA3, 2021).

A fala do PA3 encontra-se em direção da Colonialidade/Decolonialidade nessa via percebemos que hora o professor avança no sentido de realizar pesquisas objetivando um aprimoramento em torno da Educação das relações Étnico-Raciais. Reconhecendo-se que esta temática é possibilidade de combate ao preconceito. Mas, hora ele retrocede quando destaca que busca estes meios para trabalhar no mês de novembro no dia da Consciência Negra. Frisamos que o engajamento com a Educação das Relações Étnico-Raciais precisa ser vivenciado de forma individual e coletiva cotidianamente.

O professor PA3 nos relata sobre o que lhe motiva a fazer pesquisas na internet referente à Educação das Relações Étnico-Raciais e ele frisa o seguinte:

o que me motiva pesquisar é inovar, fazer uma inovação e conseqüentemente enquanto professor formador de opinião não deixar passar despercebido um tema tão importante como esse e tantos outros. Existem temas transversais e dentre ele está o racismo, essa questão de Consciência Negra e eu acredito que o professor não deve passar isso despercebido. Principalmente agora nesse momento remoto né, de aulas remotas, vivenciando tudo isso diferente, principalmente agora a gente não pode jamais deixar passar despercebido esses momentos. Porque se até então, a gente via que existe um desânimo por parte dos alunos sobre essa temática, se o professor não valorizar e se ele não se esforçar para buscar meios, mecanismos para promover aquele projeto, aí cada vez mais as pessoas vão esquecendo dessa data e vai voltando a questão do racismo. Vai voltando assim, porque até então, eu acredito que de certa forma trabalhar na escola com essa temática tem ajudado a diminuir a questão do racismo e do preconceito (PA3, 2021).

A fala do PA3 evidencia o reconhecimento da relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais no Enfrentamento do Racismo. Mas, a sua argumentação representa um tratamento no viés da Interculturalidade Funcional (WALSH, 2008), visto que a temática é pensada em decorrência da realização de projetos para o Dia da Consciência Negra, assim, vemos uma preocupação especificamente eventual.

A professora PA2 não participou de nenhuma formação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, ela fala: “eu acho que seria interessante formação sobre esse tema”. A PA2 demonstra interesse na temática, então, salientamos que a formação poderá contribuir para o desenvolvimento do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas de Enfrentamento do Racismo.

A professora PP4 relata que nunca participou de nenhuma formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas ela enfatiza que sente falta dessa formação tanto para os(as) professores(as), quanto para os(as) alunos(as). Assim, ela nos fala que:

a gente tendo algumas formações, a gente vai saber digamos assim: não a maneira correta, porque nem tudo tem uma maneira correta, mas a gente vai saber como agir no momento, como agir mediante aquela situação. Eu sinto

falta, nunca participei de nenhuma formação e nem assim digamos, vou ser sincera até no município eu nunca vi nenhuma formação desse tipo. Geralmente é formação pra professores sobre o ano letivo, certo é muito importante, eu sei. Só que têm alguns temas como esse, por exemplo, que deveria também ser trazido para os professores, ser trazido também para os estudantes. Não só para os professores, como também para os alunos, eu sinto falta sim, porque é um tema importante (PP4, 2021).

Na fala da PP4 compreendemos que ela destaca que a formação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais, poderá proporcionar conhecimentos que permitam saber como agir mediante uma situação de racismo. A PP4 enfatiza que a formação diante de sua relevância deveria acontecer para os(as) professores(as) e para os(as) alunos(as).

De acordo com Cavalleiro (2001, p. 155) “realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade”. Assim, a formação vai de encontro com a construção de conhecimentos que se comprometem com um projeto de escola e sociedade que caminhem na direção do respeito às diferenças.

Conforme as reflexões em torno das práticas docentes dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, frisamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no trato do Enfrentamento de Racismo se constitui numa relação dialógica visando o respeito às diferenças, objetivando-se combater o racismo diante das ações cotidianas que perpassam a sala de aula e espaço escolar.

As práticas docentes em constituição do pensar/fazer comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais são de total relevância para o trato do Enfrentamento do Racismo. Visando-se passos que caminhem no esperar/ansiar de uma história que se constrói/reconstrói no compromisso com o respeito, reconhecimento e valorização dos sujeitos que foram/são subalternizados. Conforme isto frisamos que:

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2015, p. 15).

Desse modo, a formação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais poderá contribuir em torno do aprimoramento com essa temática e isto poderá proporcionar o desenvolvimento de um trabalho objetivando colaborar na promoção de práticas docentes antirracistas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo (CAVALLEIRO, 2001, p. 141).

Para tecermos nossas considerações diante do que nos propusemos nesta caminhada epistemológica, reiteramos o problema da pesquisa para mencionarmos os achados. Inicialmente discorreremos sobre a temática dessa pesquisa a partir da contribuição das pesquisas diante do cenário educacional em âmbito nacional, estadual e local. Evidenciamos o levantamento de pesquisas a partir da ANPED, do PPGEdu-UFPE e do PPGEduC-CAA-UFPE. Em diálogo com os Estudos Pós-Coloniais traçamos uma discussão referente à Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo nas práticas docentes. E apresentamos as contribuições das práticas docentes em torno do desenvolvimento de uma educação antirracista.

De acordo com o levantamento das pesquisas da ANPED, do PPGEdu-UFPE e do PPGEduC-CAA-UFPE, notamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfrentamento do Racismo nas práticas docentes se constituem de modo que é uma possibilidade de identificação das identidades étnico-raciais dos(as) alunos(as) e professores(as) e para o combate ao racismo.

Os trabalhos analisados na ANPED, no PPGEdu-UFPE e PPGEduC-CAA-UFPE evidenciam as discussões em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva da prática docente de Enfrentamento do Racismo em diálogo com a Identidade Negra, Prática Docente Antirracista, Racismo e Igualdade Racial e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, percebemos que a partir da prática cotidiana os(as) professores(as) visam contribuir com o Enfrentamento do Racismo a partir do comprometimento com a desconstrução de estereótipos e discriminações que perpassam a sala de aula e o espaço escolar referente aos sujeitos que foram/são inferiorizados.

Para tanto, diante do levantamento, percebemos que nossa pesquisa avança à medida que contribui em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo nas práticas docentes do ensino médio no território campesino. Compreendendo-se o território enquanto um *lócus* de pertencimento identitário dos sujeitos.

Então, nossa pesquisa avança de modo que para os sujeitos que foram/são subalternizados o direito a Educação do Campo nas etapas do ensino médio é fruto das lutas dos povos camponeses, em prol de uma educação que atenda a realidade dos sujeitos, suas identidades e seus territórios.

Assim, a Educação do Campo é garantida por Leis específicas que determinam que suas práticas educacionais precisam atender a realidade dos sujeitos e de seus territórios, visando uma educação de boa qualidade para todos os sujeitos. Desse modo, faz-se necessário uma educação que atenda as demandas do campo, respeite e valorize a cultura da população na qual a escola está inserida, de modo que os(as) alunos(as) construam suas identidades de forma positiva.

A abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais nos possibilita a construção de práticas comprometidas com o ser/pensar/viver pautados no viés contra hegemônico. Para tanto, os sujeitos, os territórios, saberes, culturas, religiões, gênero e demais aspectos que não são conforme o modelo/padrão instituído a partir das marcas da herança colonial foram/são subalternizados e inferiorizados.

Salientamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais se engaja na luta em prol de uma educação antirracista, objetivando o respeito, reconhecimento e valorização dos sujeitos, conhecimentos e culturas outras. Visando-se o educar/reeducar numa perspectiva do pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2008), contribuindo com o diálogo com epistemologias outras e na desconstrução das epistemologias hegemônicas.

Nesse diálogo, a prática docente na perspectiva antirracista visa ações na relação professor(a) e aluno(a) diante do processo de ensino e aprendizagem engajados na efetivação da luta contra todas as formas de opressões. Nesse viés, enfatizamos que as práticas docentes comprometidas com um trabalho de valorização da Educação das Relações Étnico-Raciais são um meio para o Enfrentamento do Racismo. Considerando-se que conforme a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2008), as ações engajadas na luta contra hegemônica corroboram para que os sujeitos que foram/são subalternizados sejam respeitados diante de suas diferenças.

Frisamos que diante das lutas dos Movimentos Negros, tivemos a promulgação da Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E posteriormente temos a Lei 11.645/2008 que acrescenta o Ensino de História e Cultura Indígena. Esses dispositivos legais caminham no esperar da descolonização dos currículos e práticas eurocêntricas. Nesse diálogo, nos indagamos: quais os avanços e impasses relacionados à Lei 10.639/2003 na prática docente? Percebemos que para avançar nas práticas de enfrentamento do racismo os marcos legais necessitam ser

conhecidos/reconhecidos pelos(as) professores(as), onde ainda é tido como um impasse a falta de conhecimento em torno desses marcos legais.

De acordo com nossas análises, aponta-se a necessidade de aproximação com a Educação das Relações Étnico-Raciais visto que esta temática é uma ponte de diálogo com a Lei 10.639/2003 e colabora com o Enfretamento do Racismo. Diante disso, salientamos que há o desconhecimento dessa Lei entre alguns sujeitos e que nesse sentido ressalta-se a necessidade de formação em torno dessa temática.

A Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfretamento do Racismo nas práticas docentes se traduz de modo que os(as) professores(as) diante das situações de racismo, promovem ações que caminham em prol de uma educação antirracista por meio do diálogo e interação com os(as) alunos(as). As ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) acontecem de modo planejado eventual e espontâneo diante das situações de racismo vivenciadas na sala de aula e/ou na escola.

Ressaltamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfretamento do Racismo é trabalhada pelos(as) professores(as) sujeitos colaboradores dessa pesquisa de forma Ativa e Reativa. A Educação das Relações Étnico-Raciais Ativa constitui-se no trabalho em sala de aula e/ou na escola de forma planejada. E a Educação das Relações Étnico-Raciais Reativa é trabalhada em sala de aula ou no espaço escolar quando surgem situações de racismo. Nessa direção, quando acontecem situações de racismo os(as) professores(as) em suas práticas desenvolvem atividades que dialoguem com a Educação das Relações Étnico-Raciais com ênfase no Enfretamento do Racismo.

As práticas docentes antirracistas dos(as) professores(as) caminham na tensão entre o Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2008), e a Modernidade/Colonialidade. Visto que há um encaminhamento do diálogo com os sujeitos diante das situações de racismo presenciadas na sala de aula e na escola. Mas, ainda há uma fragilidade para o desenvolvimento do trabalho com epistemologias outras, que contribuam com as atividades de Enfretamento do Racismo.

Evidenciamos que as concepções de racismo dos(as) professores(as) são no viés do Racismo Biológico (MUNANGA, 2003) e do Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2018), e as falas dos(as) professores(as) demonstram que o racismo se manifesta na escola, na família, na mídia e em demais âmbitos sociais. Nesse sentido, o racismo acontece de modo recreativo, expresso e velado. Manifestando-se por meio de atitudes e comportamentos que hierarquizam e inferiorizam os sujeitos em detrimento dos traços identitários e fenotípico.

Desse modo, o racismo entrelaçado na herança colonial perpassa as relações dos sujeitos e adentra os espaços sociais. Tanto no meio de convívio social entre os sujeitos, como

nas práticas docentes e através do currículo escolar. Assim, notamos que a Colonialidade (QUIJANO, 2005), se manifesta instituindo um modo de ser/pensar/viver embasados no modelo/padrão europeu.

A análise nos revela práticas de uma educação antirracista que se consolida na tensão entre a Colonialidade/Decolonialidade. Considerando-se que no processo de ensino e aprendizagem os(as) professores(as) mobilizam saberes para o trato com a Educação das Relações Étnico-Raciais em situações pontuais, como por exemplo, diante das situações de racismo presenciadas na sala de aula e/ou na escola e no trabalho com a realização de projetos no mês de novembro no Dia da Consciência Negra.

Conforme nos relatam os(as) professores(as) sujeitos colaboradores da pesquisa, para uma prática docente antirracista faz-se necessário o respeito, reconhecimento e valorização das diferenças. Assim, caminhamos para uma Opção Descolonial (MIGNOLO, 2008), visto que se consideram as especificidades dos sujeitos outros.

Ressaltamos que a herança colonial ainda perpassa o currículo escolar, visto que silenciam conteúdos sobre sujeitos e culturas outras, predominando-se o eurocentrismo. Assim, os(as) professores(as) destacam a relevância de formações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para que possam aprimorar suas práticas e dialogar com conteúdos referentes a história e cultura dos sujeitos que foram/são subalternizados, a exemplo, dos povos negros.

De acordo com os desafios que especificamos emergem alguns questionamentos em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais com o olhar para o Enfrentamento do Racismo. Como é evidenciado o Mito da Democracia Racial através do discurso de que somos iguais? Qual a compreensão de racismo dos(as) alunos(as) e da família? Qual a concepção dos(as) professores(as) de um currículo intercultural que vivencie a socialização da história e das epistemologias dos sujeitos que foram/são subalternizados? Como a Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhada nos cursos de formações de professores(as)?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Interritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru**, Brasil. V.1, N.1, 2015.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação. Recife, 2017.
- AGUIAR, Jóssira Danilla Nascimento. Teoria Pós-Colonial, Estudos Subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? In: **Estudos de Sociologia**. Araraquara v. 21 n°41 p. 273-289 jul-dez, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em 05 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 06 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1 de 17 de Março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares para o Atendimento da Educação Básica do Campo**. CNE/CEB. Brasília, 2008.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (Conae). **Construindo o Sistema Nacional Articulado**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília: MEC/CONAE, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/ secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão-Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 de dez. 2020.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOTELHO, Denise Maria; SILVA, Camila Ferreira da. As Imagens da Mulher Negra no Lugar Trabalho nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. **II COPENE NORDESTE, Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas**. João Pessoa-PB, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 21, nº 60, p. 117-134, 2006.

CHOQUEHUANCA, David. Postulados apresentados por David Choquehuanca, ministro de relações exteriores da Bolívia, durante entrevista concedida em 23/02/2010. La Razón – Bolivia, Disponível em: http://www.economiasolidaria.org/noticias/vivir_bien_propuesta_de_modelo_de_gobierno_en_bolivia. Acesso em: 25 fev. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DELGADO, Fátima, LEITE, Carlinda, & FERNANDES, Preciosa (2016). Resgatando o plano da matemática em Portugal: Uma experiência de contextualização do currículo promotora de sucesso escolar? [Redeeming the plan of mathematics in Portugal: A curriculum contextualization experience of promoting school success]. **Revista e-Curriculum (BR)**, 14(4), 1395-1422. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29838/21885>. Acesso em: 21 fev. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. In: Tempo. 2007.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”**. La Paz: Plural, 1994.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e interculturalidade (Interpretacion desde la filosofia da liberacion). In LANDER, Edgardo (org) **La colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. P: 45-71. Buenos Aires: CLASCO Y UNESCO, 2011.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. In. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, Nº 1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro. SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14, n. 33, 25-43, 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das Relações Étnico-Raciais e Prática Curricular de Enfrentamento do Racismo na UNILAB**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado Linha de Pesquisa Formação de

Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação. Recife, 2018.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03**. Maria de Fátima García; José Antonio Novaes da Silva (Org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Interritórios Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 5, n. 8, 2019.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes – Vol. 2. **No limiar de uma nova era**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção: Questões de Nossa Época: v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura**: Estudos Emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação com a Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1128-1152, out. 2007.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2019.

GEERTZ, Clifford James. **1926 – A interpretação das culturas**. 1ª.ed., 13.reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/ALETRIA>, 2002. Acesso em: 10 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial e Educação no Contexto Brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma. Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Anpae. Minas Gerais. 2007. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho, Educação e Diversidade: um longo trabalho pela frente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 143-155, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. V. 10, Nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc., Campinas**. V. 33, Nº 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. In: Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana Santiago, Chile**. (Realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). Disponível: <https://polis.revues.org/4040>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, março 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, Nº 43, novembro 1995, pp. 26-44.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Educação e Diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como a prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de dados agregados**. 2010. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

JACCOUD, Luciana. **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MENESES, Maria Paula. Os Sentidos da Descolonização uma Análise a Partir de Moçambique. In: **Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul** / Boaventura De Sousa Santos ... [et al.]; coordinación general de Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo Como Violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Número especial, 2018.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, N.º.3: 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.º 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDOU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai.ago. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDOU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos**. (Cadernos PENESB;4). Niterói: EdUFF, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/2003.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. **Palestra Kabengele, Etnicidade-Identidade-Cidadania**, 2012. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads>. Acesso em: 05 fev. 2017.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, 2004.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O Fenômeno do Racismo Religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**. Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017, 51-56.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

- PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa Nº 07/2008, de 02 de outubro de 2008**. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino médio. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 15 de outubro de 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – Tensões de Territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, jul./dez. 2009. Editora UFPR, p. 25-30. Disponível em: Entre América e Abya Yala – tensões deterritorialidades1Between...ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/.../1093. Acesso em: 25 jan. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. **Journal of world systems research**. California, v. 2, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.
- ROCHA, Eliene Novais. PASSOS, Joana Cecília dos. CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar Panorâmico**. II Conferência Nacional de Educação do Campo, 2004. Texto Base. Luziania-GO. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em 07 ago. 2015.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Resistência Democrática: a diversidade étnico-racial no quadro normativo e diretrizes da educação nacional pós-constituição de 1988. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana Lucide; RODRIGUES, Tatiane Cosentino (Org.). **Juventude Negra: desafios para o ensino médio**. São Paulo: editora intermeios, 2019.
- SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.
- SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.
- SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Diálogo entre os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Latino-Americano na Compreensão do Patriarcado na Constituição da América Latina. **Realis**, v.8, n. 01, Jan-Jun. 2018.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Nº48, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a Democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia: política do discurso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2007.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidade y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, 2009 - Vol. 3 N° 2. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ANETE, Abramowicz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações Afirmativas para Além das Cotas. In: SILVÉRIO; MOEHLECKE (Org.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto Pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 263-274.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Janssen Felipe da; MAINAR, Alcione; SILVA, Filipe Gervásio Pinto; SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro. Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos Estudos Pós Coloniais Latino-Americano. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz, v. 22, n. 2. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo na Educação Básica Através dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos. **Espaço do Currículo**, v.8, n.1, p.49-64, Janeiro a Abril de 2015.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier. Passos em Direção a uma Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. **LES/Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 24, n. 42, mai./ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Portugal: Porto Editora, LDA. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de Professoras que Atuam em Escolas Situadas em Áreas Rurais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2013.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões Entre Avaliações e Educação do Campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação. Recife, 2018.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.
<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto. Santos.; PINTO, José. Madureira. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (Documento de Trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências politico-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Realização: Geledés Instituto da Mulher Negra; Coordenação: Geledés Instituto da Mulher Negra e Cfemea: Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Disponível em: <https://www.seppir.gov.br/centraldeconteudos/publicacoes/pubacoesafirmativas/racismoinstitutional/view>. Publicado em 2012. Acesso em: 03 set. 2019.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa e autor, 1993.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Gestor(a):	Fone:
Nome do(a) Respondente:	Função:
Fale um pouco sobre a história dessa escola:	
Principais atividades econômicas e culturais da comunidade:	
Endereço:	Nº
Complemento:	Distrito:
Matrícula:	Portaria:
A escola possui Projeto Político Pedagógico? () Sim () Não	

O Projeto Político Pedagógico contempla a Educação das Relações Étnico-Racial? () Não () Sim. De que forma?
Quantidade de alunos(as) matriculados em 2021:
Quantidade de alunos(as) matriculados quanto à cor/raça em 2021: () pretos () brancos () amarelos () pardos () outros. Qual? _____
Quantidade de docentes atuando em sala de aula:
Quantidade de docentes atuando na equipe gestora:
Quantidade de turmas em funcionamento: () Ed. Infantil () Anos Iniciais do EF () Anos Finais do EF () EJA () Ensino Médio
Tipo de organização: () Série/Ano () Multissérie/Multiano () Mista
Turnos de funcionamento: () Matutino () Vespertino () Noturno

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS(AS)
PROFESSORES(AS)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO
QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)**

Nome:
Idade:
Onde você nasceu:
Reside em: Meio Urbano() Meio Campesino() Sempre residiu? Sim() Não() Há quanto tempo?
Cor/Raça: Preto() Pardo() Branco() Amarelo() Indígena() Outro() Qual? _____
Gênero: Feminino() Masculino() Prefiro não responder() Outro() Qual? _____
Escolaridade: ()Ensino Superior (cursando) ()Ensino Superior (concluído) ()Especialização (cursando) ()Especialização (concluído) ()Mestrado (cursando) ()Mestrado (concluído) ()Doutorado (cursando) ()Doutorado (concluído)
Onde realizou os seus estudos: Ensino Infantil: Somente em escola pública() Somente em escola privada() Em escola pública e privada()

<p>Ensino Fundamental: Somente em escola pública(<input type="checkbox"/>) Somente em escola privada(<input type="checkbox"/>) Em escola pública e privada(<input type="checkbox"/>)</p> <p>Ensino Médio: Somente em escola pública(<input type="checkbox"/>) Somente em escola privada(<input type="checkbox"/>) Em escola pública e privada(<input type="checkbox"/>)</p> <p>Ensino Superior: Somente em instituição pública(<input type="checkbox"/>) Somente em instituição privada(<input type="checkbox"/>) Em instituição pública e privada(<input type="checkbox"/>)</p>
<p>Se cursa/cursou ensino superior:</p> <p>Qual o curso?</p> <p>Em que instituição cursa/cursou?</p> <p>Caso tenha concluído, em que ano concluiu?</p>
<p>Se cursa/cursou especialização:</p> <p>Qual?</p> <p>Em que instituição cursa/cursou?</p> <p>Caso tenha concluído, em que ano concluiu?</p>
<p>Se cursa/cursou mestrado:</p> <p>Qual? _____</p> <p>Onde cursa/cursou? _____</p> <p>Caso tenha concluído, em que ano concluiu? _____</p>
<p>Se cursa/cursou doutorado:</p> <p>Qual? _____</p> <p>Onde cursa/cursou? _____</p> <p>Caso tenha concluído, em que ano concluiu? _____</p>
<p>Por que você veio trabalhar nesta escola?</p>
<p>Categoria funcional:</p> <p>(<input type="checkbox"/>)Efetivo (<input type="checkbox"/>)Contratado (<input type="checkbox"/>)Celetista (<input type="checkbox"/>)Outro</p>
<p>Tempo de atuação como docente:</p> <p>(<input type="checkbox"/>)Menos de 1 ano (<input type="checkbox"/>)1 a 3 anos (<input type="checkbox"/>)4 a 7 anos (<input type="checkbox"/>)8 a 11 anos (<input type="checkbox"/>)12 a 15 anos</p> <p>(<input type="checkbox"/>)Mais de 15 anos</p>
<p>Tempo de atuação como docente em escola do meio campesino:</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Menos de 1 ano (<input type="checkbox"/>) 1 a 3 anos (<input type="checkbox"/>) 4 a 7 anos (<input type="checkbox"/>) 8 a 11 anos (<input type="checkbox"/>) 12 a 15 anos</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Mais de 15 anos</p>

<p>Tempo de atuação nesta escola:</p> <p>() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 7 anos () 8 a 11 anos () 12 a 15 anos</p> <p>() Mais de 15 anos</p>
<p>Turno de atuação nesta escola:</p> <p>() Matutino () Vespertino () Noturno</p>
<p>Turmas em que atua nesta escola:</p>
<p>Trabalha em outra escola? () Sim () Não () Campesina () Urbana</p>
<p>Já participou de algum curso ou palestra sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais? () Sim () Não</p>
<p>Caso tenha participado qual foi a motivação?</p> <p>() Obrigatório () Interesse próprio () Outro. Qual? _____</p>
<p>Você mora na comunidade da escola? () Sim () Não</p>
<p>Você já participou de algum curso ou palestra sobre Educação do Campo?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>Caso tenha participado qual foi a motivação?</p> <p>() Obrigatório () Interesse próprio () Outro. Qual? _____</p>
<p>Você faz parte de algum Movimento da Educação do Campo? () Sim () Não</p> <p>Qual? _____</p>

**APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS(AS)
PROFESSORES(AS)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS(AS)
PROFESSORES(AS)**

Estruturantes/Objetivos	Questões
Identificar as concepções de racismo dos(as) professores(as)	1. O que você compreende por Educação das Relações Étnico-Raciais e qual a importância dela?
	2. O que você compreende sobre racismo?
	3. Que situações de racismo você já presenciou?
	4. Quais os fatores que contribuem para o racismo ocorrer?
	5. Como o racismo pode ser combatido, de que maneira?
Identificar as práticas de enfrentamento do racismo desenvolvidas pelos(as) professores(as)	6. O que você considera como práticas racistas?
	7. Você já presenciou alguma situação de racismo ou de desrespeito étnico-racial na escola ou na sala de aula, como você se posicionou mediante tal situação, caso tenha presenciado?
	8. Como você se posiciona diante das atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as) no trato com esta temática?
Elencar os desafios dos(as) professores(as) nas	9. Como você percebe a relação dos(as) alunos(as) no cotidiano escolar referente ao trato do enfrentamento do racismo?
	10. Você já participou ou participa de alguma formação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, caso sim,

práticas de enfrentamento do racismo	como a mesma contribuiu na sua prática docente em relação ao enfrentamento do racismo?
	11. O que lhe motivou para participar da formação referente à temática?
	12. Que atividades que você desenvolve ou já desenvolveu na sua sala de aula que você considera como uma prática de Educação das Relações Étnico-Raciais?
	13. Como você trabalha essa temática? As atividades sobre o racismo ou as questões raciais em geral, são colocadas no planejamento? Tem material didático para desenvolver o trabalho?
	14. No trabalho com esta temática você percebe alguma dificuldade? E por parte dos(as) alunos(as)?
	15. Qual o seu posicionamento sobre o tempo, o material didático e a recepção desta temática pelas(os) alunos(as) e pela sociedade?