



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO LUÍS PARLANDIN DOS SANTOS



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL**

Belém/PA
2018

ANTÔNIO LUÍS PARLANDIN DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

Belém/PA
2018

ANTÔNIO LUÍS PARLANDIN DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivany Pinto Nascimento.

Apresentado em 26/02/2018. Aprovado em: 26/02/2018.

Banca Examinadora

Professora Doutora Ivany Pinto Nascimento - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA

Professora Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias – Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UNEB

Professor Doutor Carlos Nazareno Ferreira Borges – membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

Professora Doutora Lúcia Isabel da Conceição Silva - membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

Professora Doutora Arlete Maria Monte Camargo – membro suplente Programa de
Pós-Graduação em Educação /ICED/UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237r Santos, Antônio Luís Parlandin dos

Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica : por uma pedagogia decolonial e intercultural / Antônio Luís Parlandin dos Santos. - 2018.

282 f. : il. color.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

1. Representações Sociais. 2. Educação intercultural. 3. Práticas pedagógicas. 4. Relações étnico-raciais. 5. Educação para as relações étnico-raciais. I. Nascimento, Ivany Pinto , *orient.* II. Título

CDD 370.196

À Deus, em sua diversidade de expressão de Amor.

Aos Pretas Velhas e Pretos Velhos, pelo saberes, humildade e Amor que emanam sobre minha família.

Aos trabalhadores/as das Tenda Miry Santo Expedito, por me ensinar sobre o amor, paciência e confiança, num contexto de caridade com Pretos, Caboclos e Encantados e demais mensageiros de luz.

Aos professores/as e educandos/as da Educação Básica, pelos grandes exemplos na luta diária.

À Maria Enid, mãe que me ensina a ser o mundo e ser solidário.

À minha grande família (de sangue e de espírito), por lutar junto a mim.

Às Leandretes, símbolo de Amor e união.

À Cristina Parlandin, irmã que luta contra o racismo e nos ensina o Amor.

À Ivany Nascimento, professora que confiou em mim.

À Terezinha Monteiro, professora que me acolheu.

À Arlete, Shirley, Roselene e Keila, amigas-irmãs que iluminam meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do PPGED – UFPA, pelos grandes aprendizados.

Às minhas três orientadoras: Olga, Terezinha e Ivany, pelas excelentes orientações.

À Ivany Nascimento, pelas lutas até a defesa... por todo seu apoio, amor, carinho, compromisso, dedicação, acolhimento, afetividade, força e persistência com a força das águas.

Aos membros da banca: Prof^a Dr^a Ivany Nascimento; Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ornellas Farias; Prof^o Dr^o Carlos Nazareno Borges; Prof^a Dr^a Lúcia Isabel Silva e Prof^a Dr^a Arlete Camargo, pelas excelentes contribuições desde a qualificação.

Ao Gepejurse, pelo apoio e contribuições.

Ao grupo “foco, força e fé”: Márcia, Degiane e Eu.

À Elizabeth Teixeira, pelas lutas no mestrado.

Ao GRESMAR, irmãos de luta.

Ao GERA, símbolo de luta e resistência.

A todos e a todas que me ajudaram nesse processo, que durante os 4 anos representaram “barreiras” ou que foram fundamentais para que eu suportasse os dissabores da luta.

Que possamos manifestar a gratidão com ações e traduzir essa alegria gerada por ela em trabalho solidário na vida de todos e todas.

Que nosso trabalho social seja o condutor de nossa luta diária.

Que nosso ego nunca esqueça de que precisamos suportar, lutar e crescer porque precisamos agir em prol do social.

A todas e todos que lutaram e lutam contra o racismo.

Por uma sociedade intercultural!

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles.

(Vera Maria Candau)

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de 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.

(Boaventura de Souza Santos)

A força que mora n'água/ Não faz distinção de cor/ E toda cidade é d'Oxum.

(Gerônimo- Vevé Calazans)

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Teixeira de Andrade)

Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentariam nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens.

(Fernando Pessoa)

Vovó não quer casca de coco no terreiro... Só pra não lembrar do tempo do cativoiro.

(Preta Velha)

Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo.

(Aimé Césaire, Discurso sobre o colonialismo)

O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

(Amadou Hampâte Ba, escritor africano do Mali)

RESUMO

SANTOS, Antônio Luís Parlandin. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica:** por uma pedagogia decolonial e intercultural. 282 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Esta tese teve como objetivo analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica. O estudo tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais com abordagem processual (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2005). A abordagem é quantiquantitativa do tipo multimétodo, com metodologia de cunho descritivo e analítico. Os sujeitos da pesquisa são dez professores de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no bairro do Guamá da cidade de Belém, Pará. As técnicas de coleta de informações utilizadas foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise das informações realizou-se a partir da análise de conteúdo e do mapa mental. Os resultados evidenciam que as representações sociais dos professores sobre as relações étnico-raciais se expressam nas seguintes imagens: escola tem potencial para formar para o respeito às diferenças; escola "despreparada" para trabalhar com a diversidade; a escola combate o racismo a despeito da educação na família; a escola é impotente na formação para a educação étnico-racial, que vem da família"; o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo; o racismo não se manteve "intacto" na escola ao longo do tempo. ele diminuiu ao menos parcialmente; a implementação de um currículo voltado para a diversidade sociocultural ainda é um desafio na escola; a formação sobre a temática não prepara os professores para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais; não há um planejamento escolar adequado ao desenvolvimento de atividades que combatam o racismo; as leis podem subverter as relações impregnadas de racismo na escola. Os sentidos para este "despreparo escolar" - como a "falta de formação de professores apropriada para o trato com as diferenças/diversidade, o não envolvimento de todos os atores que compõem a escola para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo; necessidade de ensinar na escola valores; fato de a educação escolar não ser valorizada pela sociedade; a escola depender da sociedade" -, e o sentido para a "escola potencialmente capaz de formar para o respeito às diferenças" - como a missão escolar de formar para a cidadania e contribuir com uma sociedade mais solidária" - revelaram-se também no mapa mental acerca da educação para as relações étnico-raciais como "barreiras" para a concreticidade desta educação na escola. Defendemos a Tese de que as representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial - num contexto diferenciado de mudanças socioculturais, político-legais, econômicas e educacionais, engendrado desde o processo de redemocratização do Brasil - apresentam perspectivas ambíguas, que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação, mas além de mudanças sensíveis a visão, um "território simbólico" com "solo fértil" para que novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar vem sendo construído a partir de aproximações da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação intercultural. Práticas pedagógicas. Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the constitution of social representations of elementary school teachers about ethnic-racial education and the implications of their pedagogical practice. The study has as methodological theoretical reference the Theory of Social Representations with procedural approach (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001). The quantitative approach is multi-method, with a descriptive and analytical methodology. We worked with ten teachers from the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School, located in the Guamá neighborhood of the city of Belém, Pará. Data collection techniques / information used were the Free Words Association Technique (TALP), the questionnaire and the semi-structured interview. The analysis of the data / information was made from the content analysis and the mental map. The results show that the social representations of teachers on ethnic-racial relations are expressed in the following images: School has the potential to form respect for differences; School "unprepared" to work with diversity; The school fights racism despite family education; The school is impotent in training for ethnic-racial education, which comes from the family "; The teaching of Afro-Brazilian and African history and culture and education for ethnic-racial relations can contribute to the fight against racism; Racism did not remain "intact" in school over time. It has at least partially diminished; The implementation of a curriculum focused on socio-cultural diversity is still a challenge at school; Training on the subject does not prepare teachers to teach in accordance with new national guidelines; There is no adequate school planning for the development of activities that combat racism; Laws can subvert racism-related relationships in school. The meanings for this "school unpreparedness" - such as "lack of appropriate teacher training for dealing with differences / diversity, non-involvement of all actors that make up the school for the development of activities that combat racism; need to teach in school values; fact that school education is not valued by society; the school depends on society "- and the meaning for the " school that is potentially capable of training for respect for differences "- such as the school mission to educate for citizenship and contribute to a more solidary society" - were also revealed on the map mental relations about education for ethnic-racial relations as "barriers" to the concreteness of this education in school. We defend the thesis that the social representations of elementary school teachers on ethnic-racial education - in a context of socio-cultural, political-legal, economic and educational changes engendered by the Brazilian redemocratization process - present ambiguous perspectives that in some moments can reproduce racism, prejudice and racial discrimination through education, but in addition to sensitive changes to vision, a "symbolic territory" with "fertile ground" for new changes to be realized in society and in the daily school life has been built based on the intercultural perspective as a reference demanded by the students and driven by the organization and mobilization of the Black Movement.

Keywords: Social Representations. Intercultural education. Pedagogical practices. Education for ethnic-racial relations.

RESUMÉ

Esta tesis tuvo como objetivo analizar la constitución de las representaciones sociales de profesores de la enseñanza fundamental sobre educación étnico-racial y las implicaciones en su práctica pedagógica. El estudio tiene como referencial teórico metodológico la Teoría de las Representaciones Sociales con abordaje procesal. El abordaje es cuantitativo del tipo multiuso, con metodología de cuño descriptivo y analítico. En el caso de los profesores de una escuela municipal de enseñanza primaria, ubicada en el barrio del Guamá de la ciudad de Belém, Pará. Las técnicas de recolección de informaciones utilizadas fueron la Técnica de Asociación Libre de Palabras, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El análisis de las informaciones se realizó a partir del análisis de contenido y del mapa mental. Los resultados evidencian que las representaciones sociales de los profesores sobre las relaciones étnico-raciales se expresan en las siguientes imágenes: Escuela tiene potencial para formar para el respeto a las diferencias; Escuela "despreparada" para trabajar con la diversidad; La escuela combate el racismo a pesar de la educación en la familia; La escuela es impotente en la formación para la educación étnico-racial, que viene de la familia "; La enseñanza de Historia y cultura afro-brasileña y africana y la educación para las relaciones étnico-raciales puede contribuir a la lucha contra el racismo; El racismo no se mantuvo "intacto" en la escuela a lo largo del tiempo. Él disminuyó al menos parcialmente; La implementación de un currículo orientado hacia la diversidad sociocultural sigue siendo un desafío en la escuela; La formación sobre la temática no prepara a los profesores para enseñar de acuerdo con nuevas directrices nacionales; No hay una planificación escolar adecuada para el desarrollo de actividades que combatan el racismo; Las leyes pueden subvertir las relaciones impregnadas de racismo en la escuela. Los sentidos para este "despreparo escolar", - como la "falta de formación de profesores apropiada para el trato con las diferencias / diversidad, el no involucramiento de todos los actores que componen la escuela para el desarrollo de actividades que combatan el racismo; necesidad de enseñar en la escuela valores; el hecho de que la educación escolar no sea valorada por la sociedad; la escuela depende de la sociedad, y el sentido para la "escuela potencialmente capaz de formar para el respeto a las diferencias" - como la misión escolar de formar para la ciudadanía y contribuir con una sociedad más solidaria "- se revelaron también en el mapa mental sobre la educación para las relaciones étnico-raciales como "barreras" para la concreticidad de esta educación en la escuela. Defendemos la Tesis de que las representaciones sociales de los / las profesores / as de la enseñanza fundamental sobre la educación étnico-racial - en un contexto diferenciado de cambios socioculturales, político-legales, económicos y educacionales engendrado desde el proceso de redemocratización de Brasil - presentan perspectivas ambiguas que en algunos momentos pueden reproducir el racismo, el prejuicio y la discriminación racial a través de la educación, pero además de cambios sensibles a la visión, un "territorio simbólico" con "suelo fértil" para que nuevos cambios se concreten en la sociedad y en el cotidiano escolar viene siendo construido a partir de aproximaciones de la perspectiva intercultural como referencial demandado por los alumnos y alumnas e impulsados por la organización y movilización del Movimiento Negro.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Educación intercultural. Prácticas pedagógicas. Educación para las relaciones étnico-raciales.

RÉSUMÉ

Cette thèse visait à analyser la constitution des représentations sociales des enseignants du primaire sur l'éducation ethno-raciale et les implications de leur pratique pédagogique. L'étude méthodologique est la théorie théorique des représentations sociales approche procédurale (Moscovici, JODELET 2015 et 2001). L'approche quantitative est multi-méthode, avec une méthodologie descriptive et analytique. Nous travaillons avec dix professeurs de l'École de l'éducation préscolaire et l'école primaire, situé dans le quartier Guamá dans la ville de Belém, Pará. Les techniques de collecte de données / informations utilisées étaient l'Association libre des mots techniques (TALP), le questionnaire et l'interview semi-structurée. L'analyse des données / informations a été faite à partir de l'analyse de contenu et de la carte mentale. Les résultats montrent que les représentations sociales des enseignants sur les relations ethno-raciales sont exprimées dans les images suivantes: L'école a le potentiel de former le respect des différences; L'école "non préparée" à travailler avec la diversité; L'école lutte contre le racisme malgré l'éducation familiale; L'école est impuissante dans la formation à l'éducation ethnique et raciale, qui vient de la famille "; L'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine et l'éducation aux relations ethniques et raciales peuvent contribuer à la lutte contre le racisme; Le racisme n'est pas resté «intact» à l'école au fil du temps. Il a au moins partiellement diminué; La mise en œuvre d'un programme axé sur la diversité socioculturelle demeure un défi à l'école. La formation sur le sujet ne prépare pas les enseignants à enseigner conformément aux nouvelles directives nationales; Il n'y a pas de planification scolaire adéquate pour le développement d'activités qui combattent le racisme; Les lois peuvent renverser les relations liées au racisme à l'école. Les directions pour cette « école impréparation » - comme le « manque de formation appropriée des enseignants pour faire face à la différence / diversité, la non implication de tous les acteurs qui composent l'école au développement des activités de lutte contre le racisme; besoin d'enseigner dans les valeurs scolaires; le fait que l'éducation scolaire n'est pas valorisée par la société; l'école dépend de la société « - et un sens à la » forme scolaire potentiellement capable pour le respect des différences « - comme la mission de l'école de formation à la citoyenneté et de contribuer à une société plus solidaire » - carte également prouvé les relations mentales sur l'éducation pour les relations ethno-raciales en tant que «barrières» à la concrétisation de cette éducation à l'école. Nous défendons la thèse selon laquelle les représentations sociales de / l'enseignant / l'école primaire sur l'éducation ethnique et raciale - dans un contexte différent des changements socio-culturels, politico-juridique, économique et éducatif engendrèrent du processus de démocratisation au Brésil - ont des perspectives ambiguës qui peut parfois jouer le racisme, les préjugés et la discrimination raciale par l'éducation, mais en plus des changements sensibles à la vision, un « territoire symbolique » avec « un terrain fertile » pour les nouveaux changements sont mis en œuvre dans la société et dans l'école par jour est en cours de construction basé sur la perspective interculturelle comme une référence exigée par les étudiants et motivée par l'organisation et la mobilisation du Mouvement Noir.

Mots clés: Représentations sociales. Éducation interculturelle. Pratiques pédagogiques
Éducation pour les relations ethniques et raciales.

SUMÁRIO

TEMPO I INTRODUÇÃO: TEMPO DE DECISÕES.....	13
TEMPO II CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	53
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	53
2.2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	64
TEMPO III REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FENÔMENO E TEORIA.....	85
3.1 HISTÓRIA E ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	85
3.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM POUCO MAIS DE SUA EPISTEMOLOGIA E CONCEITO.....	97
TEMPO IV NEGRITUDE EM MOVIMENTO.....	108
4.1 RAÇA E RACISMO ONTEM E HOJE.....	108
4.2 MOVIMENTO NEGRO EM MOVIMENTO NO BRASIL.....	123
4.3 PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO NEGRO NA AMAZÔNIA: DE UMA VISÃO EUROCÊNTRICA PARA UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	129
TEMPO V PEDAGOGIA PÓS-COLONIAL, DECOLONIAL E INTERCULTURAL.....	132
5.1 INTERFACES ENTRE O PÓS-COLONIAL E O DECOLONIAL.....	132
5.2 INTERFACES ENTRE O DECOLONIAL E O INTERCULTURAL.....	140
5.3 INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO: IGUALDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA EM QUESTÃO.....	146
TEMPO VI TEMPO DE ANÁLISE.....	152
6.1 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	157
ESFERA TRANSUBJETIVA.....	157

ESFERA INTERSUBJETIVA.....	178
ESFERA SUBJETIVA.....	194
6.2 MAPA MENTAL DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIAL.....	213
África: está em nós?	215
Negros: outro olhar sobre a presença do negro no Brasil?	220
Relações étnico-raciais: a interculturalidade como referencial?	225
Racismo na escola: até quando?	233
Educação para as relações étnico-raciais: uma prática libertadora?	237
TEMPO VII (IN) CONCLUSÕES: TEMPO DAS TRANSFORMAÇÕES - ENTRE DISCURSOS, MAPAS E PRÁTICAS.....	245
REFERÊNCIAS.....	256
APÊNDICES.....	270
ANEXOS.....	278

TEMPO I INTRODUÇÃO: TEMPO DE DECISÕES

SAWABONA é uma forma de cumprimentar usada na África do Sul e quer dizer: “eu te respeito, eu te valorizo e tu és importante para mim”. Como resposta as pessoas dizem: SHIKOBA, “Então eu existo para ti” (SALAZAR, 2011, p. 7 apud Sindicato ..., 2006).

Sawabona e shikoba. Essas expressões nos encaminham a uma outra forma de pensar; marcam algo diferente de uma realidade construída com a elevação da lógica racional moderna a *status* de um conhecimento verdadeiro, que garante o “acesso” a um mundo pretensamente civilizado, evoluído, superior. Mundo, na verdade, marcado historicamente pela devastação de povos, num intenso genocídio praticado desde a colonização europeia na América, Ásia e África, que de alguma forma continua a nos atingir...

Ao longo do século XIX, quando as ciências sociais adotaram uma lógica científica afinada com os métodos das ciências naturais, as ideias evolucionistas e funcionalistas predominavam no pensamento social. Assim, a história era configurada num plano linear em que as sociedades eram classificadas sob um padrão europeu de evolução e civilização. Nesse sentido, as sociedades do além-mar eram consideradas primitivas e atrasadas e, portanto, só após percorrerem os mesmos percursos históricos dos países europeus, poderiam alcançar o patamar da civilização, do racionalismo científico.

A razão iluminista, filosofia de uma sociedade avançada, era a referência principal de estudos que se propunham a desvendar as relações sociais, tanto de teorias que se baseavam na integração social quanto em teorias que pretendiam ir além, de uma sociedade que sofreria mudanças radicais em seu modo de produção e alcançaria os patamares da igualdade, liberdade e fraternidade para além do sentido abstrato dos contratos sociais das sociedades burguesas (DOMINGUES, 2008).

Sawabona a todos e todas - participantes e leitores - envolvidos com este estudo, que versa sobre a educação étnico-racial e objetiva analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e suas implicações em sua prática pedagógica.

Nesta introdução, intitulada de **Tempo¹ I, tempo de decisões**, caminhamos a partir de experiências pessoais² e acadêmicas e de estudos recentes - sobre a educação escolar, a

¹ A adoção da palavra “Tempo” faz alusão a contemporaneidade como um “tempo” histórico que carrega as marcas do passado e precisa ser deslindado para que tenhamos um futuro construído com novo olhar sobre a realidade, sob outro paradigma.

² A produção do conhecimento, ainda que se trate de um conhecimento sistemático, metódico, parte de um sujeito que produz e fala de algum lugar, que possui interesses, posições políticas, paixões,

educação para as relações étnico-raciais e estudos decoloniais e interculturais – conduzidos por um horizonte de projeto societal que se articula a mudanças radicais na escola.

Destacamos que, na contemporaneidade³, tempo difícil, ambíguo, complexo, os paradoxos parecem saltar da realidade e denunciam os velhos problemas que assolam a humanidade: a persistência do racismo (hierarquização de grupos humanos com a finalidade de discriminá-los) nos remete a uma série de questionamentos e somos a cada dia desafiados a respondê-los para que uma espécie de conformismo e naturalização não apaguem, não camuflam, não silenciem, não abrandem o sofrimento que o racismo, o preconceito (concepção prévia irrefletida) e a discriminação (prática excludente) – formas de violência aterradoras – causam nos seres humanos em pleno século XXI.

O racismo⁴ é um fenômeno social que assola toda a sociedade e, em nossos discursos, aparenta ser um “mal” que precisa ser combatido, entretanto raramente reconhecemos que o praticamos: ele sempre é praticado por terceiros. Na escola, o reconhecimento da presença do racismo envolve tensões e paradoxos, porque é consenso que a escola é um local de formação do sujeito e não deve aniquilá-lo. Daí, percebemos que o fenômeno do racismo na escola nos demanda uma “explicação” - ou melhor, uma compreensão – a partir da problematização de como a educação pode combatê-lo. De acordo com Sacavino et al., (2012, p. 24),

A dificuldade de se trabalhar a questão do preconceito racial, no âmbito social e educacional, está ancorada na existência de um senso comum que, em geral, não reconhece a presença do racismo entre nós e, quando admite a sua realidade, sempre a situa nos *outros*. Ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas. Encontra-se, também bastante difundida a posição de que é melhor não problematizar o tema, pois assim poderemos estar estimulando o próprio racismo.

etc. Desbravamos um mundo que não se mostra exatamente como é; sua concretude é mediada por um processo simbólico: nossa capacidade de representar nos permite elaborar conhecimentos, compreendendo a realidade e, a partir daí, intervir ou engendrar paradigmas que modelam nossas novas elaborações sobre a vida, travando um discurso coerente socialmente (JOVICHELOVITCH, 2011).

³ “A contemporaneidade pensada por Boaventura de Sousa Santos aponta para uma nova ordem social a partir das lutas sociais, da invenção de novos paradigmas científicos capazes de explicar os novos fenômenos sociais que desafiam as Ciências Sociais e que coloca em xeque os métodos conservadores de análise do social” (MARTINS, 2012 p. 3).

⁴ De acordo com Munanga (1996), o racismo representa uma ideologia que justifica e consolida o domínio de um grupo sobre o outro. Ou seja, a cultura dominante legitima relações de poder por meio do racismo, que hierarquiza as “raças” e atribui a condição de superioridade e inferioridade entre elas.

Os autores ressaltam a dificuldade social em admitir a existência do racismo ou aceitar que o racismo é praticado por nós mesmos. O primeiro posicionamento - o do senso comum⁵ - é negá-lo ou admitir apenas no outro: “eu não sou racista, mas ele existe sim na sociedade”. Esta perspectiva ainda é reforçada quando acreditamos que “falar sobre” o racismo poderia estimulá-lo.

Nesse sentido, estudar a persistência do racismo na atualidade nos remete a necessidade crucial de articular este fenômeno, numa perspectiva psicossocial⁶, com a formação de sujeitos, sua subjetividade, sua identidade, num contexto em que a diversidade “grita”, mas ainda precisa ser mais escutada: a escola.

Na escola, escutamos o senso comum – sem inferiorizá-lo – e promovemos o diálogo com o conhecimento científico a fim de estudarmos o racismo numa perspectiva que não pode ser reduzida a sua absolutização nem a sua inexistência e/ou silenciamento. Estamos diante de uma realidade em que a exclusão das diferenças permeia o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar e o sistema de ensino tende a “pasteurizar as diferenças e padronizar os conteúdos e formas de ensinar”, contribuindo para a perpetuação das desigualdades na sociedade (VENCATO, 2014, p. 39).

Entretanto, a dinâmica social - complexa, contraditória, ambígua, “indomável” – não encerra um único pensar e fazer na escola, o que nos levou a estudar a “educação para as relações étnico-raciais”, partindo do senso comum, das representações daqueles que mediam o processo educacional escolar: os professores!

Para a configuração deste estudo, vamos esclarecer sobre os “tempos” que se coadunaram para configurá-lo. Parto de um contexto sociocultural e articulo, a partir daqui, o “eu” – ao relatar “recortes” da vivência pessoal que me levou pelas veredas do combate ao racismo – e o “nós”, ao tratar da problemática sociocultural que demanda compreensão e construção de teorias que embasam a hipótese que defendemos neste estudo.

Minha história de vida se enlaça com a temática das relações étnico-raciais desde muito cedo, no momento em que percebo as contradições presentes nas relações socioculturais construídas na família, a primeira coletividade de que fazemos parte e que nos

⁵ De acordo com Moscovici (2015), o senso comum é configurado no processo de produção das representações sociais que geramos no cotidiano. Elas são verdadeiras teorias que permitem aos sujeitos interpretar os fenômenos da realidade e orientarem suas ações e comportamentos.

⁶ Jovchelovitch (2011, p.87), com base em Serge Moscovici, situa a abordagem dos conhecimentos sob uma perspectiva psicossocial, que se construiu com a Teoria das Representações Sociais (TRS), ou seja, pela superação da dicotomia entre o “psicológico”/individual e o social: “ela [TRS] partilha o interesse de trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre a vida cotidiana e os saberes que ela contém. Este saber é sempre plural [...]”.

leva a refletir sobre as relações sociais. Nesse sentido, com a finalidade de resgatar e narrar essa história, entretanto, não descrevo um percurso como uma linha evolutiva, que encerra dicotomias ou binarismos, mas relato presenças, ausências, conflitos e consensos que ganham contornos, conteúdos e formas diferentes com o passar do tempo...

A percepção das contradições sociais não começa no momento em que adentro ao Curso de Doutorado do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, mas sim é vivido e sentido no cotidiano de uma formação que enlaça família, escola e sociedade: o interesse em estudar a temática *relações ético-raciais na escola* surgiu pelos encontros que travei na vida cotidiana como sujeito pertencente aos grupos familiar e escolar e, posteriormente, ao ambiente acadêmico.

Por ter irmãos e colegas de classe negros, sempre me chocou a forma como eram tratados na família e na escola, sobretudo pelos professores: o preconceito e discriminação sempre foram constantes ao longo de suas vidas. E de mim, branco/pardo na cor, também as “cobranças” sociais para que me enquadre em um padrão cultural dominante - marcadamente eurocêntrico - são constantes porque me identifico e vivencio cotidianamente a cultura afro-brasileira, dentre outras formas, como adepto de religião de matriz africana, a umbanda.

Durante minha formação inicial no curso de pedagogia, apenas uma disciplina foi ofertada sobre questão étnico-racial: “Cultura Afro-Indígena Brasileira”, que se restringiu em rememorar o processo de colonização do Brasil e a formação a diversidade étnica atual. Ao longo do curso, em outras disciplinas, porém, jamais voltamos a discutir este tema e nunca fomos estimulados a debater o papel do professor na educação escolar para a subversão das relações assimétricas entre os vários grupos étnico-raciais que formaram e compõe a nação brasileira.

Nesse período do curso, nos estágios em escolas da rede municipal e estadual de ensino de Belém, empiricamente ficou evidente na prática pedagógica a negligência/desconhecimento da Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003). Não havia nas seis escolas um trabalho coletivo e contínuo acerca do enfrentamento das questões étnico-raciais vividas por alunos e professores no cotidiano escolar: com frequência os professores relatavam que era “natural e comum” cenas de preconceito na escola, mas que logo eram resolvidas no momento que as presenciavam.

No processo de minha formação como docente, amparado por iniciativas individuais de professores empenhados em modificar o cotidiano pedagógico na escola, pude

vivenciar momentos de intenso trabalho para repensar a prática pedagógica e materializar concepções didáticas que compreendessem o educando na sua complexidade, articulando sua vida sociocultural, econômica, política, etc., integralmente, sem os parcelar ou dicotomizar aspectos relevantes de sua vida em disciplinas que poderiam reduzir a complexidade e dinâmica da realidade a conceitos prontos, acabados.

Entretanto, a partir de 2011, quando da minha atuação efetiva como professor em instituições de formação inicial de professores no curso de pedagogia, em instituições públicas e privadas, pude sentir a prática pedagógica como “atividade administrativa fim” (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) apartada das “atividades administrativas meio”⁷ – como direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica (PARO, 2015) -, o que acarretou uma tensão constante entre a prática refletida em minha formação e o exigido pelas instituições onde exerci o trabalho docente.

Consideramos que os conflitos emergem quando as normas e diretrizes institucionais são impostas nos momentos de reunião dos docentes com os dirigentes da escola, em que percebemos o “jogo de poder” no campo educativo: os professores são coagidos a conquistarem “números”, índices de rendimento escolar, a aplicar avaliações não processuais como as tão temidas provas ao fim de cada etapa de conteúdos obrigatórios ministrados (OLIVEIRA, 2011).

Raramente as questões referentes à diversidade que caracteriza a comunidade escolar eram pauta central de nossas reuniões. Como se o “pedagógico” não fosse o objetivo da escola, não fizesse parte dos desafios demandados pelos/as alunos/as. Assim, o sentido de nossa organização e mobilização coletiva se restringia às “atividades meio” e questões como as relações étnico-raciais, ainda que formalizadas por uma política pública, não forjavam o engajamento contínuo e sistematizado de todos os agentes escolares (gestores,

⁷ De acordo com Paro (2015, p. 201), o conceito de administração - ou gestão – como “utilização racional de recursos para a realização de fins”, na educação geralmente é representada como restrita as atividades-meio: “Se a administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade mediadora, portanto, entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa”.

Para o autor, todavia, ainda é comum os agentes escolares separarem a função pedagógica da função administrativa, a qual geralmente não é vista “em sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio)”.

Nesse sentido, essas concepções da atividade administrativa são abstrações de uma realidade; são representações produzidas nas relações que se dão na sociedade, produzidas a partir do papel da educação no mundo capitalista.

professores e técnicos) no “enraizamento”⁸ de práticas pedagógicas que subvertessem as desigualdades, preconceitos e discriminações raciais no interior da escola.

Assim, percebemos que a dinâmica e a organização do trabalho docente não se encerram em sua objetividade, mas são marcados pela mudança no campo sociosubjetivo, exigindo do professor constantes readaptações a um processo de trabalho com tensões de dimensões sociais, econômicas, históricas, culturais, pedagógicas, etc.

Todas essas questões e problemas podem nos levar a refletir sobre a seguinte indagação: como transformar a formação inicial de pedagogos e professores para que a educação básica também possa sentir as mudanças que queremos, que estudamos, que nos empenhamos em materializar, mas que rotineiramente correm o risco de restringirem-se a iniciativas individuais no contexto social escolar mesmo quando a legislação educacional nos remete a democratização da gestão escolar?

Em 2013, orientei alguns trabalhos de conclusão do curso com a temática “educação para as relações étnico-raciais”, entre eles “Relações Étnico-raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estratégias utilizadas pelos professores”, quando nos surpreendemos com o “abismo” entre o instituído pela Lei 10.639/2003 - que completava 10 anos de promulgação à época – e as práticas desenvolvidas pelos professores de um bairro periférico de Belém/PA, as quais ainda distanciavam-se bastante do proposto legalmente e do “gritado” cotidianamente: as diferenças entre os alunos e alunas não eram contemplados substantivamente nas relações sociais e conteúdos trabalhados pela escola.

Ainda que já “ensaiasse” um envolvimento efetivo com o enfrentamento da questão étnico-racial na escola, registro aqui o quão “revolucionário” foi para minha formação a participação como discente do curso de “Especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental”⁹ da Universidade Federal do Pará (UFPA) no período de novembro de 2015 a outubro de 2016. Durante o Curso de especialização em Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental, pude aprofundar os conteúdos sobre a temática em tela.

⁸ “Enraizamento”, segundo Gomes (2002) alude ao processo em que as ações referentes às relações étnico-raciais não são esporádicas na escola; passam a ser contínuas, interdisciplinares e envolvem a toda a comunidade escolar.

⁹ Tratamos nas disciplinas sobre a história da África, o currículo (como uma questão racial), a importância e desafios da formação de professores inicial e continuada no enfrentamento de práticas racistas na escola, identidade e igualdade na sociedade e na escola, especificamente, representações sobre o negro, prática escolar, o livro didático e questões de direito à diversidade e relações raciais, enfatizando a ampliação/modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96), pela Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e Lei nº 11.645/08, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Assim, foi possível construir uma “ponte” entre a realidade experienciada nas relações étnico-raciais e a produção científica neste campo do conhecimento. Construimos, como trabalho de conclusão de curso, um projeto de intervenção para o enfrentamento das “ausências” e lacunas existentes na formação de professores intitulado “Formação continuada em relações étnico-raciais para o ensino fundamental: práticas pedagógicas de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”¹⁰, que posteriormente foi revisado e publicado como um dos capítulos do livro “Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar” com o título “Formação continuada em relações étnico-raciais para o ensino fundamental”¹¹ (SANTOS et al., 2017), e foi distribuído gratuitamente em escolas públicas de Belém.

No que concerne à Teoria das Representações Sociais (TRS), passei a adotá-la - ainda de forma incipiente - na graduação, mas durante o mestrado (2008 – 2011), com a dissertação “Educação-Cuidado de si: Representações Sociais de Idosos Amazônidas Participantes da Universidade Aberta à Terceira Idade”, aprofundi e decidi me engajar neste terreno de pesquisa. Neste momento cursei a disciplina “Tópicos Avançados do Conhecimento (Produção e Análise de Dados em Representações Sociais)” na Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ) e pude compreender como a TRS poderiam ser um importante meio de analisar os problemas no campo educacional, bem como aprendi mais sobre as estratégias de pesquisa que poderiam ser utilizadas como forma de tornar factível um estudo com esse aporte teórico-metodológico. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 87):

As representações sociais são “teoria” e “fenômeno”. “Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem”.

¹⁰ Projeto de intervenção orientado pelos professores Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, Ma. Nicelma Josenila Brito Soares e Me. Felipe Alex Santiago da Cruz do curso de “Especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental” da Universidade Federal do Pará (UFPA) defendido em 7 de outubro de 2016.

¹¹ Este projeto objetivou “Promover a formação de gestores, técnicos e professores do ensino fundamental para as práticas pedagógicas de combate ao racismo, preconceito e a discriminação racial” (SANTOS; LOBATO, 2016, p. 7), articulando professores, gestores e técnicos da educação em um processo de formação continuada que visa minimizar as lacunas da formação inicial com relação ao debate das relações étnico-raciais na escola e incentivar para que haja uma continuidade e perenidade dos estudos, debates, pesquisas e ações no interior da escola promovida pela organização e mobilização dos sujeitos envolvidos com a educação no ensino fundamental e da comunidade no entorno da escola.

Para a autora, as representações sociais são formadas no cotidiano pelos sujeitos num processo cultural. Elas suscitaram uma teoria - a Teoria das Representações Sociais - que não reduzisse o conhecimento à dimensão psicológica nem à dimensão social, mas buscasse nas relações, nas interações, nos processos comunicativos, a formação das representações sociais dos grupos na contemporaneidade.

Ao considerar que minha formação e atuação profissional sempre estiveram na “ponte entre a saúde e educação”, pois sou formado em enfermagem e pedagogia, os trabalhos publicados revelam uma interdisciplinaridade e uma recorrência frequente à adoção da Teoria das Representações Sociais como caminho de tradução da realidade, por sua importância na superação da dicotomia entre sujeito e sociedade (MOSCOVICI, 2015).

Assim, parti de estudos relacionados a fases de desenvolvimento da vida, especialmente a velhice, e a processos de saúde-doença relacionados ao gênero e ao exercício da enfermagem e dei ênfase a violência simbólica em interações sociais assimétricas, marcadas pela segregação e preconceito¹².

Os artigos publicados em periódicos e capítulos de livros revelam a interdisciplinaridade de minha trajetória acadêmica¹³. A preocupação com o debate epistemológico/ metodológico também tem marcado minhas preocupações com os avanços da TRS no Brasil (A Teoria das Representações Sociais na Região Norte do Brasil: análise de teses e dissertações - IV Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Rio de Janeiro, 2009/ *Dicotomias na investigação: representações sobre pesquisa qualitativa e quantitativa entre acadêmicos de enfermagem - Especialização em Metodologia da Pesquisa Científica* – UEPA, 2012).

Hoje, após aprofundar as análises, observar outros contextos escolares e intensificar o diálogo com muitos professores e professoras de todos os níveis de ensino, compreendo que as mudanças no trato com as questões étnico-raciais na escola refletem diversas maneiras de pensar, de representar, de analisar, de criticar, de valorar e de sentir as práticas

¹² “Representações Sociais sobre hiv/aids entre mulheres que (con) vivem com o hiv e um pouco de suas travessias cotidianas”, na Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (Rio de Janeiro, 2009/ “As transformações do cuidado de saúde e enfermagem em tempos de Aids: representações sociais e memórias de enfermeiros e profissionais de saúde no Brasil” – UERJ.

¹³ “Representações sociais sobre educação em saúde de agentes comunitários: pistas para educação permanente” - Cogitare Enfermagem (UFPR), 2012 / “Alfabetização da criança surda: concepções e identidades” - Revista Espaço do Currículo (Online), 2012. / “A Abordagem Etnográfica Aplicada à Pesquisa em Educação Escolar Indígena”. Revista Transversalidades, 2015/ “A abordagem etnográfica na pesquisa em educação: um caminho para desvendar o cotidiano escolar”. Política e gestão educacional na América Latina: análises e desafios, 2015/ “Educação em saúde, tecnologias leves e círculos de cultura”. PROENF, 2014.

pedagógicas desenvolvidas. É evidência sentida e vivida que as lutas dos grupos sociais organizados chegam às escolas e estas já não são mais as mesmas, pois sentimos que a demanda pela efetiva igualdade entre sujeitos e grupos tensiona as relações sociais nestes espaços.

Esse contexto complexo, ambíguo, paradoxal nos impulsiona a desenvolver novas pesquisas, com outras perspectivas, com a finalidade captar aspectos antes ignorados, especialmente, referentes a uma abordagem psicossocial da realidade, distante dos maniqueísmos que apartam saberes e aniquilam identidades.

A partir da objetividade da realidade, de suas contingências, mas também das utopias que orientam nossas lutas, não nos sabemos mais impotentes, passivos, amedrontados diante do que pode apresentar-se como um “caos” sociopolítico na atualidade. Conhecimentos, vivências cotidianas, mobilizações políticas, subversões culturais, estranhamento do imposto, etc., nos certificam de que precisamos avançar no enfrentamento de questões fundamentais para a humanidade, para nossa sociedade, para a escola, enfim, para que desconstruamos o “padrão de poder” (QUIJANO, 2005) que se ergueu em nossas mentes e relações como uma muralha supostamente intransponível, e assim, nos libertar mutuamente como seres sociais, históricos, políticos, espirituais, culturais, solidários e fraternais.

A ocupação com a questão das relações étnico-raciais na escola hoje faz parte de uma identidade profissional e acadêmica construída ao longo do processo de formação e pode ser vista como um “ponto de chegada”, que mobilizará novas pesquisas, em articulação com a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a formação de professores, práticas pedagógicas, currículo, políticas públicas educacionais¹⁴, a pedagogia decolonial e intercultural, etc.

Cabe também a nós, pesquisadores em formação, contribuir para o estreitamento entre universidade e escola básica, certos de que é necessário conhecer em profundidade a realidade da educação nacional e subverter as dificuldades enfrentadas por todos os que

¹⁴ (Relações étnico-raciais nas séries iniciais do ensino fundamental: estratégias utilizadas pelos professores In: XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo - I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, 2014, Belém/ Discurso e materialização da Lei 10.639/03 na prática pedagógica de professores do ensino fundamental In: VII Seminário Nacional e IX Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, 2015, Belém - VII Seminário Nacional e IX Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Belém: UFPA, 2015/ Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental após a promulgação lei nº 10.639/03 e Formação continuada de professores para as relações étnico-raciais: perspectivas no contexto da escola básica - VIII Seminário Nacional e X Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, Belém, 2016.

compõem a escola no sentido de torná-la mais democrática e voltada para a diversidade que a constitui como espaço importantíssimo na sociedade em que vivemos. E, nesse sentido, voltarmos à produção do conhecimento na e sobre a escola para a vida de todos que a constituem. Concordamos com Borges e Giorgi (2014, p. 176) quando defendem que:

[...] não é mais possível que os conteúdos disciplinares sejam estanques aos conhecimentos sociais. A escola e a universidade são espaços de formação e construção de identidades sociais; logo, os profissionais que nela atuam devem estar atentos aos problemas que se encontram na agenda social. Esses problemas devem ser apresentados e discutidos em sala de aula para que a compreensão do mundo se estabeleça a partir de uma visão de sujeito múltiplo contraditório e constituído dentro de diferentes práticas discursivas e relações de poder, para quando se tratar de preconceitos e/ou discriminações, de qualquer natureza, esse profissional possa estar pronto para desconstruí-lo, desnaturalizá-lo.

Os autores atrelam o papel do professor - no enfrentamento do preconceito e discriminação raciais - ao papel da escola e universidade como fomentadores de conhecimentos que façam sentido aos alunos e alunas; que não sejam reduzidos a conteúdos isolados e fragmentados nas disciplinas, mas que repercutam na vida dos educandos de forma significativa porque constituintes de suas identidades.

Nesse sentido, com a constatação empírica (vivências nos diversos meios sociais e especialmente na escola como aluno ou professor) e a produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais na escola (pesquisas atuais acerca da temática), reveladoras do racismo ainda persistente na formação de professores e, conseqüentemente, na formação dos alunos, empenho-me para desenvolver novas pesquisas e formas de intervenção no âmbito educacional que extrapolem um sentimento de reação imediata às injustiças sociais cotidianas.

Aprendi que os “vícios” de nossa educação (os quais engendram um cenário de reprodução do preconceito e discriminação raciais - via formação de professores e, conseqüentemente, via práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar) devem ser superados com uma formação que concretize os “princípios freireanos” de uma educação dialógica que problematize a realidade e os cursos de formação de professores possam, enfim, avançar e se constituir “em espaços nos quais a prática pedagógica seja objeto de experimentos, de formulação de estratégias para lidar-se com as situações concretas com que os professores, gestores e técnicos travam contato” no cotidiano (COELHO; COELHO, 2014, p. 41).

Aprendi também que podemos e devemos replicar as “virtudes” de iniciativas que já são uma realidade nos projetos analisados por Coelho e Coelho (2014, p. 40):

[os projetos] mobilizam a comunidade escolar e a comunidade envolvente, transformando um signo de discriminação em sinal de reconhecimento e prestígio; eles acionam instrumentos por meio dos quais a mesma comunidade pode criticar a memória e distingui-la dos processos históricos concretos; e o que não é de somenos importância, eles proporcionam aos estudantes meios para a reversão da baixa autoestima.

Os autores retratam os reflexos dos projetos que objetivam concretizar no cotidiano escolar as mudanças que são demandadas pelos grupos e pela legislação. Destacam a participação ativa de toda a comunidade escolar nesses projetos que combatem o racismo e repercutem na autoestima dos alunos.

Contudo, para que os professores do ensino fundamental, por exemplo, possam desenvolver “práticas enraizadas” de combate ao racismo, preconceito e discriminação raciais, a fim de derrubar estereótipos reavivados continuamente, ainda carecemos de uma compreensão mais profunda, sob o olhar da ciência, sobre a formação de identidades - que devem ser modificadas – para, assim, conduzirem o processo de subversão de práticas pedagógicas excludentes.

Nesse sentido, entendemos que professores e alunos encontram-se envolvidos num processo em que a cultura - ou as culturas – se entrelaçam, se expandem, se expressam, se transformam. No entanto, as culturas ainda são pressionadas, encurraladas, limitadas, espoliadas, silenciadas pelo padrão de poder, de ser e de saber, historicamente construído na esteira da colonização. Esses padrões ganham perenidade após o término da colonização em nossas mentes, vidas e corpos: a esse fenômeno chamamos “colonialidade”, caracterizada pelo eurocentrismo¹⁵ em nossa atual sociedade (QUIJANO, 2005).

Para entender esse processo, recorreremos a luta de Frantz Omar Fanon¹⁶ (1925 - 1961), num passado mais distante, mas que reverbera ainda hoje em nossas vidas, especialmente dos que vivem em países que um dia foram colônia. Escutemo-lo:

¹⁵ O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa como a referência (social, política, econômica, cultural, etc.) fundamental na constituição da sociedade moderna. “Europeizar o mundo” passa a ser um objetivo perseguido explicitamente ou não por outros povos do mundo após o processo de colonização pelos países europeus. Em suma, a Europa é concebida como o centro da cultura do mundo (MUNDO DA EDUCAÇÃO, 2017).

¹⁶ Frantz Omar Fanon (1925 - 1961) “foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana. Fortemente envolvido na luta pela independência da Argélia, foi também um influente pensador do século XX sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização. Suas obras foram inspiradas em mais de quatro décadas de movimentos de libertação anticoloniais. Analisou as consequências psicológicas da colonização, tanto para o colonizador quanto para o colonizado, e o processo de descolonização, considerando seus aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos”.

Então, desorientado, incapaz de ser livre como o outro, o Branco, que, impiedosamente me aprisiona, eu me distanciei de meu ser, para bem longe, tornando-me um objeto. O que era para mim, senão uma separação, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? Portanto, não queria esta consideração, esta temática. “Queria apenas ser um homem entre outros homens” (FANON, 1983, p. 93).

Nos escritos de Fanon, encontramos a reflexão sobre a desigualdade entre os homens, caracterizada pela perda da liberdade e alienação do ser de si mesmo. A igualdade, mutilada pela dominação do branco europeu, passa a ser a “bandeira de luta” do autor, que não fala só de si, mas de um povo injustiçado historicamente: a assunção da humanidade dos povos colonizados é um grande desafio legado a todos nós na atualidade.

Nesse contexto, quando refletimos sobre as relações sociais entre povos, territórios e países desde o início da colonização da América, estamos nos reportando ao *padrão de poder*¹⁷ que foi construído a partir desses malogrados des (encontros). A colonização findou, mas as marcas da subjugação e dominação física e simbólica do “outro”, o colonizado, persistem e chegam ao século XXI. Abriu-se um abismo entre esses sujeitos – colonizadores *versus* colonizados - que os dividiu entre os “humanos” e os “não-humanos”. Trata-se de uma “modernidade” tomada como universal, mas construída com sangue de milhares de outros povos colonizados pelos europeus.

Santos (2007, p. 71-3) afirma que o pensamento moderno é um “pensamento abissal”, que divide a realidade social drasticamente em dois universos díspares: “deste lado da linha”, o mundo visível; e “o outro lado da linha”, mundo inexistente, invisível. Este autor afirma que:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. [...] Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade dessas formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo verdadeiro ou falso.

O autor nos fala da divisão por que passou o mundo no processo de subjugação colonial e pós-colonial. Apartados geograficamente, também se operou uma divisão imaterial entre os que poderiam vivenciar sua humanidade dentro da lógica moderna e os que “perderam” sua alma, seu saber, sua cultura (perspectiva eurocêntrica).

¹⁷ Quijano (2005).

A humanidade do homem branco europeu, “iluminado”, “racional”, “pensador”, enfim, “civilizado” se reafirmou também pelo conhecimento científico. Especialmente, nas ciências humanas - que germinaram a partir dessas relações de desigualdade profunda -, justificando-as em nome do progresso que este tipo de saber poderia gerar para “todos”, em nome de “todos”, inscrito na universalização de valores que derrubaram fronteiras e aniquilaram milhões de outros povos ao longo de mais de cinco séculos, alvo de suas pesquisas apenas como “objeto de estudo”.

Nesse sentido, consideramos que a “civilização” – sinônimo de “Europa” – forjou-se e justificou-se pela transformação das populações ditas “primitivas” em “mercadoria”, meros objetos de troca para garantir a exploração das terras invadidas e a produção de riquezas, portanto, com o fim de dominar, escravizar, espoliar. As marcas dessa desigualdade, dessa grande divisão do mundo entre os “civilizados” *versus* “primitivos”, hoje se apresentam com outras nuances, mas continuam a “produzir não-humanos”. Para o autor:

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade, a subumanidade moderna (SANTOS, 2007, p. 76).

A subumanidade moderna, nesta passagem, é algo que se apresenta como fora de todos os padrões e lógicas das sociedades civilizadas. As distinções ou oposições de valores só tem sentido para quem é verdadeiramente humano. Entre os não humanos não há referências civilizatórias, apenas o caos, a barbárie. Caberia, portanto, ao homem branco europeu dominar outros povos em nome do futuro da humanidade.

Nesse sentido, a fim de justificar a dominação e espoliação do outro, o europeu civilizado condenou o “outro” a escravidão, destituindo-o de sua humanidade: “não são humanos; talvez não tenham nem mesmo alma”. O homem branco passou a ser o referencial de humanidade no seu mais “alto nível”, inalcançável até mesmo pelas mulheres europeias. Podemos, com isso, afirmar que a civilização (europeia) foi construída com os ossos e sangue de muitos povos. Fato que nos faz questionar quem eram e são realmente os “bárbaros”, “primitivos” na história.

Hoje, a globalização¹⁸, que caracteriza as relações internacionais, é fenômeno herdeiro dessas relações bárbaras, sangrentas. Evidências de que há algo na colonização que

¹⁸ Nos referimos à globalização hegemônica. Boaventura de Sousa Santos distingue a globalização hegemônica (capitalista neoliberal) e a contra-hegemônica, de resistência (construção do

não se encerrou com o fim da dominação político-administrativa das metrópoles sobre as colônias são expressas de inúmeras formas como no *racismo estrutural* que persiste na atualidade, construído desde a concepção da ideia de raça¹⁹ no malgrado encontro engendrado com a expansão marítima europeia.

Quijano (2005, p. 136) nos conduz às reflexões sobre as marcas deixadas pela colonização, que podem ser traduzidas atualmente em outras formas, especialmente na “colonização de nossas mentes”. Este autor acrescenta que:

[...] a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais.

Em suma, ele afirma que a formação do Estado-nação aniquilou a “diferença”, ou seja, as inúmeras culturas que formavam os territórios, os quais foram divididos em “gabinete”, em negociatas dos países europeus durante o processo de colonização da América, África e Ásia. Assim, a ideia de raça foi um construto sociopolítico para justificar a dominação e aniquilamento das diversas formas de vida, saberes, culturas que configuravam o mundo à época da sua “divisão”.

Decorrente desse processo, é realidade facilmente constatada no cotidiano, evidente nos discursos e atitudes, que “nossas mentes ainda estão colonizadas” pelo pensamento eurocêntrico, ou seja, a colonização ainda exerce seu poder dentro de nós; nos faz reféns de padrões e comportamentos decorrentes de estereotípias criadas pela hierarquização de saberes, povos, culturas, etc.

multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas).

¹⁹ “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. 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 modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Expressões como “povo atrasado”, “não tem nem comparação”, “claro que os índios são bem mais atrasados”; “imagine uma aldeia perto de Paris”; “o Brasil precisa seguir o exemplo da Europa”; “A África é atrasada”, etc., refletem as assimetrias sociais que marcam as relações étnico-raciais no Brasil com referenciais simbólicos europeus, ainda que não sejamos mais colônia de Portugal.

Alicerçadas em representações que reproduzem uma perspectiva estereotipada, as relações sociais traduzem a *colonialidade* que persiste na atualidade como uma herança do colonialismo que vigorou em países da América Latina, Ásia e África. A colonialidade, portanto, não findou neste momento dito pós-colonial e ela é constituinte da modernidade (MIGNOLO, 2005). Quijano (2007, p. 93) esclarece que no colonialismo:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Portanto, para o autor, a colonialidade não se reduz à dominação política, estatal, jurídico-política. Abrange nossas relações, nossa subjetividade, nossas representações e alcança nossas práticas. O autor desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder” para explicar os processos que equivocadamente consideramos superados pela instituição da modernidade. Grosfoguel (2008, p. 126) esclarece que:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

O autor refere-se à lógica do capitalismo, o qual se desenvolveu neste processo de subjugação de povos com a determinação do centro e da periferia do Globo, posições inscritas numa hierarquização que o estruturou e que hoje mantém as assimetrias e desigualdades entre povos e nações.

Ballestrin (2013, p. 108), ao analisar o pensamento dos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), esclarece que a colonialidade do poder se entrelaça nas

relações entre o indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, o que configura a colonialidade do saber e do ser, presentes na atualidade: “A decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo *mainstream*²⁰ do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder”. Assim, mais que constatar, trava-se uma luta pela *decolonização* como meio de superação dessas formas de dominação.

A *decolonização* não é um processo recente. Não se trata de uma dicotomia - colonialidade-decolonialidade -, restrita à organização e mobilização política e epistemológica de resistência à dominação na atualidade com a formação de grupos e programas que explicitamente se propõem a combater as desigualdades históricas. A modernidade é, segundo Mignolo (2007), uma hidra com três cabeças: a colonialidade (o padrão de poder que mantém o racismo, por exemplo, como fenômeno atual), o discurso salvacionista (ainda nos gera a ilusão do progresso constante) e a decolonização (metaforicamente, representa a modernidade).

Nesse sentido, a decolonialidade é uma forma de resistência que se inscreve nas entranhas da dominação europeia desde sua origem: “é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência imperial” (ARAÚJO; MOTA NETO, 2015, p. 989) e que, paradoxalmente, constitui as instituições erguidas pela modernidade como a Escola.

Nossas visões ainda colonizadas, marcadas pelo eurocentrismo, engendram e são reafirmadas pelas representações sociais que reforçam estereótipos e a perspectiva negativa sobre o outro. Esse pensamento fortemente eurocêntrico está enraizado na escola e permanece encrustado nas práticas pedagógicas cotidianas.

Entretanto, nas escolas - sob a perspectiva dialógica da relação escola-sociedade - não podemos reduzir a complexidade das relações sociais unicamente à reprodução do padrão de poder. Neste espaço, a realidade se mostra paradoxal: de um lado, a resistência e lutas históricas travadas em outros inúmeros contextos socioculturais – com destaque para o protagonismo do Movimento Negro - e de todos e todas que estão conscientes das barbáries causadas pelas desigualdades consolidadas institucionalmente, e de outro lado, a configuração de padronizações que reforçam as desigualdades, aniquilam as diferenças e afastam a igualdade da realidade sociocultural.

Quando nos reportamos à educação escolar, entramos em um “terreno” em que nada parece consensual: apenas a necessidade de reinventá-la (CANDAUI, 2013) num contexto

²⁰ *Mainstream* designa uma tendência hegemônica.

em que as tensões parecem não ter fim. Ela reflete os projetos de sociedade de grupos sociais diversos em classe, etnia, raça, gênero, orientação sexual, etc., e até de religiões diferentes.

Contudo, a escola que temos hoje ainda é herdeira no processo de modernidade que institucionalizou a educação, encaixotando-a num modelo homogeneizador/padronizador e monocultural em conformidade com uma normalidade dominante que “deforma” tudo o que é diferente para ser incluído em sua estrutura ideológica. Desse paradoxo podemos inferir que estamos em um campo de disputas, conflitos, barganhas, resistências, enfim, de tensões, as quais evidenciam o fortalecimento crítico da consciência desta realidade, assim “como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo [interculturalidade crítica] se façam cada vez mais presentes” (CANDAUI, 2013, p. 15).

A adoção do termo **interculturalidade** surge no contexto educacional e se liga à primeira contribuição para a ampliação desse debate com relação à educação escolar indígena, que passou de catequética para um diálogo menos assimétrico das diferentes culturas no momento presente.

Propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 160).

Os autores destacam que uma educação intercultural requer a reflexão crítica das assimetrias socioculturais evidentes nas práticas eurocêntricas. A busca por reconhecimento e valorização das diferenças, nesse contexto, podem engendrar práticas pedagógicas que se traduzem em enfrentamentos do racismo no cotidiano da escola.

No que tange aos movimentos negros, percebemos um protagonismo explícito na história da educação escolar ao longo do século XX, fato que contribuiu significativamente para a ampliação da concepção de educação intercultural como um produto de lutas e resistência contra o racismo, por condições de vida dignas e pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania. Ocorreu um resgate uma história silenciada pela releitura do processo histórico da formação dos países latino-americanos. Segundo Candau (2012, p. 122-3):

Na perspectiva da educação intercultural, podemos citar como algumas de suas contribuições: a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”. [...] incluem 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 autora assinala as diversas contribuições do movimento negro na mudança de concepção sobre a sociedade e sobre a educação, no sentido de intensificar a luta pela interculturalidade crítica²¹ em oposição à padronização estimulada pela hierarquização de culturas e padronização de identidades na escola.

Todavia, a prática pedagógica escolar ainda aparece num contexto de colonialidade do poder, do saber e do ser: as relações, o conhecimento, o que os professores se tornam e a identidade que “forjam” nos alunos e alunas carregam as marcas da dominação estrutural que não cessou após o fim da colonização política, econômica, social e cultural dos países do Norte sobre a América Latina.

Tudo o que não parece se adequar ao padrão de saber/poder instituído desde a colonização sofre as sanções sociais na sociedade em geral e na escola em particular, tornando o reconhecimento da diversidade/diferença extremamente difícil ainda que previsto legalmente.

Os professores vivem a modernidade/colonialidade no cotidiano da construção do saber/fazer pedagógico com representações sociais erigidas historicamente sobre a população negra. Após 15 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a realidade evidencia que ainda são grandes os desafios para que a educação étnico-racial envolva o coletivo escolar de forma sistemática, interdisciplinar, ao longo de todo o ano letivo, enfim, ao “enraizamento” (GOMES, 2002) da temática na escola.

²¹ A interculturalidade crítica refere-se a um multiculturalismo aberto e interativo, mais adequado para a construção de sociedades que se reconheçam plurais e aprofundem a democracia, articulando políticas de igualdade e identidade; promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais, em confronto com visões diferencialistas (radicalização de afirmação de identidades específicas/essências das identidades e culturas) e assimilacionistas; reconhece a intensidade e frequência dos processos de hibridização cultural (culturas em constante processo de elaboração, construção e reconstrução; portanto, não são “puras”); analisa e fortalece a consciência da desigualdade, preconceito e discriminação de determinados grupos geradas pelas assimetrias de poder que permeiam as relações culturais; não desvincula as questões da diferença e da desigualdade num contexto de conflitos com variadas configurações sociais (sem reduzir um polo ao outro) (CANDA, 2013).

Nos interessa investigar na realidade escolar as repercussões dessa obrigatoriedade e compreender as mudanças operadas nas relações étnico-raciais também pela tensão que as diversas identidades dos educandos suscitam ao saber/fazer pedagógico dos professores do ensino fundamental.

Ainda que o racismo institucional seja uma realidade a ser superada, sabemos que a escola é um campo onde perpassam saberes de diversos grupos que resistem, como o Movimento Negro e grupos de docentes, negros ou não, que se engajam nessa luta, contribuindo na escola básica e nas instituições de ensino superior (IES) para o enfrentamento da questão étnico-racial no país. De acordo com Candau e Russo (2010, p. 159):

A situação dos afrodescendentes na maior parte do continente tem sido configurada por processos de violência e exclusão física, social e simbólica. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afrodescendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais.

Para os autores, portanto, o combate aos diversos tipos de violência foram e são pauta de grupos de afrodescendentes que lutam pela superação das assimetrias socioeconômicas e políticas num processo que não pode prescindir da igualdade de direitos e reconhecimento das identidades culturais.

Desse modo, entendermos que as representações sociais sobre o negro e sobre a educação que é desenvolvida na escola fazem parte de um contexto dinâmico, complexo em constante transformação. Entretanto, o racismo se entranha nas relações sociais no interior da escola, persistindo na atualidade. Este pode ocorrer de forma implícita entre professores e alunos e alunas e ser reforçado por discursos eurocêntricos baseados em um padrão de poder/saber/fazer marcado pela supremacia do homem branco, europeu, que ainda coloniza nosso pensar, nossas teorias e práticas pedagógicas, nosso currículo, nossas avaliações, a despeito das lutas travadas pelo Movimento Negro. Os autores ainda consideram:

[...] algumas contribuições dos movimentos negros que têm tido uma atuação significativa na esfera pública de seus respectivos países. Um primeiro aspecto refere-se à denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas. Nessas realidades, em geral predomina uma ideologia que privilegia os euro-descendentes e a branquidade, inferiorizando e subalternizando os grupos que não podem ser incorporados nesta categoria e suas contribuições para a construção das respectivas sociedades (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 159).

Ou seja, ocorre que o preconceito e a discriminação racial compõem um quadro de referência social, cultural e político que demarca as identidades desejáveis na modernidade/colonialidade.

Compreender como as representações sociais de professores da educação básica ainda geram atitudes de discriminação e segregação - ao mesmo tempo em que são tensionadas pela influência das identidades dos alunos e alunas que subvertem os padrões eurocêntricos, dos grupos como o Movimento Negro, das conquistas legais, como a Lei nº 10.639/03, por exemplo, - compõem o meio para a análise de como a educação para as relações étnico-raciais se dão no cotidiano escolar efetivamente.

Olhar para as representações de professores sobre a educação étnico-racial nos permitiu acessar efetivamente que educação está em processo de construção na escola. Assim, o instituído legalmente deixa de ser confundido com uma realidade que subverte leis, padrões sociais, normas, teorias e práticas pedagógicas. Arroyo (2012, p.122) afirma que:

Reprimem-se e demonizam os próprios coletivos feitos tão desiguais e que lutam por direito a terra, teto, moradia, reforma agrária urbana, por ações afirmativas, por memória, cultura, identidades porque diferentes.

[Entretanto] A consciência de direitos avança de maneira mais radical entre os grupos sociais mais segregados em nossa história. Os diferentes em classe, etnia, raça, gênero, campos, florestas, periferias urbanas. Há mudanças nessa consciência. Suas lutas são por direitos mais básicos não garantidos e as formas de luta são em ações coletivas. Consciência coletiva de direitos coletivos.

Para o autor, no século XXI, persistem as formas negativas de pensar e segregar os “diferentes”, entretanto a resistência e a luta pela transformação da realidade também se reafirmam e se intensificam, o que tem repercussões em diversas instituições, como a escola.

Neste contexto, é de extrema importância que os professores e professoras e todas as pessoas envolvidas com a educação escolar partam do reconhecimento da relação intrínseca entre educação e diferença. Os alunos e alunas não são iguais: “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” (CANDAU, 2013, p. 25).

Candau (2013) propõe alguns elementos que abrem a possibilidade de direcionar a construção de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva intercultural: “Reconhecer nossas identidades culturais”; “Desvelar o daltonismo cultural no cotidiano escolar”; “Identificar nossas representações dos ‘outros’”; e “Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural”.

Primeiramente, para ser possível “Reconhecer nossas identidades culturais”, é necessário engendrar espaços e momentos frequentes que permitam o reconhecimento da identidade cultural no plano pessoal sem deixar de relacionar com os processos socioculturais “macro”, do contexto da história do Brasil e do mundo:

Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (CANDAUI, 2013, p. 26).

Ou seja, é imprescindível pensar nessa consciência do educador como passo fundamental para a educação intercultural se tornar realidade no espaço da escola.

Segundo Candau (2013, p. 28), “o daltonismo cultural no cotidiano escolar”, refere-se a um educador ou educadora que não reconhece a grande diversidade cultural em que se realiza nossa experiência sociocultural:

O *daltonismo cultural* tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centra-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica escolar.

A autora expõe, assim, a multicausalidade que envolve a problemática do não reconhecimento das diferenças na escola. Refere que a prática educativa é cingida com ações orientadas pelo padrão eurocêntrico, que desconhece a diversidade de modos de vida, de identidades, de conhecimentos presentes nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, para que educadores e educadoras criem novas metodologias, mais adequadas à educação intercultural, faz-se necessário um trabalho profundo e constante de desenraizamento, de desnaturalização, de desconstrução de concepções e práticas cristalizadas no trabalho docente que levam à padronização cultural, à homogeneização e doutrinação dos saberes que os alunos e alunas constroem no contexto sociocultural de que fazem parte. De acordo com Forquin (2000, p. 51-2, *grifo nosso*):

[...] os conteúdos veiculados pelo ensino não são somente **saberes no sentido estrito, são também elementos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização**. Assim, pois, a questão de determinar o que vale a pena ser ensinado ultrapassa a questão do valor da verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. A questão diz respeito também ao valor desses elementos culturais que não são estritamente cognitivos.

O autor destaca outras racionalidades presentes na produção e expressão de saberes na escola. Alerta para a negligência materializada no currículo escolar, que ainda nos limita a aspectos cognitivos do conhecimento da realidade fundamentados na racionalidade moderna/ocidental/cartesiana.

O terceiro elemento, “Identificar nossas representações dos ‘outros’”, refere-se às formas como concebemos e, conseqüentemente, como nos relacionamos com “outro”, que consideramos diferente “nós”. De acordo com Candau (2013, p. 28-9), no Brasil, embora as relações entre ‘nós’ e os ‘outros’ estejam repletas de estereótipos e ambigüidade, a consciência das diferenças hoje é maior e “reveste-se de especial importância que educadores/as e alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria ‘nós’? Quem são os ‘outros’? Como caracterizamos cada um destes grupos?”.

Para a autora, a educação intercultural busca a superação de uma tendência comum nas sociedades ditas modernas: a naturalização do etnocentrismo como a perspectiva de situarmos em relação ao “outro”. Assim,

Incluímos na categoria ‘nós’, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com essas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAU, 2013, p. 29).

A autora refere-se nesta passagem a exclusão e aversão a tudo que difere das características de nosso grupo de pertença. Tendemos diante do “estranho”, inferiorizá-lo e rejeitá-lo, pois não espelha o que somos, destoa da representação que temos de nós mesmos, de nossa identidade e cultura.

Relacionar a teoria das representações sociais com o programa modernidade/colonialidade e a educação intercultural para a pesquisa da “realidade cotidiana” da educação escolar significa entrecruzar teorias que superam uma visão reificada da realidade nos moldes da investigação científica clássica. Permite-nos olhar para os sujeitos que não forjam suas identidades apenas neste espaço, mas que - imersos nas tensões sociais e culturais da sociedade em que vivem – levam para escola toda sua “bagagem

cultural”, podendo aí reproduzir e/ou transformar, construir e desconstruir representações sociais. Compartilhamos com Arroyo (2012, p. 154) do seguinte questionamento:

Se raça e a identidade racial se constituíram em um instrumento de classificação, de dominação dos Outros subalternizados, por que as teorias pedagógicas, inclusive críticas, libertadoras, não tem dado a centralidade histórica e pedagógica que elas tiveram e têm em nossa formação? A conformação das categorias de superioridade, de dominação/subordinação/opressão social, política e no trabalho passam pela classificação racial. “A ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação.”

O autor se refere as ausências que as teorias pedagógicas revelam ao omitir ou negar as problemáticas do racismo nas relações sociais e educacionais. Com isso, as práticas pedagógicas findam por conformar-se aos padrões eurocêntricos que naturalizam e reforçam a dominação e assimetrias sociais nas instituições, inclusive na escola.

Nesse sentido, como posicionamento social e político, nos propomos a estudar essa problemática e analisar os saberes, práticas, valores, ideias que são produzidas no dia a dia, constituindo as representações sociais de professores num contexto de produção cultural. São, enfim, análises engajadas com os grupos em desvantagens nas relações de poder que permeiam situações culturais ou sociais e que, portanto, demandam um envolvimento político, distante da neutralidade e imparcialidades das disciplinas acadêmicas tradicionais.

Nos ocupamos em pensar como a Teoria das Representações Sociais (TRS) possibilita o estudo da realidade exposta, sentida, investigada. Este estudo nos leva a analisar as representações sociais dos professores sobre a educação étnico-racial como uma forma de repensar, de refletir, de ressignificar a realidade diante das lutas travadas no campo sociopolítico, cultural que tensionam a manutenção das assimetrias sociais e nos impulsionam para transformações que abarquem igualdade e diferença no cotidiano e não apenas na “letra da lei”. De acordo com Arroyo (2012, p.124, *grifo nosso*):

Esses tensionamentos caminham juntos na diversidade de lutas populares e nas lutas pela escola, pela universidade também. Tensionam o campo da educação. De um lado ao lutar por terra, território, espaço, moradia lutam por ocupar os espaços de saber, do conhecimento, da ciência de que foram segregados. De outro lado, ou articuladas a essas lutas, resistem as representações sociais tão negativas com que continuam pensados, avaliados e reprovados, quando lutam por essa totalidade de direitos. **No campo da educação como no da cultura sempre tiveram um peso especial as representações sociais com que os outros foram pensados em nossa história como incultos, sem saberes e sem racionalidade, sem valores e moralidade.** Logo incapazes de percursos sociais e escolares exitosos. Sem mérito para conhecimentos superiores nas universidades. Sem valores de esforço, trabalho para a inserção no exigente mercado de trabalho e de exploração da terra.

O autor associa as representações eivadas de estereótipos e aspectos pejorativos sobre determinados grupos socioculturais a seus percursos na escola e em outros meios sociais: ausência de direitos se concretiza e se justifica a partir da subjugação do outro, que se engendrou com uma visão negativa, etnocêntrica. Mas destaca que são as lutas e resistências que amenizam trajetórias marcadas pela segregação.

Portanto, neste tempo de reflexões, os estudos que versam sobre o racismo em espaços sociais, como a escola, podem contribuir para seguirmos a diante com uma prática transformadora, conscientes de que não podemos apenas “reproduzir” e manter ou reforçar as desigualdades e padronização de sujeitos e culturas que assolam a educação (CANDAUI, 2013).

Não obstante, acreditamos que as representações sociais dos professores – sem esquecer todos os agentes envolvidos no processo educacional escolar – nos permitirá compreender com mais profundidade os problemas que permeiam este ambiente social. De acordo com Nascimento, Vieira e Kimura (2017, p. 135), a utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) na investigação científica, por ser um meio de não menosprezar o senso comum²² - o saber que circula no cotidiano e dá sentido a nossas ações -, é fundamental para analisar as práticas presentes no trabalho do docente, já que estas “são filtradas e representadas em consenso com o grupo de pertença do docente. [...] a partilha de ideias, pensamentos, sentimentos e ações feitas por este grupo prevalece para dar sentido e orientar as suas práticas”.

As lutas sociais no âmbito das formas que os grupos sociais encontram para combater o preconceito, a discriminação e o racismo tensionam as forças que oprimem o outro na sociedade e escola, o que repercute nas relações étnico-raciais em variados lócus. Na escola, especificamente, a promulgação da Lei nº 10.639/03 representou grande marco legal para as mudanças almejadas pelo movimento negro, mas precisamos estudar as repercussões legais – ou melhor, sociais - sem nos restringirmos ao instituído formalmente: as “linhas abissais”²³ estão se deslocando, mas não ao sabor de ventos aleatórios, mas num turbilhão de interesses, concepções, saberes, ideais, conflitos, etc. que definirão o futuro da humanidade. Nesse sentido, segundo Jovchelovitch (2011, p. 174):

²² Para Jovchelovitch (2011, p. 88), “a teoria das representações sociais luta contra a ideia de que o conhecimento cotidiano é distorção e erro; pelo contrário, ela tenta recuperar o *status* epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e ‘entender os entendimentos’ que eles expressam”.

²³ Boaventura de Sousa Santos (2010)

A representação emerge com um processo psicossocial complexo e rico, envolvendo atores sociais com identidades e vidas emocionais (que são, na verdade, construídas no ato de representar), e que se engajam em relações com os outros (cuja natureza modela o que e como eles vêm a conhecer o mundo), que tem razões para fazer o que fazem e, ao agir, põe em prática os propósitos daquilo que fazem.

Portanto, a autora destaca que saímos de uma “abstração vazia” dos saberes e suas repercussões nas relações sociais e nos deparamos com seres humanos que constroem ativamente, de forma complexa, a realidade em que vivem. Percorremos as imagens e sentidos que elaboramos para dar rumo às demandas sociais, que nos transformam e são por nós transformadas, ou que nos aprisionam e nos fazem carcereiros na ciranda da vida. De acordo com Fleuri (2000, p. 48):

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo.

Nesse sentido, a utilização do conhecimento científico, num movimento contra hegemônico, pode ser um meio para promover “a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (SANTOS, 2007, p. 88). Assim, os estudos dos fenômenos educacionais com a Teoria das Representações Sociais, pode adotar uma perspectiva de resistência à dominação epistemológica em que o conhecimento científico ainda reverbera em nossas mentes como o saber que está no “topo”, acima de todos os outros com validade inquestionável.

Partimos de realidades marcadas pela opressão social e cultural, mas no horizonte de nossas lutas podemos vislumbrar uma “ecologia de saberes” como nos propõe Boaventura de Sousa Santos. E neste contexto em que o social e o educacional não podem ser apartados, a educação intercultural pode ser construída no cotidiano, dinâmico, complexo, contraditório e sujeito a transformações sempre! Estamos em busca de novos caminhos - num horizonte de possibilidades - para enfrentar o conjunto de fatores socioeconômicos, culturais, políticos, etc., que nos levou a hierarquização da humanidade.

Com a articulação teórica dos três tempos expostos até aqui (tempo das vivências, tempo das resistências e tempo das reflexões), poderemos retomar o problema deste estudo adiante.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que nasceu no campo da Psicologia Social - em oposição ao domínio de uma racionalidade cartesiana difundida e consolidada como geradora de um conhecimento verdadeiro, válido, neutro, objetivo -, por seu caráter

interdisciplinar, se espalhou para outras áreas do conhecimento, com destaque nas pesquisas educacionais e em saúde. São pesquisas que solidificam a construção de um paradigma, que não segue mais a “linha evolutiva” de uma “razão indolente” (SANTOS, 2002), forjada na Europa e imposta ao restante de mundo como universal, impondo uma lógica eurocêntrica.

A TRS engendra estudos que se propõem a desvelar a base representacional de uma gama de saberes produzidos pela humanidade sem hierarquizá-los, sem destituí-los de seu *lócus*, sem isolá-lo das relações entre pessoas, comunidades, países e continentes, pois busca no conhecimento popular, o saber do senso comum - ou, nas palavras de Paulo Freire: “o saber de experiências feito” – compreender como “comunidades diferentes, em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais, constroem saber sobre o mundo” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 82).

Assim, as pesquisas com a TRS contribuem para a valorização da cultura e da diversidade dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com vistas à construção de relações dialógicas no campo educacional.

Dessa forma, imbuída de resgatar a sabedoria do senso comum e desvelar os mecanismos que promovem a submissão de um grupo a outro, a TRS permite subverter o conhecimento engendrado no “padrão de poder/saber” (LANDER, 2001; QUIJANO, 2007); permite retirarmos as “máscaras das ideologias” e percebermos que a autonomia e emancipação de grupos populares estão profundamente ligadas à educação (em sentido amplo), a qual, metaforicamente, seria o cordão umbilical que liga esses grupos às transformações sociais de um “outro mundo possível”.

É com esta perspectiva que propomos uma abordagem teórica das representações sociais no campo educacional também com as contribuições do *programa de investigação modernidade/colonialidade latino-americano* (rede modernidade/colonialidade²⁴) e da interculturalidade crítica.

A rede modernidade/colonialidade, ao conceber a colonialidade como fenômeno que persistiu após colonialismo (domínio político e militar das metrópoles sobre as colônias), nos esclarece sobre o *padrão de poder* que hierarquiza e naturaliza as desigualdades territoriais, raciais, culturais e epistêmicas presentes que engendram a reprodução de relações de dominação (ARAÚJO; MOTA NETO, 2015).

Na escola, este padrão de poder é evidenciado nas concepções pedagógicas e relações sociais construídas com base nas assimetrias entre grupos e referenciais ainda

²⁴ A rede modernidade/colonialidade “reúne nomes como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros” (ARAÚJO; MOTA NETO, 2015, p. 988).

marcadamente eurocêntricos, o que possibilita a reprodução do racismo, do preconceito e discriminação raciais. Possibilita que visões negativas sobre o outro (negros, indígenas, homossexuais, mulheres, etc.) ainda constituam as mentalidades dos educandos e profissionais da educação que atuam neste contexto. Entretanto, concordamos com Gomes (2002), quando defende que é papel do educador/a, diante das demandas escolares, compreender como diferentes grupos humanos se relacionaram, num processo de classificação hierárquica de construção e naturalização do racismo. Especificamente sobre a questão da discriminação de negros/as, a autora afirma que:

É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. [...] Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico-raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial (GOMES, 2003, p. 77).

A autora faz referência a ligação do conhecimento construído com as práticas pedagógicas e as representações que estão na base dos saberes que veiculamos sobre o negro na escola. Posiciona-se contra o racismo neste espaço ao propor mudanças no cotidiano com a desnaturalização do racismo e, ao mesmo tempo, enfatizar os aspectos positivos daqueles que sofrem com o “daltonismo cultural” excludente.

Ao direcionar este estudo para o espaço escolar, almejamos entrar em um contexto de conflitos, ambíguo, paradoxal, marcado por experiências múltiplas que podem reafirmar o racismo, mas podem resistir a ele num esforço de democratizar efetivamente as relações e materializar a perspectiva intercultural de educação. Interessa-nos pesquisar neste início do século XXI, depois de mais de uma década em que as repercussões das lutas do Movimento Negro alcançaram a legislação educacional, as mudanças que se insinuam e se expandem e/ou se contraem na escola com relação ao trato institucional com os alunos/as negros/as.

A educação intercultural representa a nosso ver uma importante dimensão/referencial no horizonte da construção de um *paradigma outro* (MIGNOLO, 2003), pois, concordamos com Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 186-7) quando defendem que:

Uma educação intercultural pressupõe a articulação de conteúdos com o processo vivenciado por professores e professoras, alunos e alunas na prática escolar efetiva em consonância com a situação real e social vivida por esses sujeitos. [...] A abordagem intercultural em educação nos convoca a articular o processo de avaliação da aprendizagem, as relações interpessoais entre os atores escolares, a escola face às tecnologias educacionais, o projeto político pedagógico, a formação de professores, entre outros desafios, com as desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Para os autores, a educação intercultural não reduz a realidade, retificando-a para que possa ser compreendida na escola. Ao contrário, ela articula os processos e dimensões socioculturais de todos os sujeitos partícipes do cotidiano escolar e propõe que o currículo não negue ou omita as assimetrias presentes na sociedade.

Portanto, estamos tratando de um processo que podemos construir com pesquisas, lutas políticas, reflexões individuais e coletivas e mobilizações coletivas dentro e fora da escola que nos impulsionem para um paradigma outro que não mais reifique a realidade com investigações embasadas na ciência positiva. De acordo com Mota Neto (2015, p. 47):

A ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata e considera os saberes do senso comum como vulgares e ilusórios. A ideia central desse paradigma é que a libertação da humanidade consiste em um desapegar-se de preceitos teológicos e metafísicos, bem como na ascensão de uma forma de conhecimento inferior (senso comum) a uma forma superior (ciência).

Trata-se do evolucionismo linear que nos remete a um saber objetivo, neutro como tradutor fiel de uma realidade, que na verdade, destitui do conhecimento o contexto de sua produção e tudo o mais que apague sua “humanidade” em defesa de uma racionalidade técnica/cartesiana que se sobrepuja outros conhecimentos como o senso comum, inferiorizando-o.

Com as articulações teóricas deste estudo, esperamos contribuir para o movimento de resistência a dominação que pretende “descolonizar o pensamento” e demolir o “racismo epistêmico” (MALDONADO-TORRES, 2008), desde a visão que adotamos para conduzir a produção de dados, até às lentes que promoverão uma reavaliação das práticas pedagógicas que precisamos desenvolver, no século XXI, em espaços educativos e enfatizar – numa perspectiva freireana - a educação como instrumento de libertação; o poder transformador e construtor da história dos seres humanos para redimir os oprimidos da situação de opressão. Decolonialidade, afirmam Araújo e Mota Neto (2015, p. 989-990), com base na rede modernidade/colonialidade:

[...] designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

[...] Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia.

Para os autores, a transformação proposta pela decolonialidade requer um movimento radical, que não se reduza a reformas nas instituições sociais, mas sim pelo combate a quaisquer formas de opressão naturalizadas pela modernidade/colonialidade.

A educação, sendo um campo de interação de sujeitos histórico-sociais, tem se mostrado “terreno fértil” para o desenvolvimento de pesquisas com a TRS, pois impulsiona nossa “curiosidade epistemológica” e é meio importantíssimo para a construção de um novo pensar, sentir e agir pedagógico, que não se afine com o eurocentrismo que ainda coloniza nossas mentes e ações; que busque nos atores sociais, em seus grupos diversos, as referências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas afinadas com o cotidiano construído pela diversidade em que os educandos/as trazem à escola. Segundo os autores:

O pensamento decolonial, desse modo, pode ser entendido como a dimensão gnosiológica e epistemológica contida na ideia de decolonialidade, ou seja, como um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, como um paradigma outro de compreensão do mundo, interessado em revelar, e não esconder, as contradições geradas pela modernidade/colonialidade, em diálogo crítico com as teorias europeias, mas elaborado, fundamentalmente, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de luta (ARAÚJO; MOTA NETO, 2015, p. 993).

Para os autores, portanto, o pensamento decolonial destrona a racionalidade moderna e retira a Europa do “centro”. Enfatiza e luta pela assunção da diversidade de epistemologias, saberes e práticas socioculturais manifestas no mundo, onde a diferença não é usada para justificar a desigualdade, as assimetrias que condenam sujeitos e grupos ao enquadramento a um padrão distante de suas vidas.

Na escola, uma série de fenômenos decorre de outros meios sociais e refletem a história de vida de cada um: professores e alunos interagem resgatando valores e sentimentos que se materializam em ações e reações na vivência cotidiana do espaço escolar. É a expressão da diversidade cultural emergindo em cada contato, em cada interação, num processo relacional marcado também pelos problemas que enfrentamos fora da escola: o preconceito e a discriminação raciais.

A negação do Outro – o que é diferente de “nós” - chega ao século XXI ainda intensa e configura uma problemática que professores e professoras devem enfrentar constantemente com práticas pedagógicas que intencionam transformar efetivamente a vida de quem frequenta a escola e de quem irá conviver com os “frutos desde meio sociocultural”.

De acordo com Candau (2012), diferentes concepções e propostas de educação se coadunam ou se confrontam na realidade quando pensamos em uma educação de qualidade.

Duas concepções reforçam o modelo dominante: a educação como uma “mercadoria”, um produto (limitada a “capacitar o ‘capital humano’ necessário ao modelo econômico vigente”); e a educação como um resgate das concepções tradicionais (baseadas na disciplina, na centralidade do professor, no ensino de uma cultura universal, etc.). Concepções que se articulam para que a educação responda às necessidades do mercado e da chamada “sociedade do conhecimento”. Sua lógica estrutural não é questionada mesmo que proponham medidas de inclusão.

Portanto, a educação intercultural traz como princípio não reduzir as “lutas pelo poder” ao âmbito econômico e político, mas considerar a complexidade fenomênica ao incluir outras dimensões como a cultural sem dissociá-las: em cada contexto e momento histórico, a educação é indissociável da cultura da humanidade. Assim, para a autora, é impossível concebermos uma experiência pedagógica “desculturalizada”.

Ao conceber a escola como um espaço sociocultural, de conflitos, de articulação entre igualdade e diferença, construção de identidades, de diálogo crítico e reflexivo entre linguagens e saberes diferentes, de construção da autonomia e trabalho coletivos, etc., Candau (2012, p. 73-4) considera relevante: “proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos”, intrínsecos a história de nosso próprio país. E problematiza:

O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presentes neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, numa perspectiva essencialista. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos (IBID, 2012, p. 73-4).

Com relação à educação escolar, Gomes (2012, p. 24) defende que esta, “como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos”, discriminação, racismo e estereótipos. Portanto, a implementação de leis como a Lei nº 10.639/03 e sua operacionalização com práticas pedagógicas baseadas na educação intercultural pressupõe a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a transformação da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre todos os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Para a autora:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma **mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política** (GOMES, 2012, p. 106, *grifo nosso*).

Assim, segundo a autora, a Lei nº 10.639/03 não se limita a reformar o currículo com mudanças restritas ao conteúdo. A concretização desta lei representa grande desafio, pois suscita transformações radicais na estrutura social, nas visões de mundo, de ser e saber, nas bases que orientam nossas decisões, enfim, nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, percebemos atualmente um campo de tensões, conflitos e disputas, travadas desde a sociedade em geral, que adentra a escola e impõem certas limitações à implementação legal das mudanças curriculares para atender ao pressuposto de uma educação voltada para todos, pluriétnica, multicultural/intercultural, com o resgate histórico da cultura do povo africano e afrodescendente que nos constitui como cidadãos brasileiros. Assim, passamos a indagar não apenas a consolidação de leis na educação escolar, mas precipuamente como essas lutas sociais que tensionam as instituições -tradicionalmente eurocêntricas – têm modificado as representações sociais da coletividade de docentes que são cotidianamente demandados pela diversidade/diferença na escola.

A relação entre a educação intercultural e a Psicologia Social vem sendo construída numa rota de mudança paradigmática que traça novos rumos para o campo da Educação e da Psicologia. Romper, negar, superar uma ciência embasada nos moldes do positivismo - “neutra”, “objetiva”, “imparcial”, com limites bem definidos entre sujeito e objeto, com o método experimental garantindo-lhe validade na comunidade científica, determinando o *status* de ciência legítima – tornou-se o objetivo de “pontes” teóricas que se propõe a abarcar a complexidade da realidade cotidiana. Com relação às representações sociais, Duveen (2015, p. 16) afirma que:

Mais frequentemente, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. [...] As lutas que tais fatos acarretam foram também lutas para novas formas de representações.

O autor destaca uma característica fundamental das representações sociais: elas são elaboradas nos processos comunicativos, os quais articulam a reprodução cultural e sua transformação com a formação de novas representações. Elas são engendradas no turbilhão de consensos, conflitos, paradoxos, contradições num contexto de interação sociocultural de grande diversidade de sujeitos e grupos.

Na intersecção da pedagogia intercultural e a TRS, portanto, encontramos o envolvimento “visceral” com as questões de nosso tempo, as assimetrias sociais, que permeiam a vida cotidiana, que forjam identidades, ultrapassam as amarradas disciplinares e se propõe a trafegar pelo movimento da realidade em sua possibilidade conhecê-la, desnaturalizá-la, desmistificá-la, podendo contribuir assim com o engajamento dos grupos que estão em posição de desigualdade na dinâmica complexa da sociedade. As relações sociais engendram e são engendradas num contexto de ampla diversidade, em que as diferenças são hierarquizadas justificando a discriminação racial, por exemplo:

[...] Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (DUVEEN, 2015, p. 15).

O autor se refere, portanto, às “diferenças” ressignificadas pelos grupos sociais, que produzem uma “heterogeneidade de representações”, demarcando as fronteiras culturais e configurando certas formas de relações sociais, que por sua vez, podem ser reproduzidas e/ou transformadas. De acordo com Duveen (2015, p. 22):

A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade através da transformação duma estrutura anterior.

Para o autor, essa “mudança de interesse” engendra no grupo de pertença do sujeito novas representações, que nos indicam que um novo momento de estabilidade social se concretizou num contínuo ressignificar da realidade pela comunicação social.

Na escola, por exemplo, o racismo se expressa nas relações entre os sujeitos que compõe a dinâmica social rotineira. Professores ainda reproduzem em suas práticas pedagógicas formas de preconceitos que se disseminam na sociedade em geral. Entretanto, os alunos e alunas hoje trazem inúmeras demandas socioculturais quando expressam suas diferenças na escola e os professores podem contribuir para superação de padrões de identidade pautados em uma pureza racial inexistente referenciada no modelo eurocêntrico

de beleza, comportamento, valores, ideologias, etc., que tenta forjar nos estudantes uma identidade marcada pela supremacia branca, cristã, heterossexual, masculina. Segundo Arroyo (2012, p.125, *grifo nosso*):

No momento em que os setores populares repolitizam o papel dessas representações inferiorizantes na história de sua segregação, subordinação e negação de seus direitos, **o campo das representações sociais passa a ser um dos campos de disputas políticas, mas também pedagógica. As formas de pensar os educandos condicionam as formas de educá-lo. Condicionam o pensamento pedagógico. As teorias pedagógicas não ficam à margem dessas tensões, nem as políticas, nem os currículos, nem a cultura escolar e docente.** São pressionadas a repensar as representações dos educandos e dos coletivos populares com que trabalham nas escolas, na EJA, na educação popular. As lógicas estruturantes do sistema escolar são pressionadas a se repensar. A cultura política tão segregadora é obrigada a se repensar.

O autor, ao articular o campo de disputas políticas às representações que elaboramos acerca dos sujeitos e grupos que consideramos diferentes, evidencia que a educação e as teorias e práticas pedagógicas são também atravessadas e desafiadas pelas tensões e disputas sociais e desafiadas pelos grupos subalternizados. Assim, pode-se abrir um espaço maior para que relações dialógicas se concretizem no cotidiano escolar, uma vez que ao compreender a complexidade do processo de ensinar-aprender, os agentes escolares podem fazer frente à insistência do racismo na atualidade.

Nesse caso, articular o programa modernidade/colonialidade, a Teoria das Representações Sociais e a Educação intercultural nos remete a investigações que englobam a realidade da educação escolar de uma perspectiva fundamental na construção do conhecimento, pois esta se encontra nas intersecções, pontes, travessas, “entre-lugares”, teias de significados que abarcam a relação dialógica entre indivíduo e sociedade. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 36):

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem.

As representações, portanto, num movimento dialógico com a realidade, a compõe e a transforma; guiam e são guiadas pela comunicação; traduzem e são traduzidas no que somos e nos tornamos, em interação com o outro que se enlaça em nossa identidade.

A partir dessa premissa, a TRS não se limita a compreender um objeto particular, distante dos sujeitos envolvidos no processo de investigação; ela vai além para “captar”

como o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, sendo uma das formas que as representações expressam um valor simbólico. De acordo com Jodelet (1989, p. 43-4), a representação é uma “forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto”; caracterizar esse conhecimento como “prático”, refere-se à “experiência a partir do qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ele é produzido e, sobretudo, ao fato de que a representação é empregada para agir no mundo dos outros”.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem ser analisadas criticamente com referenciais da educação intercultural para a construção de uma pedagogia antirracista a partir de sua dimensão que engendra significados imersos em redes de poder, expressos em discursos que legitimam determinadas representações sociais sobre a escola e tudo o que a constitui. Acerca da tensão entre os atores escolares e suas representações, Arroyo (2012, p.125) questiona:

As reações às presenças dos diferentes em marchas, ocupações, em lutas por terra, teto, saúde, escola, universidade ou as reações às crianças, adolescentes, suas inferiorizações como lentos, desacelerados, com problemas mentais de aprendizagens e imorais de condutas, são reproduções de um longo imaginário construído de dentro das históricas relações sociais e políticas de dominação/subordinação. O território das teorias e práticas pedagógicas tem acolhido com facilidade essas representações sociais dos diferentes como inferiores. Como superá-las quando se afirmam sujeitos de direitos e da educação?.

Esse questionamento é produto de uma construção histórica que forjou identidades em meio a assimetrias socioculturais em que o outro é representado como ser abjeto, inferior, não-humano, indigno de ser considerado cidadão. Hoje, no contexto de lutas e resistências também históricas, o território das teorias e práticas pedagógicas é provocado a subverter o paradigma da modernidade/colonialidade.

Neste entrelaçar entre educação intercultural, o programa modernidade/colonialidade e TRS, “misturamos” – para abarcar uma dinâmica complexa - práticas, sujeitos, concepções, identidades, relações, opiniões, crenças, representações, subjetividades, atitudes, enfim, tudo que está em conexão no cotidiano da educação escolar. A teoria das representações sociais, de acordo com Jovchelovitch (2011, p. 87):

[...] partilha o interesse em trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre o mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre a vida cotidiana e os saberes que ela contém. Este saber é sempre plural, está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento.

A autora, ao destacar a pluralidade dos saberes produzidos na vida cotidiana pelo senso comum, faz reverberar no campo científico uma nova perspectiva, que os estudos precisam ponderar e abrir ou reforçar a abertura de um caminho diferente das assimetrias e desigualdades que se impõe em todos os âmbitos de nossa sociedade. De acordo com Nascimento e Rodrigues (2017, p. 13):

[...] as representações sociais fazem parte da vida diária das pessoas e da sociedade. Elas carregam em si a força do pensamento dos indivíduos que, inseridos no contexto social, vivenciam os sabores e dissabores de um cotidiano, cuja característica principal consiste na rítmica produção de sentidos e possibilita alternadamente a vivência, individual e coletiva, da alegria e da dor, do prazer e do sofrimento, do contentamento e da frustração.

As autoras se reportam às representações sociais, opondo-se a dicotomia histórica entre indivíduo e sociedade, situadas no cotidiano, na realidade que é produzida pelos sujeitos em interação e que é vivida conforme os sentidos que atribuímos as coisas, pessoas e experiências e que não separa conhecimento das emoções, paixões, sentimentos, enfim, da subjetividade e intersubjetividade inerentes a tudo que pode ser adjetivado como “humano”, inclusive a produção científica. Nesse sentido, a profissão docente, para as autoras:

[...] assim como as demais profissões, se insere em uma sociedade que passa por inúmeras mudanças, onde novas informações e conhecimentos se produzem. Em função disso, as novas demandas se transformam em exigências junto aos profissionais para que estes se especializem no sentido de responderem às indagações oriundas das mudanças em nossa sociedade com o seu conhecimento aliado ao exercício de sua profissão (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2017, p. 2-3).

Essa especialização relatada pelas autoras não ignora o sentido e as imagens que as representações sociais expressam no cotidiano, na vida dos professores, portanto, não refutam de suas práticas os problemas da sociedade em sua pluralidade de sujeitos, saberes, atitudes, necessidades, demandas, etc.

É neste sentido que este estudo parte da hipótese: *as representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial - num contexto diferenciado de mudanças socioculturais, político-legais, econômicas e educacionais engendrado desde o processo de redemocratização do Brasil - apresentam perspectivas*

ambíguas que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação, mas, em outros momentos, além de mudanças sensíveis a visão, um “território simbólico” - como “solo fértil” para que novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar - vem sendo construído a partir de aproximações da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro.

A partir desta hipótese, do contexto sociocultural e de estudos prévios, retomamos aqui o problema deste estudo e as inquietações decorrentes da problemática: *Como se constituem as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial e quais as implicações em sua prática pedagógica?*

Formulamos as seguintes questões norteadoras deste estudo com a finalidade de perscrutar a problemática central:

- ✚ Quais as concepções dos professores sobre a educação ético-racial?
- ✚ Como é desenvolvida a prática pedagógica de professores do ensino fundamental sobre a educação ético-racial?
- ✚ Quais as objetivações e a ancoragens que constituem as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação ético-racial?
- ✚ Como se relacionam as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação ético-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica?

OBJETIVOS:

Objetivo Geral

Analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e suas implicações em sua prática pedagógica.

Objetivos específicos

- ✚ Identificar as concepções dos professores sobre a educação étnico-racial;
- ✚ Caracterizar a prática pedagógica de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial;
- ✚ Destacar as objetivações e a ancoragens que constituem as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial;
- ✚ Relacionar as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica.

Os professores tecem suas representações num contexto sociocultural complexo, dinâmico, ambíguo, paradoxal e a prática pedagógica revela-se como o desafio precípua “a necessidade de elaborar a multiplicidade e contraditoriedade de modelos culturais que balizam na formação da visão de mundo dos educandos” (FLEURI, 2000, p. 49).

Para o autor, é preciso compreender também as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) ensinados através de situações educativas, particularmente na escola. De acordo com Fleuri (2000, p. 49):

Nas sociedades complexas – que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais e plurais e indefinidos - os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si. De acordo com sua posição social, as pessoas entram em relação com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. E elaboram no decurso da própria vida sínteses de modelos, frequentemente contraditórios.

O autor destaca não apenas o reconhecimento da pluralidade que caracteriza a sociedade contemporânea, mas vai além e enfatiza a síntese de modelos que os sujeitos na vida cotidiana operam e multiplicam nos processos comunicacionais, e conseqüentemente, representacionais.

É nesse sentido que ratificamos a hipótese: *as representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial - num contexto diferenciado de mudanças socioculturais, político-legais, econômicas e educacionais engendrado desde o processo de redemocratização do Brasil²⁵ - apresentam perspectivas ambíguas que podem reforçar o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação ou a construção da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro.*

Ou seja, as perspectivas (imagens e sentidos) negativas sobre o outro/diferente – especificamente sobre os/as afrodescendentes – são tensionadas pela resistência coletiva inscritas no programa decolonial. Hoje, as práticas pedagógicas como atitudes individuais e coletivas são orientadas por uma multiplicidade de pensamentos ambíguos, fruto das lutas de combate ao racismo, pela sua desmistificação no Brasil desde o Movimento Negro, travadas ao longo do século XX e XXI.

Desta forma, a tese denominada “Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por

²⁵ “A interculturalidade no contexto brasileiro é fortemente influenciada pela transição democrática dos anos de 1980, que marcam o início da visibilidade e do aumento da legitimidade da diversidade cultural no espaço público (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

uma pedagogia decolonial e intercultural” está organizada no tripé conceitual: Teoria das Representações Sociais, educação intercultural e decolonial e relações étnico-raciais. As Representações Sociais serão tratadas com os contributos de Moscovici (2011) e Jodelet (2001, 2005, 2009); Jovchelovitch (2011, 2013); Nascimento (2017) e outros. A educação intercultural e decolonial a partir de Candau (1999), Arroyo (2011, 2012, 2013), Quijano (2005, 2007) e Walsh (2001, 2009) e outros. E as relações étnico-raciais com Coelho e Coelho (2014); Coelho e Soares (2015, 2016); Gomes (2007, 2012); Munanga (1996, 1999, 2003, 2004, 2005, 2014) e outros.

Desta forma, neste trabalho, no **TEMPO I**, “**Introdução: tempo de decisões**”, tratamos da construção do objeto de estudo desta pesquisa: **a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e suas implicações em sua prática pedagógica**. Para isso, empreendemos um esforço de destacar as nuances de um processo histórico que abarca a igualdade *versus* a desigualdade e a diferença *versus* a padronização de sujeitos e cultura na escola (CANDAU, 2013), onde as marcas do racismo, do preconceito e discriminação racial oprimem alunos e alunas.

Em seguida, abordamos o enfrentamento que se orienta pelas lutas sociais e pela pedagogia decolonial e intercultural, numa tensão dinâmica polarizada, de um lado, pelos movimentos sociais, como negro e o indígena, e os avanços no campo das investigações na academia e, de outro, pelos grupos conservadores, que lutam pela manutenção das assimetrias de poder na sociedade.

E enfim, pontuamos, na introdução, como a Teoria das Representações Sociais se volta ao estudo da complexidade do fenômeno socioeducacional, especificamente nesta temática, ao articular saberes sem hierarquizá-los como comumente a sociedade moderna fez e faz para dominar outros povos não-europeus. Nela, articulamos também as bases conceituais deste estudo: TRS, pedagogia decolonial e intercultural e relações étnico-raciais.

No **TEMPO II**, “**Campo teórico-metodológico**”, expressamos a relação entre a TRS, o objeto de estudo e o caminho metodológico, destacando as técnicas de produção de informações e uma abordagem do estado do conhecimento, com a finalidade de nos situarmos num momento em que as pesquisas sobre as relações étnico-raciais já alcançaram patamares amplos, com várias abordagens sobre a temática. Sumarizamos algumas investigações e destacamos algumas “lacunas” no estado do conhecimento em que os estudos com abordagem psicossocial podem configurar uma nova perspectiva para tratar do enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação racial na escola.

No **TEMPO III**, “**Representações sociais: fenômeno e teoria**”, realizamos o debate sobre a epistemologia e história da teoria das representações sociais e o desenvolvimento de sua abordagem processual.

No **TEMPO IV**, “**Negritude em movimento**”, esclarecemos alguns conceitos estruturantes desta tese, como raça, racismo, preconceito, discriminação racial, negritude, etc.

No **TEMPO V**, “**Pedagogia decolonial e intercultural**”, buscamos as interfaces entre o pós-colonial e o decolonial e entre o decolonial e o intercultural na educação.

No **TEMPO VI**, “**Tempo de análise**”, abordamos “**Os discursos dos professores sobre a educação ético-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica**”: articulamos a “esfera transubjetiva”, “esfera intersubjetiva” e a “esfera subjetiva” das representações sociais. Analisamos as repercussões que as objetivações e as ancoragens, que constituem as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação ético-racial, trazem para prática pedagógica de professores (as).

Também tratamos do “**Mapa mental dos professores sobre a educação ético-racial**”: abordamos questões fundantes para situar o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais em um contexto de demandas interculturais no entrelaçamento das representações sociais, identidade e lutas decoloniais. Além de situar o debate sobre a formação docente e as configurações que ela vem assumindo historicamente, as diversas correntes pedagógicas, suas contribuições e limitações para o debate da educação intercultural. Discutimos os significados que a educação assume diante das demandas por reconhecimento intercultural das identidades dos alunos e alunas.

Elaboramos o mapa mental a partir das representações sociais dos professores sobre “África”, “Negros”, “Relações étnico-raciais”, “Racismo na escola” e “Educação para as relações étnico-raciais”.

No **TEMPO VII**, “**(IN) CONCLUSÕES: tempo das transformações - entre discursos, mapas e práticas**”, elaboramos uma síntese dos resultados deste estudo - a partir da articulação dos resultados e discussões do tempo VI (“discursos” e “mapas”). Traçamos os possíveis caminhos que poderemos trilhar para o enfrentamento do racismo, do preconceito e discriminação racial na sociedade em geral, e na escola, em particular. Refletimos sobre a superação das dificuldades e dos desafios vividos pelos coletivos em tempos de globalização guiada hegemonicamente pelo capitalismo/neoliberalismo. Enfatizamos as lutas e resistências que podem engendrar e fortalecer o movimento global

contra hegemônico a fim de garantirmos os direitos humanos num contexto de uma “ecologia de saberes”.

Ressaltamos que na dinâmica e complexidade da realidade nada é estático, nada “permanece como antes”, mas que as transformações precisam partir das lutas e resistências fundamentadas em reflexões, produto de pesquisas científicas ou não, que nos orientem e nos direcionam para o caminho que nos levará a solidariedade entre os povos.

Caminhamos, então, rumo a um horizonte em que a educação escolar não mais se apartará da vida dos sujeitos para servir ao capitalismo e criar “seres-humanos peça” para as indústrias e mercado. Falamos de uma educação que realmente considere as diferenças e nos ensine sempre a igualdade.

A padronização e desigualdade devem ser combatidas desde já e são múltiplas as formas de enfrentamento. Temos saberes, temos lutas e resistências históricas, referências, temos princípios, temos uma ética que nos conduzirá neste processo.

TEMPO II CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO²⁶

Nessa seção, apresentamos e debatemos uma abordagem do estado do conhecimento. A discussão acerca do objeto de estudo desta pesquisa nos leva ao necessário *feedback* das investigações sobre as relações étnico raciais na escola, resumindo/mapeando e discutindo as produções que trazem temas relacionados ao racismo, preconceito e discriminação racial.

Objetivamos consolidar a fundamentação acerca da construção do objeto de estudo desta investigação. Pretendemos, em última instância, identificar as “lacunas” de conhecimento sobre a temática, justificando, assim, a relevância acadêmica da análise da constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica.

2.1.1 Relações étnico-raciais na escola

Na primeira etapa do estado do conhecimento, levantamos quantitativamente as teses e dissertações que versam sobre a questão das relações étnico-raciais na escola no “Catálogo Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de cinco anos prioritariamente (2012 a 2016), com as coordenadas dos seguintes descritores: “relações étnico-raciais”, “prática pedagógica”, “negro” e “Lei nº 10.639/03”. Encontramos 5.578 estudos e, após refinamento da seleção, destacando a “educação” como área de concentração, passamos a analisar 65 resumos que tratam especificamente e precipuamente das relações étnico-raciais na educação escolar. Destes, chegamos aos 24 trabalhos que versam, especificamente, sobre as mudanças na educação básica com alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996).

Em geral, os estudos pautaram-se no processo de mudanças na escola que ocorreram a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, que modificou o artigo 26 da Lei nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Abordaram amplos aspectos da realidade social relacionando-os ao micro espaço escolar: práticas pedagógicas,

²⁶ Segundo Romanowski e Ens (2006), o Estado do Conhecimento, no processo de sistematização da produção de determinada área de conhecimento, aborda parte das publicações: nesta tese trabalhamos a partir do “Banco de Teses e Dissertações da Capes”.

material didático, construções identitárias de gênero e de raça, planejamento escolar e currículo.

Todos os trabalhos (teses e dissertações) priorizaram a abordagem qualitativa e analisaram os documentos legais referentes às relações étnico-raciais. Dentre as pesquisas de campo, 15 observaram o conteúdo do Projeto Político Pedagógico (PPP), como forma de compreender o planejamento formal das atividades ao longo do ano letivo. A entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo são respectivamente as técnicas de “coleta” e “análise” de dados mais utilizadas nas pesquisas com abordagem qualitativa.

Com relação às *práticas pedagógicas*²⁷, os estudos apontam que a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira gerou repercussões na escola, consequência de grande esforço, especialmente dos professores em implementar a lei efetivamente. Gerou também tensões entre um referencial eurocêntrico, monocultural e uma educação intercultural em um espaço que historicamente tem se organizado para ensinar conteúdos válidos para parte da sociedade, selecionados para que o/a aluno/a obtenha “conhecimentos universais” acerca da vida, do mundo, da sociedade, de si mesmo/a, sem, entretanto, questionar de onde partem, de quem partem e que identidades objetivam construir.

Expressões como “sensibilização parcial dos profissionais de educação”, “ainda encontram dificuldades para o seu desenvolvimento e sistematização, sendo tratados de forma pontual”, “os professores encontram entraves para o exercício pedagógico com foco na legislação”, “o crescente número de formações continuadas não têm alcançado todos os professores”, “a formação dos professores deveria ocorrer sempre na escola”, “as avaliações governamentais privilegiam a homogeneização e padronização curricular”, “o Projeto Político Pedagógico alcança a temática racial, embora não como um tema central”, “a maioria dos docentes não encontram apoio pedagógico para inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar”, “as motivações são inúmeras quando nos remetemos ao campo de subjetividade referente às identidades dos professores”, “alguns avanços na implementação da lei, mas muitos desafios e dificuldades permanecem”, “os professores, em sua maioria, pouca ou quase nenhuma informação a respeito da lei e dos conteúdos suscitados”, etc. revelam que a problemática do racismo ainda persiste na escola e que, mesmo com os avanços conquistados, muitos são os enfrentamentos travados pelos

²⁷ (CRUZ, 2014; SILVA, 2014; ARRUDA, 2014; SANTOS, 2014; FREITAS, 2014; GONÇALVES, 2014; ROBERTO, 2014; SILVA, 2015; VOLSKI, 2015; ROCHA, 2015; LESSA, 2015; RAMOS, 2015; FERREIRA, 2015; CEREZER, 2015; NUNES, 2015; SANTOS, 2015; REZENDE, 2015; CARDOSO, 2015; NOGUEIRA, 2016; PACINI, 2016; COSTA, 2016; CAMPOS, 2016; PEREIRA, 2016; SOUSA, 2016).

educadores que objetivam combater o preconceito e discriminação raciais como a falta de um trabalho coletivo, envolvendo os/as professores/as das várias disciplinas – não apenas de português, história, artes e literatura -, formação inicial e continuada que levem ao “enraizamento” profundo das práticas interculturais na escola e que abarquem todos os profissionais em exercício, subjetividade do docente ainda formada no campo da hegemonia cultural eurocêntrica, etc.

No que tange às “identidades”²⁸, ao trato com a diferença na escola, as pesquisas revelam que muitos/as professores/as ainda estabelecem padrões de normalidade que tentam engessar as diferenças, corrigindo-as com conhecimentos tomados como verdade científica única, reduzindo ou amenizando as marcas culturais trazidas pelos alunos/as para a sala de aula, sejam em seus corpos, em seus discursos ou em seus comportamentos.

Ainda persiste o silenciamento entre uma parcela dos docentes, entretanto, os estudos mostram que hoje muitos professores, negros ou não, já se mostram sensíveis às questões que envolvem o racismo na escola, embora não trabalhem de forma processual, contínua, articulada com a ela e todo o sistema de ensino diante de situações em que ele se evidencia, apenas reagindo de forma espontânea, geralmente revoltosos, diante do fenômeno do discriminação em sala de aula.

Com relação aos currículos²⁹, estes ainda são cerceados por avaliações que remetem ao ensino elementar do português e matemática na educação básica, ou seja, o domínio da escrita e leitura aparece como grande referência na formação dos/as alunos/as e são exigidos pelas avaliações realizadas pelo governo brasileiro. São repletos de materiais didáticos que narram a história e formação de nosso país por heróis europeus que realizam grandes descobertas no continente americano, embora, na última década algumas escolas já tenham disponíveis livros paradidáticos que promovam o combate ao preconceito e a discriminação racial, ainda que nem todos os professores os utilizem cotidianamente.

A partir da análise dos trabalhos publicados no “Banco de Teses e Dissertações” da CAPES, percebemos a carência de estudos que mostrem na atualidade, num marco temporal de mais de 10 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, as ligações entre a formação de concepções, representações, paradigmas de compreensão da sociedade e de educação entre professores - que se construíram como seres humanos em um contexto de racismo estrutural como o Brasil – e as práticas pedagógicas materializadas no cotidiano complexo da escola, no “chão da escola”. *O que trazem de suas formações?, Que representações a formação*

²⁸ (SILVA, 2014; SILVA, 2015; CAMPOS, 2016; SOUSA, 2016).

²⁹ (CRUZ, 2014; ROCHA, 2015; CEREZER, 2015; SANTOS, 2015; REZENDE, 2015; CARDOSO, 2015; NOGUEIRA, 2016; PEREIRA, 2016).

inicial e continuada tem ajudado a desconstruir?, Que mudanças a legislação que nos direcionaria para um educação intercultural realmente trouxe para a realidade escolar?, são questionamentos parcialmente respondidos quando pensamos nas tensões entre escola e sociedade num contexto de aprofundamento da resistência e lutas de combate ao racismo no século XXI.

Os estudos³⁰ revelam que as rupturas legais e epistemológicas propostas pela legislação - e grupos sociais de resistência dentro e fora da escola - engendram uma luta árdua quanto a mudanças nas crenças, valores e, conseqüentemente, nas atitudes, ou seja, nas práticas pedagógicas. As dissertações e teses analisadas nos remetem a essa dificuldade e enfatizam as nuances dos desafios que essa dinâmica social - acirrada nas últimas décadas - no legou. Os discursos desses estudos se mostraram, para além de textos científicos, um claro posicionamento político com “manifestos” em defesa de uma sociedade que se construa efetivamente com sua complexidade intercultural.

Gomes (2012, p 108-9), ao destacar que, diante do silenciamento e invisibilidade do negro na sociedade, a sistematização do debate sobre a questão racial e História da África na escola oportunizada pela promulgação da Lei nº 10.639/03, “uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado da ação política de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos”, caracteriza a construção de uma ruptura epistemológica e cultural, com limites e avanços, e que, portanto suscita o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a questão:

Será que tal mudança vem acontecendo – mesmo que de maneira lenta – na escola brasileira, no campo do currículo e na formação de professores/as? Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo e formação de professores.

Portanto, a dificuldade de compreender como as transformações se operam nas representações sociais dos professores e como se articulam hoje com a persistência do racismo estrutural nos colocam o desafio de pesquisar a *constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica.*

³⁰ (MARQUES, 2014; SILVA, 2014; MOREIRA, 2015; REZENDE, 2015; CARDOSO, 2015; SILVA, 2015; CAMPOS, 2016; NOGUEIRA, 2016; PEREIRA, 2016).

2.1.2 Relações étnico-raciais na escola e teoria das representações sociais

Na segunda etapa do estado do conhecimento, levantamos quantitativamente as teses e dissertações que versam sobre a questão das relações étnico-raciais na escola no *site* da Capes nos últimos dez anos prioritariamente, com as coordenadas dos seguintes descritores: “representações sociais”, “relações étnico-raciais”, “prática pedagógica”, “negro” e “ensino fundamental”.

Para os mesmos descritores, a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES encontrou 20.2560 registros. Refinando os resultados, restringindo as áreas de concentração “educação”, e ao programa de educação, chegamos a 1.127 produções, das quais apenas, 15 tratavam especificamente das representações sociais. Após leitura dos resumos, selecionamos 4 trabalhos relacionados especificamente com a temática das relações étnico-raciais na escola (ensino fundamental), destacando as representações de professores acerca da temática.

Na sequência apresentamos o quadro de produções selecionadas para análise, considerando o objeto de estudo da pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e conclusões das pesquisas.

QUADRO I - TESES E DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA COM BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA NA TRS

Tese/ Dissertação (objeto de estudo)	Base teórica/ Metodologia (método e técnicas)	Autor/ Orientador	Resultados	Natureza/ Instituição/ Ano
[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA).	TRS: Moscovici (1978) e Jodelet (2001)/Relação entre formação e relações raciais: Gomes (1995, 2006), Coelho (2006) e Silva (2006). Participaram seis professores do ensino fundamental no ano de 2008/Grupo focal e aplicação de questionário.	SANTOS, Raquel Amorim dos./ COELHO, Wilma Baía.	Ainda é marcante a restrição ao reconhecimento da diversidade racial no Brasil entre os professores, que ainda creem na “democracia racial”, num país que vem evoluindo pela interação harmônica de brancos, negros e indígenas. O preconceito racial apresenta-se na escola como reflexo do que ocorre na sociedade brasileira, onde se manifesta de forma implícita, naturalizado no processo de socialização dos alunos e alunas.	Dissertação/ UFPA, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

Tese/ Dissertação (objeto de estudo)	Base teórica/ Metodologia (método e técnicas)	Autor/ Orientador	Resultados	Natureza/ Instituição/ Ano
Representações Sociais de Professores sobre as Relações Étnico-Raciais na Escola	Além da TRS, a pesquisa traz o conceito de habitus de Bourdieu, articulando aos estudos que tratam do enfrentamento dos professores com relação à diversidade (dimensão pessoal e de sua identidade social) destacando Munanga e Abdalla.	CARENO, Mary Francisca do./ ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa	A pesquisa revela que o “(des)compromisso dos agentes escolares” frente as formas tácitas de discriminação na escola advém do desconhecimento de informações acerca das questões étnico-raciais e/ou é engendrado nas imagens e atitudes que os professores trazem diante do conflito racial na escola. As ações docentes, para a autora, expressam a força do hábito e a racionalidade técnica incorporada nas escolas de formação e não o “raciocínio histórico-causal”. Decorre daí que os docentes não se apresentam como profissionais reflexivos, perpetuando o preconceito e discriminação raciais, negligenciando aspectos da prática que contornariam um contexto de incerteza, de imprevisibilidade e conflitualidade.	Dissertação/ Universidade Católica de Santos, (UniSantos)/ 2010.
Representações Sociais sobre Educação étnicoracial para professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente.	TRS e Pedagogia Culturalmente Relevante	GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias./ SOLIGO, Ângela Fátima	A identidade étnico-racial assumida pelos professores ao longo de vidas - marcadas pelo enfrentamento do preconceito e discriminação raciais e mais o apoio do Movimento Negro - foram substanciais para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas pela Pedagogia Culturalmente Relevante. Assim, a superação das representações sociais correntes na sociedade brasileira sobre o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento concorreram fortemente para que esses profissionais buscassem formas diferentes de atuação, subvertendo práticas que se pautam no reconhecimento da diversidade apenas.	Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.
ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de aluno/a sobre as relações etnicorraciais no contexto educativo.	A investigação ocorreu com a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais e das questões étnico-raciais - Cavalleiro	SANTOS, Roberto Carlos Oliveira dos./ ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares.	O preconceito racial tem como base um forte componente afetivo que faz com que o sujeito construa conceitos próprios, cingidos de estereótipos, difusores de imagens depreciativas do negro comuns no espaço educativo, advindos do senso comum, impregnando	Dissertação/ Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da

	(2001), Gomes (2001) e dos afetos em Ornellas (2005). Seis alunos participaram por meio de entrevista e grupo focal.		consciente e inconsciente dos sujeitos, comprometendo seu “destino” fora da escola. A relação pedagógica, nesse sentido, é influenciada também “pela qualidade da relação afetiva” que se estabelece entre professor e aluno, ambos ocupando lugares e posições de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, na interseção dinâmica entre racionalidade e afetividade.	Bahia (UNEB), 2011.
--	--	--	---	---------------------

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Santos (2009, p. 19) objetivou “investigar as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental”, correlacionando as RS de professores com os documentos oficiais (LDB, diretrizes curriculares nacionais...), identificando as imagens e sentidos sobre o negro que se manifestam nos discursos dos professores e destacando a objetivação e ancoragem partilhada por eles.

Buscou em Moscovici (1978) e Jodelet (2001), Gomes (1995, 2006), Coelho (2006) e Silva (2006), o referencial teórico-metodológico para a análise das representações sociais e a relação entre formação e relações raciais. Participaram seis professores do ensino fundamental no ano de 2008, que colaboraram nos momentos de grupo focal e aplicação de questionário.

O estudo revelou que ainda é marcante a restrição ao reconhecimento da diversidade racial no Brasil entre os professores, que ainda creem na “democracia racial”, num país que vem evoluindo pela interação harmônica de brancos, negros e indígenas. Santos (2009) infere que o preconceito racial apresenta-se na escola como reflexo do que ocorre na sociedade brasileira, onde se manifesta de forma implícita, naturalizado no processo de socialização dos alunos e alunas.

Destaca conclusivamente que a formação de professores inicial e continuada são momentos fundamentais para o enfrentamento das questões étnico-raciais, com a formulação de uma Pedagogia que trabalhe com a diversidade cultural.

Assevera que a “subversão de práticas discriminatórias e estereótipos cristalizadas em relação ao negro” não ocorrerá sem uma formação adequada dos professores e a mudança de seus instrumentos didático-pedagógicos.

Certamente que a relevância desta pesquisa é evidente: buscar a fundo as tensões que envolvem as relações étnico-raciais na escola - por meio das representações sociais de professores sobre as relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental – mostra-se

fundamental para a compreensão da socialização que ocorre no espaço microssocial da escola.

Acreditamos que pesquisas desta natureza possam ser realizadas com mais frequência e abarcando um território maior. Realizada em 2008/2009, esta pesquisa nos motiva a conhecer outras realidades no momento atual em que já se passaram mais de 14 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Careno (2010), ao analisar representações Sociais de Professores sobre as Relações Étnico-Raciais na Escola, aprofunda estudos a respeito das vivências raciais em sala de aula, por meio de entrevistas e aplicação de questionários, a fim de conhecer os processos de pertença e participação sociocultural dos professores colaboradores da pesquisa.

A questão da interação étnico-racial na escola, à luz da teoria da representação social, evidencia uma tensão entre identidade cultural e subjetividade de professores e o discurso da escola a respeito da discriminação racial.

Além da TRS, a pesquisa traz o conceito de *habitus* de Bourdieu, articulando aos estudos que tratam do enfrentamento dos professores com relação à diversidade (dimensão pessoal e de sua identidade social) destacando Munanga e Abdalla).

Em suma, a pesquisa revela que o “(des) compromisso” dos agentes escolares”, frente as formas tácitas de discriminação na escola, advêm do desconhecimento de informações acerca das questões étnico-raciais e/ou é engendrado nas imagens e atitudes que os professores trazem diante do conflito racial na escola.

As ações docentes, para a autora, expressam a força do hábito e a racionalidade técnica incorporada nas escolas de formação e não o “raciocínio histórico-causal”. Decorre daí que os docentes não se apresentam como profissionais reflexivos, perpetuando o preconceito e discriminação raciais, negligenciando aspectos da prática que contornariam um contexto de incerteza, de imprevisibilidade e conflitualidade.

Ressalta a importância da formação inicial e/ou as ações de formação continuada como caminho para que os professores reflitam sobre sua própria prática a fim de se emponderarem para o enfrentamento coletivo dos conflitos cotidianos e superá-los.

A pesquisa ainda considera o marco legal voltado para a questão ético-racial na escola, especialmente a Lei nº 10.639/2003, limitando-se a quatro escolas da região Noroeste de São Paulo que trabalham com o ensino fundamental. Por isso, julgamos que este tipo de investigação, precipuamente, neste momento de transformações em que as conquistas legais quanto às questões étnico-raciais na escola encontram-se ameaçadas por reformas governamentais se fazem urgentes no contexto de nossa região, considerando, portanto, a

temporalidade e a territorialidade, destacando as “entranhas” dos processos de formação das identidades locais, relacionando-as ao contexto brasileiro e global atual.

Portanto, investigar as representações sociais de professores pode nos ajudar a desvendar os aspectos que precisam ser considerados na subversão das relações étnico-raciais predominantes na atualidade em nossa região, não limitando as atitudes dos sujeitos ao preconizado em textos legais, ainda que consideremos as políticas públicas formais conquistas que devem ser mantidas e expandidas.

A tese defendida por Gonçalves (2011) investiga as representações sociais de professores sobre a educação étnico-racial e sua contribuição para a formação docente. Volta-se para as práticas pedagógicas consideradas exitosas na materialização da educação étnico-racial, estabelecendo a relação entre a história de vida e atuação profissional dos colaboradores da pesquisa.

Enfrenta, segundo a autora, uma realidade “de poucas e pontuais experiências no cotidiano escolar” que possibilitam a implementação da Lei nº 10.639/2003. Em suas análises, constatou que a identidade étnico-racial assumida pelos professores ao longo de vidas - marcadas pelo enfrentamento do preconceito e discriminação raciais e mais o apoio do Movimento Negro - foram substanciais para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas pela Pedagogia Culturalmente Relevante. Assim, a superação das representações sociais correntes na sociedade brasileira sobre o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento concorreram fortemente para que esses profissionais buscassem formas diferentes de atuação, subvertendo práticas que se pautam no reconhecimento da diversidade apenas.

A autora destaca a evidência, nas entrevistas, da prioridade dada a atividades que optem pelo resgate histórico da contribuição africana para a cultura brasileira, pela visibilidade do trabalho dos movimentos de resistência à discriminação e debates sobre como os alunos podem construir suas identidades com o conhecimento das relações raciais no Brasil sem o impedimento de uma visão monocultural, racista, segregacionista.

O recorte feito pela autora cumpre bem o papel de destacar, na complexidade da realidade, os aspectos de transformação social. Embora, tenha que destacar um grupo mínimo, evidencia uma necessidade social global, pois tratar das relações étnico-raciais envolve a todos os brasileiros e requer que não negligenciemos o papel da educação e da escola na superação de representações sociais negativas, de estereótipos fomentados ao longo de séculos de desigualdades. Ainda que a pesquisa destaque a importância da resistência e luta sociais por políticas públicas estatais voltadas para o combate do preconceito e

discriminação raciais, “é possível inferir que a materialização da Educação das relações étnico-raciais se viabiliza pelo compromisso do (a) professor (a), mais que pela normatização jurídica” (GONÇALVES, 2011, p. XIII).

Os resultados “desmistificam dificuldades apontadas para o trabalho com a temática” (p. 147), já que os professores adotam metodologias simples, abarcando a questão étnico-racial enfaticamente no cotidiano. Ratificam, portanto, que é o compromisso assumido pelos professores que garantem a continuidade e a qualidade do trabalho.

Na pesquisa, a autora chama de “professores militantes” aqueles que desenvolvem um trabalho exitoso com a questão étnico-racial e sinaliza que nos limites de sua investigação não enveredou pelo conhecimento das representações sociais do grupo social “maior”, dos professores que não atenderam os critérios de seleção para a participação na pesquisa.

Portanto, faz-se necessários estudos que busquem as representações sociais de professores com o intuito de conhecer a fundo a relação escola-sociedade e desvelar como o trabalho pedagógico pode conduzir à reprodução e perpetuação do racismo, preconceito, discriminação racial ou subverter uma realidade excludente e propiciar a “força psicossocial” para que a formação dos estudantes seja um passo importante na superação dos problemas que se configuram nas questões étnico-raciais.

Oliveira (2011) investiga as representações sociais das relações étnico-raciais, conhecendo de que maneira os discursos hegemônicos, de matriz eurocêntrica, se “infiltram” na escola por meio da “linguagem, dos valores, signos e padrões estéticos”. Buscando a subjetividade dos sujeitos, a pesquisa objetivou compreender como os processos de “(des)encanto”, os quais reafirmam ou negam a questão étnico-racial, manifestam-se na escola.

A investigação ocorreu com a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais e das questões étnico-raciais - Cavalleiro (2001), Gomes (2001) e dos afetos em Ornellas (2005). Seis alunos participaram por meio de entrevista e grupo focal.

Os resultados revelam que o preconceito racial tem como base um forte componente afetivo que faz com que o sujeito construa conceitos próprios, cingidos de estereótipos, difusores de imagens depreciativas do negro comuns no espaço educativo, advindos do senso comum, impregnando consciente e inconsciente dos sujeitos, comprometendo seu “destino” fora da escola.

Oliveira (2011) afirma que a multiplicidade de representações sobre as relações étnico-raciais na escola e sociedade brasileira são engendradas pelo desconhecimento e pela desinformação sobre a diferença nos grupos sociais.

A relação pedagógica, nesse sentido, é influenciada também “pela qualidade da relação afetiva” que se estabelece entre professor e aluno, ambos ocupando lugares e posições de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, na interseção dinâmica entre racionalidade e afetividade.

Conclusivamente, o professor, na dimensão do fazer pedagógico, tem papel singular na mediação dos conflitos que envolvem as questões étnico-raciais, podendo contribuir para que as ocorrências de tensão, geralmente permeadas pelo afeto no sentido do desprazer, possam ser enfrentadas e modificadas.

O professor pode sim ressignificar sua prática e seus projetos de vida, reencontrando com sua função estratégica na educação a fim de recuperar o vínculo estruturante do afeto na relação cotidiana com alunos e comunidade, com sujeitos que respeitem a diversidade e o direito à diferença (OLIVEIRA, 2011).

No quadro das pesquisas acerca das relações étnico-raciais na escola identificamos lacunas que podem limitar a explicação e compreensão do complexo processo de formação, solidificação, difusão de representações sociais sobre a educação ético-racial bem como as atitudes adotadas por professores em sala de aula no cotidiano ainda permeado por práticas pedagógicas excludentes, marcadas pelo eurocentrismo histórico e redutoras da realidade pluriétnica dos alunos e alunas.

2.2 CAMINHO METODOLÓGICO

A fim de analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica, esta pesquisa se configura no âmbito da abordagem quantitativa do tipo multimétodo. Com relação à combinação de métodos quantitativos e qualitativos, Minayo (2006, p. 54) afirma que:

Ao se desenvolver uma proposta de investigação e no desenrolar das etapas de uma pesquisa, o investigador trabalha com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho.

A autora esclarece ainda que a realidade não pode ser reduzida unilateralmente e a dicotomia que se estabelece na prática “não condiz com que epistemologicamente é mais correto e plausível. Propriedades numéricas e qualidades intrínsecas são tributos de todos os fenômenos [...]” (MINAYO, 2006, p.54-5).

A abordagem quantitativa, segundo Tanaka (2001), tem como característica permitir uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantitativos. Nesse sentido, portanto, a produção de dados quantitativos se realiza através da obtenção de respostas estruturadas. Já a abordagem qualitativa, segundo Creswell (2010, p. 26):

[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. [...] envolve as questões e procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir de particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Para Franco e Ghedin (2008, p. 63), o desenvolvimento de pesquisas qualitativas em educação possibilitou e consubstanciou a percepção da “realidade social de um modo diferente: [...] como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido da intencionalidade. Em decorrência, ampliaram-se os estudos sobre representações sociais”. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 21), a importância alcançada pelas “abordagens qualitativas e, mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais”.

Assim, para responder as questões e atender os objetivos propostos nesta pesquisa, ela foi desenvolvida na área educacional com o aporte da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, segundo a **abordagem processual**, destacando as **ancoragens** e

objetivações que constituem as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação ético-racial.

A teoria das representações sociais, pensada em 1961, pelo francês Serge Moscovici, tem sua trajetória na compreensão dos mais variados objetos de estudo, com a publicação da obra *La psychanalyse, son image et son public* (A psicanálise, sua imagem e seu público). Surge no campo da Psicologia Social e, por seu aspecto interdisciplinar, vem se expandindo para outras áreas do conhecimento, com destaque nas pesquisas educacionais e em saúde. São estudos que refletem a construção de um novo paradigma, considerando que as TRS articulam o conhecimento popular, chamado de o “saber do senso comum”, produto de nossas experiências cotidianas. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 87),

As representações sociais se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem e reproduzem.

Dessa forma, imbuída de resgatar a importância epistemológica do senso comum, a TRS permite retirarmos as “máscaras das ideologias”, inclusive as que são criadas e/ou legitimadas com a “força do conhecimento científico” e percebermos nosso comportamento materializa os valores que se propagam como produto de assimetrias sociais históricas como a “ideologia do branqueamento” refletida nas práticas de racismo e discriminação racial. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 87), a teoria das representações sociais:

[...] partilha o interesse em trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre a vida cotidiana e os saberes que ela contém. Este saber, que é sempre plural, está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento.

A Psicologia Social – erigida no pós-guerra, sob a hegemonia da escola norte americana - surge com o objetivo de superar a dicotomia entre o conhecimento científico (autêntico, “verdadeiro”, legitimado socialmente, produzido por pesquisadores) e o senso comum (saber desarticulado, elaborado por pessoas leigas, ilegítimo, desprestigiado socialmente); ciências do indivíduo e ciências do social, resultante de uma perspectiva positivista e representada pela dualidade entre psicologia e sociologia respectivamente.

Entretanto, é somente no final da década de 50 com a TRS, que Serge Moscovici - buscando dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, distancia-se da visão

“sociologizante” de Durkheim e da perspectiva “psicologizante” da psicologia social da época.

Nesse sentido, a teoria propõe uma articulação entre o psicológico e o social, considera impossível estudar sujeito, objeto e sociedade separadamente: “Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas” (MOSCOVICI, 2015, p. 206). Assim, para Moscovici (2015, p. 216):

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e de uma integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas.

Para o autor, estamos diante de uma construção simbólica tecida na realidade social dos grupos; os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações, e de trabalhar sobre elas, são as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum. Assim, Moscovici (2015) traz à tona a estruturação e a natureza particulares ao senso comum e restitui o *status* legítimo à produção do conhecimento das massas.

Portanto, as representações sociais (RS) são uma espécie de “2ª língua”, que possibilita a comunicação entre os indivíduos e sua identificação como pertencentes a uma formação sociocultural comum. São um conjunto de explicações, crenças, idéias e valores que permitem relembrar, evocar um dado acontecimento, pessoa ou objecto (MOSCOVICI, 2003).

As RS são esquemas sociocognitivos, matrizes discursivas presentes numa dada formação social, num dado contexto histórico, compartilhados pelos indivíduos nestas formações e nestes momentos e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Jodelet (2001, p. 21-2), partindo do pensamento de Moscovici, afirma que:

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. [...] É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo,

natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Elencando algumas funções e o papel das RS, a autora afirma que são “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, intervindo em processos variados”, tais como na propagação e a internalização dos conhecimentos, assim como no desenvolvimento individual e coletivo, na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (p.22).

Segundo Moscovici (2015, p. 216), a estrutura teórica das representações sociais apresenta duas faces indissociáveis: a figurativa ou imageante, correspondente ao objeto, e a simbólica, equivalente ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. Assim, o *status* dos fenômenos da representação social é “simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis”.

Considerando essa configuração estrutural das representações sociais, dois processos sociocognitivos atuam, dialeticamente, em sua formação: a ancoragem e a objetivação, que são, em síntese, os caminhos “simbólicos para construir uma representação específica de um objeto – seja ele concreto ou abstrato - que entra na rede de outras representações de um determinado enquadre social, cultural e histórico” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 74).

A ancoragem é o esforço cognitivo para tornar o não-familiar familiar. Ancorar – metaforicamente “jogar a ancora” – promove um atrelamento de algo estranho, o objeto a ser representado, a um sistema de pensamento social, conjunto de conhecimentos e valores preexistentes. “É o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social. Geralmente este quadro de referência corresponde a um domínio familiar” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 136).

Dessa forma, classificamos, categorizamos, damos nome a algo estranho, seja a uma imagem, ideia, indivíduo, experiência ou qualquer fenômeno sociocultural que desconhecíamos anteriormente (MOSCOVICI, 2003, 2015). Para Jovchelovitch (2011, p. p. 191), as representações sociais se originam, por meio da ancoragem, em conteúdos prévios, expressando a tendência de recuperar e manter sentido:

A mais importante função de toda representação social é lidar com o desconhecido e tornar o não-familiar familiar. As representações constroem a ponte que lida com a distância entre os atores sociais e objeto-mundo criando sentidos, ferramentas e entendimentos que o domesticam e o tornam conhecido. Elas criam familiaridade e respondem a antigas e profundas necessidades de se sentir em casa no mundo.

De acordo o pensamento de Moscovici (2015, p. 206), a ancoragem, ao transformar algo estranho e perturbador, comparando-o com um paradigma de uma categoria que nós julgamos ser adequada a realidade, revela que as representações “tendem para o conservadorismo, para a confirmação de seu conteúdo significativo”. Assim, “O familiar [...] encontra certa satisfação social e afetiva ao redescobrir tal familiaridade, algumas vezes de maneira efetiva, outras de maneira ilusória”.

No processo de objetivação, Moscovici (2015, p.71) afirma que um conceito, uma ideia, uma opinião, são transformados em algo “concreto”, “palpável” à compreensão do indivíduo ou grupo social da qual faz parte: “Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”.

Em cada objeto “existe uma realidade a revelar; esta é feita de saberes, comunidades e práticas que vieram antes e que, gradualmente, se solidificam na estrutura e na realidade do objeto. É a isto que chamamos de objetivação” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 189). Para Deschamps e Moliner, (2014, p. 136), “A objetivação é o processo que os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm deste objeto”. Assim, a crença ou a opinião são transformadas em informação.

Objetivar é, portanto, “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar já é representar, encher o que está naturalmente vazio com substância” (MOSCOVICI, 2015, p.71). Conforme Jodelet (1986), o processo de objetivação apresenta as seguintes fases: seleção e descontextualização (considerando aspectos culturais e normativos, as informações referentes a um objeto são escolhidas e utilizadas); formação de um núcleo figurativo (caracterizado pela reprodução de uma estrutura conceitual a partir de uma estrutura imaginante); e a naturalização (atribuição de qualidade da natureza aos elementos do núcleo figurativo).

Com esses dois processos descritos, as representações sociais são criadas e, do ponto de vista epistemológico, sumariamente falando, a questão central “é a análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos”, aplicados a “objetos” diretamente socializados, reconstruídas constantemente pelas coletividades nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVICI, 2015, p. 218).

De acordo com Duveen (2015, p. 15), a psicologia social de Moscovici foi insistentemente orientada para as mudanças sociais, ou seja, para aqueles “processos sociais,

pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e preservação, se tornam parte da vida social”. Portanto, da perspectiva sociopsicológica moscoviciana, na sociedade moderna, as representações sociais “não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir como variáveis explicativas. Ao contrário, é a construção dessas representações que se torna a questão que deve ser discutida”.

Nesse sentido, para o autor, Moscovici se ocupa com a variação e diversidade das ideias coletivas, com a “falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações”. Considera a origem de novas representações, em qualquer cultura, ao redor e conseqüente aos pontos de tensão, mesmo de fratura, no sistema representacional. São pontos de clivagem, de “falta de sentido”, onde o não familiar aparece.

Mais frequentemente, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretariam foram também lutas para as novas formas de representações.

O fenômeno das representações sociais está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade (DUVEEN, 2015, p. 16).

Conforme Carone (2014, p. 38), ao longo do tempo, após o contato interétnico, “Representar o outro como arauto do mal serviu de pretexto para ações racistas em diferentes partes do mundo. A agressividade pôde ser dirigida contra esse inimigo comum (a outra raça), sentida como ameaça”.

Para o autor, o racismo e discriminação racial envolvem fenômenos marcados por uma relação dialógica, marcada por omissão e silêncio: “por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia”, de maneira simbólica, e conseqüentemente, concreta (CARONE, 2014, p. 30).

Hoje, temos o grande desafio de combater práticas racistas, lutando contra o preconceito e discriminação nos vários contextos socioculturais, inclusive na escola, e considerando a diversidade de concepções, ideias, opiniões, e práticas que tensionam as relações étnico-raciais na contemporaneidade, precisamos compreender como os novos saberes acerca desta questão são produzidos e fortalecidos ou eliminados na sociedade. Portanto é fundamental desenvolvermos pesquisas no campo da teoria das representações sociais. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 86),

A teoria das representações sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social, dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social. Isso envolve teorizar o papel de inovadores e de minorias, de indivíduos capazes de dar as costas e desafiar as tradições de uma cultura e o que ela impõe sobre nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos.

O enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação racial, portanto se coloca precipuamente em nossas relações sociais e não pode ser negado, negligenciado, omitido, mas compreendido, esclarecido e isso nos leva ao conhecimento como meio de reverter, impedir, eliminar práticas absurdas que parecem perenes por chegarem ao século XXI. Segundo Guimarães (2012, p. 111):

Um racismo sem correspondente antirracismo corresponderia à eliminação física ou cultural do grupo racializado. De certo modo, a mestiçagem, foi, durante muito tempo, uma política ativa de antirracismo, nos dias de hoje é a ideologia do multirracialismo, ou seja, do reconhecimento das diferenças construídas pelo preconceito, mas acompanhado de garantias de igualdade econômica, social e política, que desponta como ideologia de maior potencial para combater, em sua expressão coletiva nacional, o preconceito racial.

O estudo das representações sociais construídas pode, dialogicamente, revelar o conservadorismo (MOSCOVICI, 2015) e as transformações no pensamento social construídas historicamente, uma vez que “É porque as representações operam para frente que os atores sociais são capazes de agir e de remodelar as coerções do passado de modo que a dinâmica da mudança pessoal, societal e cultural possa se realizar” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

Nesse sentido, as pesquisas que buscam apreender as representações sociais na escola podem revelar a dinâmica de um espaço plural, complexo, expondo os movimentos de resistência às mudanças e de transformações efetivas, paradoxalmente. Candau (2012, p. 102) afirma que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. É esta tarefa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A abordagem processual³¹ ou culturalista das representações sociais orientará o caminho adotado nesta pesquisa. Foi desencadeada em estudos clássicos de Serge Moscovici

³¹ A abordagem processual não é a única abordagem nas pesquisas da área educacional. Outras vertentes têm se destacado, como a abordagem estrutural, mais centrada na dimensão cognitiva e estrutural da representação, adotada por estudiosos que utilizam amplamente a metodologia

e Denise Jodelet e tem como foco a **gênese das representações sociais** analisando-as com enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico.

As representações sociais, para Denise Jodelet, não são exclusivamente discursivas, embora determinadas pelas práticas sociais, o que exige do pesquisador o desenvolvimento da pesquisa com uma ampla base descritiva. Assim, Jodelet enfatiza a consideração dos suportes (discursos dos indivíduos e grupos e seus comportamentos e práticas sociais nas quais estes se manifestam) pelos quais as representações são consideradas na vida cotidiana. E mais: os suportes:

São ainda os **documentos e registros** em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as **interpretações** que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda – para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet – para a sua manutenção enquanto se transformam e para sua transformação enquanto se mantêm (SÁ, 1998, p. 73-74, *grifo nosso*).

De acordo com Jodelet (2001, p. 28), sendo a representação social uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto – portanto, construída em uma relação –, precisamos considerar três questões fundamentais em estudos desse tipo: “‘Quem sabe e de onde sabe?; ‘O que e como sabe?’; Sobre o que sabe e com que efeitos’”.

A abordagem processual das representações sociais destaca a importância de tratá-las como “processos”, ou seja, compreender como as representações são produzidas e mantidas. Assim, busco a interface entre o objeto de pesquisa construído, a TRS e a educação.

Nos estudos com a TRS - referencial interpretativo que tornam as representações visíveis e inteligíveis como formas de prática social - num primeiro momento, o pesquisador produz/coleta dados acerca do que é familiar para o grupo social em que as representações circulam. Entretanto, como conhecimento científico precisa estabelecer uma distância crítica do mundo cotidiano do senso comum, tornando o familiar não familiar: as representações passam a ser “compreendidas com fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. A descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos” (DUVEEN, 2015, p. 25).

experimental, salientando-se os pesquisadores do grupo Midi (originário de Aix-En-Provence e Montpellier no Mediterrâneo), com destaque para os trabalhos de Abric (2002).

2.2.1 Produção das informações

Como técnicas³² de recolha/produção de informações, considerando o objeto deste estudo: a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica, elegemos *pesquisa documental*, a *Técnica de Associação Livre de Palavras* (TALP), o *questionário* e a *entrevista semiestruturada*.

A pesquisa documental contribuiu para a análise da relação entre as diretrizes legais e a realidade, por compreendermos que uma legislação não pode e não é um “manual” que traduza a complexa relação social das escolas.

Assim, consideramos os “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” de seus dados (GIL, 2009, p. 88). De acordo com os objetivos desta pesquisa, analisamos as diretrizes governamentais/legais para o ensino fundamental.

Considerando “representações como pensamentos em movimento” e que “pensamento é conceitual e comunicável”, as “representações sociais na sociedade são, talvez, melhor exploradas no discurso público; os fenômenos que são problemáticos aumentam a tensão e se tornam, portanto, assuntos de debate” (MARKOVÁ, 2006, p. 280). Para Moscovici (2015, p. 37), entretanto, a “representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar, e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações”, ou seja, fato de possuímos ou não dada representação.

Portanto, as representações sociais são oriundas de um processo de pensamento social, na confluência dialógica entre o pensar e as práticas sociais concretas por parte de grupos de indivíduos, dependendo da especificidade da situação em que estão inseridas, produto das interações entre um contexto social e um tipo específico de prática social (CAMPOS, 1998).

Nesse sentido, consideramos que os/as professores/as envolvidos nesta pesquisa sobre representações sociais, enquanto atores sociais, falam do lugar que ocupam na teia social, imersos em um contexto específico com valores, crenças e ideologias partilhadas socialmente e a educação para as relações étnico-raciais, como processo que é caracterizado por determinadas práticas pedagógicas, provenientes das relações entre sujeitos diferentes, não é revelada de imediato no discurso dos professores, mas podem ser “extraídas” por meio

³² “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática” (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 49).

de técnicas que revelem o cerce do que pensam os atores acerca da questão étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular.

Nesse sentido, num primeiro aplicamos a *Técnica de Associação Livre de Palavras* (TALP) ou teste por associação de palavras³³. A técnica consiste em estimular os atores participantes para que digam o que pensam quando ouvem um termo (um ou mais estímulos indutores) que caracteriza o objeto da representação em estudo.

“A palavra ‘evocação’ tem vários significados na língua portuguesa, mas como uma projeção mental significa o ‘ato de evocar’, ou seja, trazer à lembrança, à imaginação algo que está presente na memória dos indivíduos” (FERREIRA apud OLIVEIRA, 2005 p. 574). A técnica de evocação livre:

Caracteriza-se como um teste projetivo que teve origem na Psicologia Clínica, e que tem por objetivo ajudar a localizar as **zonas de bloqueamento** (entendidas como detenção súbita e transitória do curso do pensamento, sem comprometimento intelectual ou sensorial), e de recalçamento de uma pessoa, isto é, a exclusão do campo da consciência, de certas ideias, sentimentos e desejos, que o indivíduo não quer admitir, e que no entanto, continuam a fazer parte da vida psíquica” (BARDIN apud OLIVEIRA, 2005, p. 574).

Segundo Oliveira et al. (2005, p. 575-6) a aplicação dessa técnica em estudo de grupos sociais permite o alcance de dois objetivos: “O de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros dos grupos; e a visualização das dimensões estruturantes do *universo semântico* específico das representações sociais”. A autora explica que “O estereótipo antes mencionado refere-se à representação de um objeto que pode ser expressa por pessoas, profissões, religiões, idéias, entre outras, sendo conceitualizado como a **‘idéia que temos de [...] a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de [...]’**(BARDIN apud OLIVEIRA, 2005, 576).

A técnica de evocação livre é relevante nos estudos com a TRS e se justifica pelas mesmas razões que têm levado diversos autores a se apropriarem e a utilizarem como técnica de coleta de dados:

[...] a primeira por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais (OLIVEIRA, 2005, p. 574-5).

³³ A partir dos debates atuais, das pesquisas empíricas anteriormente realizadas e as vivências cotidianas, de um estudo “piloto”/exploratório, selecionamos as palavras/expressões para provocar os professores com relação a temática deste estudo: **África, Negros, Relações étnico-raciais, Racismo na escola e Educação para as relações étnico-raciais.**

Assim, a evocação de livre de palavras foi construída a partir dos termos indutores “África”, “Negros”, “Relações étnico-raciais”, “Educação para as relações étnico-raciais” e “Racismo na escola”, nesta ordem, tendo como pressupostos o objeto investigado, o estado atual da arte, bem como os contextos dos atores sociais. Os professores/as foram abordados com os seguintes comandos (Apêndice B): 1) Diga para mim até cinco palavras que vem a sua mente quando o (a) Sr. (a) ouve a expressão “África”, “Negros”, “Relações étnico-raciais”; “Educação para as relações étnico-raciais”; “Racismo na escola”, enunciadas separadamente.

Em seguida, aplicamos um questionário com perguntas fechadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 86): “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As autoras afirmam que esta técnica tem como vantagens, entre outras, menor risco de distorção das respostas, mais tempo para responder e em hora mais favorável.

Além da ALP e do questionário, realizamos as entrevistas individuais. Segundo Severino (2007), a entrevista é uma técnica de coleta de “informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Dentre suas variações, optamos pela entrevista semiestruturada. De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 75):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Por se tratar-se de uma fase posterior, a última, a entrevista semiestruturada individual permitiu que orientássemos as perguntas dentro de um contexto já conhecido, em que os sentidos dados pelo grupo a um repertório linguístico - sobre a questão étnico-racial na sociedade e na escola - já constituem objeto de análise no processo de pesquisa.

2.2.2 Análise de dados/informações

Os dados/informações produzidos com a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada (momentos 1 e 4) foram submetidos às etapas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 44), que a compreende como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Rodrigues (1999, p.22) defende que a técnica da análise de conteúdo é adequada para o tratamento dos dados produzidos em pesquisas de representações sociais, sendo uma “ferramenta” para decodificar os processos comunicativos porque facilitadora da compreensão “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e das ideologias que podem existir nos discursos formalizados no contexto social. Segundo Saraiva (2007, p. 121), a análise de conteúdo:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...] As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Bardin (2010, p. 121) organiza a análise em torno de três polos cronológicos: 1) pré-análise (fase de organização com a leitura flutuante e escolha dos documentos); 2) exploração do material (realizam-se operações de codificação, decomposição ou enumeração); 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Realizamos a análise temático/categorial, um “tipo” de análise de conteúdo, que segundo Oliveira (2008, p.7):

[...] considera a totalidade do texto na análise, passando-o por um crivo de classificação e de quantificação, segundo a frequência de presença e ausência de itens de sentido. É um método de gavetas ou de rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

A categorização, para Bardin (2010, p. 145), consiste em uma atividade de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. A

autora define “categorias” como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos”.

Para a análise dos dados produzidos com a TALP, nos valem do “mapa mental”. De acordo com Hermann e Bovo (2005, p. 4), “Mapa Mental é essencialmente um diagrama hierarquizado de informações, no qual podemos facilmente identificar as relações e os vínculos entre as informações”. Os autores destacam a importância e desenvoltura com que podemos trabalhar com os mapas mentais, que podem ser uma ferramenta simples, mas bastante esclarecedora:

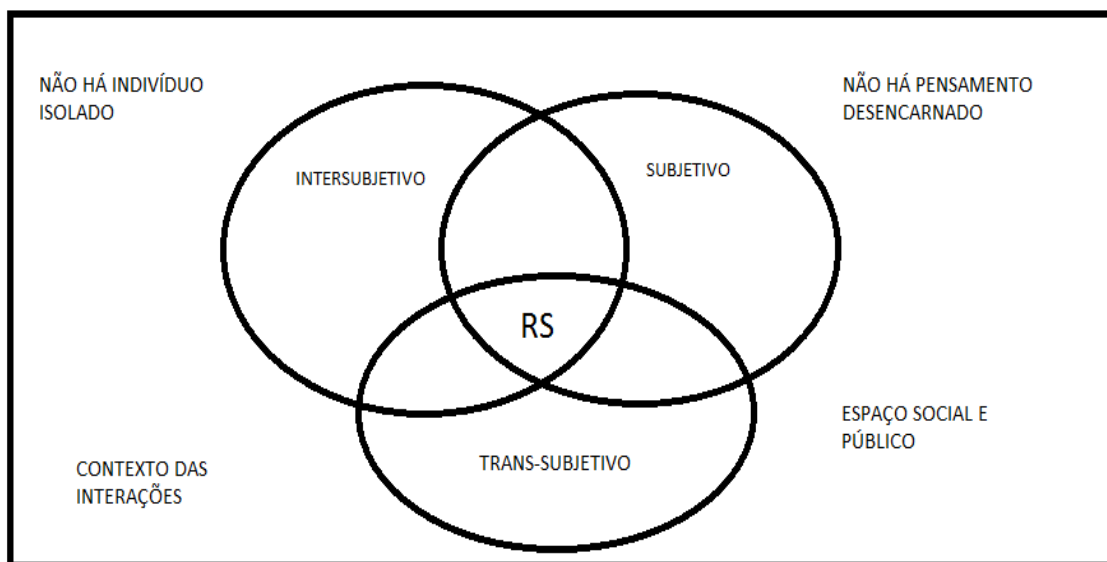
A utilização de palavras-chave e de recursos de vinculação de informações torna os mapas mentais mais simples, mais claros e mais práticos, [...] a menor quantidade de regras de sintaxe do método de mapeamento mental proporciona muito mais liberdade para criar, recriar ou adaptar informações, além de induzir à descoberta de novas relações entre os dados aparentes, a identificação de novas informações ou permitir inserções em categorias mais gerais. As únicas regras, que mais se parecem com dicas e sugestões, são: 1) O uso de um conceito central, que possa preferencialmente ser também representado por uma ilustração ou imagem; 2) A utilização da menor quantidade possível de palavras; restringindo-se, de preferência às palavras-chave; 3) O uso de cores, realces, caixas de texto, setas, agrupamentos de informações, e mesmo espaços vazios, especialmente em áreas que possam receber posteriormente mais informações devido à sua importância; 4) O aproveitamento do espaço visual para estruturar melhor a compreensão das ideias e a sua importância, de modo que informações mais gerais estejam mais próximas do centro do mapa e os detalhes sejam apresentados à medida que caminhamos para a periferia dele (HERMANN; BOVO, 2005, p. 14-15).

Os dados gerados pelo questionário foram tratados por meio da estatística descritiva, que “representa o conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente dados de pesquisa” (APPOLINÁRIO, 2012, p. 150).

2.2.4 Sujeitos e lócus

Ao tratar das representações, estamos trabalhando com três esferas de pertença num contínuo entre o microssocial e o macrossocial. Assim, ao eleger o lócus e os sujeitos da pesquisa, consideramos o “esquema” de análise da construção dos objetos das representações sociais” elaborado por Jodelet (2009) com o objetivo de “revelar a constituição da representação quando é estudada em indivíduos e grupos localizados em espaços concretos da vida:

FIGURA 1 - AS ESFERAS DE PERTENCIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



Fonte: Jodelet (2009).

As representações mediam as relações entre o sujeito, o outro e o mundo. Assim, podemos considerar, segundo Jodelet (2009), as três esferas de pertencimento das RS, que são constituídas por subjetividade, intersubjetividade e trans-subjetividade.

A esfera subjetiva volta-se para os processos que se operam ao nível do indivíduo, ou seja, compreende como ocorre a apropriação e construção das representações nos “atores sociais activos e caracterizados pela sua inscrição social”. Segundo Jodelet (2009, p. 77), “Estes processos podem ser do tipo cognitivo, do tipo emocional, ou depender de uma experiência particular que inclui uma acção no mundo”.

De acordo com a autora, mesmo que busquemos, em nossas “investigações, descobrir os ecos das representações compartilhadas, seria redutor eliminar da análise a parte que respeita aos processos através dos quais o sujeito se apropria e constrói essas representações” (p.77).

Portanto, ao “analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica” (objetivo geral), buscaremos estes atores sociais no “chão da escola”: selecionaremos para este estudo professores do ensino fundamental com mais de seis meses de vivência no local.

O *locus* deste estudo foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no bairro do Guamá da cidade de Belém, estruturada da seguinte forma: 12 salas, biblioteca, brinquedoteca e sala multimídia (informática), copa, refeitório, banheiros, secretaria, sala da coordenação, sala da direção, sala dos professores e quadra de

esportes. Como recurso material a escola possui: computadores, livros diversificados, jogos educativos, computador na sala dos professores.

O quadro de funcionários é composto por 15 professores, 1 administradora, 6 orientadoras educacionais, secretaria, 1 diretora, 4 merendeiras e 10 pessoas que ajudam na manutenção da limpeza.

Os alunos se encontram na faixa etária de 4 a 50 anos e são distribuídos nos 4 turnos. No primeiro turno, a escola atende a educação infantil e o ciclo I (1º, 2º e 3º). No segundo turno, o ciclo II (1º e 2º anos). No terceiro turno, o ciclo III e no quarto turno jovens e adultos.

Na etapa de recolha das informações, consideramos as seguintes variáveis sociodemográficas: nacionalidade, naturalidade, gênero, idade, cor/raça/pertencimento étnico-racial, formação, disciplinas ministradas, séries em que a professora leciona e tempo de experiência profissional.

Portanto, a interação com os professores na escola no momento da recolha de dados foi relevante porque estamos considerando a segunda esfera de pertencimento, a intersubjetividade, que se refere às representações compartilhadas nas situações de interação entre os sujeitos, negociadas ou estabelecidas em comum na comunicação verbal no microespaço de relações sociais. Neste caso, de acordo com Jodelet (2009, p. 78):

Numerosos são os casos que aparece o papel dessa troca dialógica, de que resultará uma transmissão de informações, a construção de saberes, a expressão de acordos ou divergências em torno de temas e interesse comum, de interpretações que dizem respeito a um objecto pertinente, à existência dos parceiros da interação, e a possibilidade de criação de significações ou ressignificações consensuais.

Por fim, nos esqueçamos que professores e escola constituem um espaço pertencente ao macrossocial, à sociedade em que se situam. Nesse sentido, consideramos a esfera da trans-subjetividade, que é constituída de elementos das esferas subjetiva e intersubjetiva: é o “pano de fundo” das RS, englobando o cenário social e público das representações circulantes provenientes e difundidas a partir de variadas fontes como:

os *media* de massa, os quadros impostos por funcionamentos institucionais, as pressões ideológicas, os constrangimentos exercidos pela estruturação das relações sociais e de poder. Atravessando os espaços locais de vida, essa esfera constitui um meio no qual os actores estão mergulhados. Compreende, também, os modos de pensar e actuar (*eidós* e *ethos*), as normas e valores que caracterizam uma cultura, bem como as mentalidades, que os historiadores estudam como sistemas de representações, orientando as práticas colectivas, assegurando o vínculo social e a identidade colectiva (Ibid, p. 78-9).

É pela dialogicidade dessas três esferas de pertencimento que as RS são elaboradas em “contextos concretos de vida”. E é na interface entre o objeto de pesquisa construído, a TRS e a educação que buscaremos o “trânsito de saberes” vivenciado pelos professores que se deparam com a diferença no cotidiano da escola.

De acordo com Tardif (2011, p. 228), os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento. Assim, o interesse em pesquisar os saberes e a subjetividade deles corresponde à tentativa de conhecer o próprio “cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais”.

Para o autor, esse postulado significa a superação da visão tecnicista e da visão sociológica. Assim, não se reduz os professores a “técnicos” - que apenas reproduzem em sala de aula os conhecimentos construídos por “outros”, como os pesquisadores universitários ou os especialistas em currículo, por exemplo – nem a agentes sociais cuja ação é reflexo de “forças ou mecanismos sociológicos”, como a luta de classes ou as estruturas sociais de dominação, por exemplo. Portanto, não mais esses atores sociais seriam despidos de seus saberes e, conseqüentemente, dos poderes inerentes ao uso desses saberes. O professor:

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2011, p. 230).

Considerando os professores como profissionais do “trânsito de saberes” (ARRUDA, 2009), consideramos que a produção de significados, de conhecimentos e do saber-fazer são engendradas não pelo “outro”, mas no encontro com o “outro”. Trata-se de uma produção dialógica em que os professores fazem transitar saberes, pois são “mediadores culturais”, que habitam o “entre-lugar” pelo qual circulam saberes de um universo para o outro. Para a autora:

Fazer transitar conhecimentos de um plano para outro é operação instigante e delicada. O entre-lugar como espaço da difusão do saber, é também o da sua transformação, que atinge ao mesmo tempo os saberes pré-existentes. [...] O entre-lugar é um espaço de circulação e criação por excelência, porque é o espaço dos problemas, da mobilização resolutiva, da urgência colocada pelo real. O trânsito é o movimento durante o qual ocorre alguma mudança, que se configura no encontro de saberes, quando o saber que acolhe se modifica tanto quanto o saber que aporta. Ele é o processo pelo qual o conhecimento se transfere de um plano a outro (ARRUDA, 2009, p. 22).

Assim, tudo isso faz parte do que os professores, profissionais do trânsito de saberes, podem pesquisar para levar a bom termo sua função de mediadores culturais (ARRUDA, 2009, p. 32).

O trânsito de saberes e a comunicação decorrente dele são processos psicossociais: “A comunicação é veículo e resultado deste trânsito, e ela [...] importa para que esse trânsito se faça de forma a produzir um diálogo criativo e construtivo. A TRS apresenta elementos que podem ser úteis” (ARRUDA, 2009, p. 31).

É preciso que aquilo que transita encontre seu ancoradouro – ou seja, que ele ache um nicho no pensamento do grupo que ele está a visitar, que significa dizer que o grupo consiga acomodá-lo em algum lugar do seu repertório de ideias e imagens. É preciso que este objeto ofereça figurabilidade para ser objectivado pelo grupo (ARRUDA, 2009, p. 31).

Educação democrática e intercultural porque a realidade “grita” por isso. Considerar a diversidade/diferença nas práticas pedagógicas é assim fundamental, pois estas materializam no cotidiano das relações travadas na escola a manutenção e/ou transformação das representações sociais elaboradas desde a infância, considerando uma condição de nossa existência: “como seres humanos somos, de certa forma, “programados” para aprender com o mundo, com as pessoas, nas relações que construímos nas diferentes fases e momentos de nosso percurso de vida” (DOWBOR, 2007, p. 59).

Neste sentido, os professores podem atuar de maneira estratégica na transformação da realidade porque, ainda que limitados por contingências político, econômicas, sociais e culturais, podem sim no espaço microsocial da sala de aula e escola levar a cabo processos de ensino-aprendizagem comprometidos com a vida das pessoas, com suas demandas, com a diferença e igualdade, resistindo ao aprofundamento das desigualdades que afetam os estudantes.

Trata-se, portanto, de um processo dialógico permanente em que os professores/as e alunos/a passam a viver com novas perspectivas, um novo horizonte: “Ao transformarmos a realidade na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo, nossa forma de ser e, sobretudo, nossa maneira de nos relacionar com a realidade e com as pessoas” (DOWBOR, 2007, p. 59).

Nesse contexto, de reprodução e transformação, de manutenção e subversão da realidade que é a escola, com o “reforço” de velhas e elaboração de novas representações sociais, a TRS pode certamente “captar” toda essa produção complexa e dinâmica, o lugar e o “entre-lugar” do trânsito de saberes ligados a prática cotidiana. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 201):

As representações sociais lidam com o novo e estão conscientes no novo; elas se apropriam do novo por meio dos processos de ancoragem e objetivação, e a novidade se torna parte da própria estrutura dos campos representacionais envolvidos. As representações sociais tendem a abrir sistemas de saber e estão particularmente ligadas à inovação e à mudança nos campos sociais, seja ao nível da identidade, da comunidade ou da memória social. A consciência do não-familiar e o engajamento com ele implica o uso de grande quantidade de energia psicossocial. O não-familiar abala identidades e comunidades, desafia versões tradicionais e que é tomado-como-dado. Ele propõe maneiras radicalmente novas de proceder.

Nesse sentido, considerar a tensão das representações sociais sobre os/as negros/as produzidas ao longo de mais de cinco séculos no Brasil e a força das reivindicações e subversões realizadas pelo Movimento Negro, por grupos acadêmicos na contemporaneidade e pela própria diferença étnico-racial evidente na escola, por exemplo, põe em relevo a intercessão do familiar com o não-familiar, trafegando entre identidades e papéis sociais diferentes - de professores e alunos – mas que na interatividade forjam transformações ou resistem a elas. Segundo Candau (2012, p. 90),

As diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas das pessoas e grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

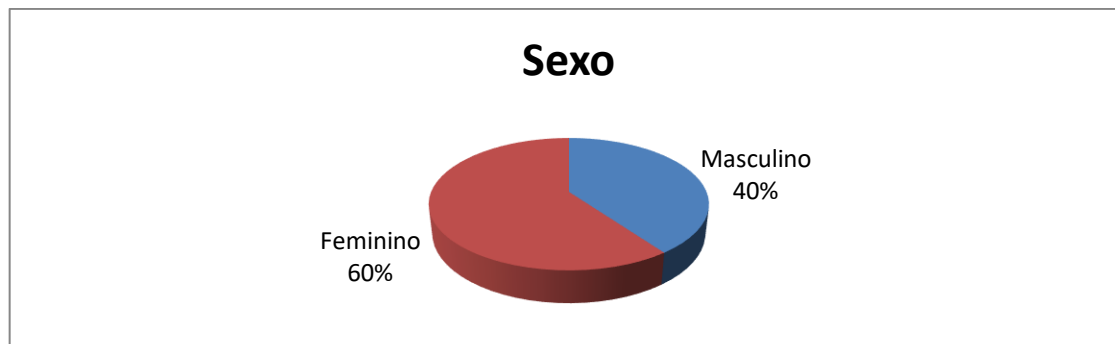
Portanto, os desafios que se apresentam na educação escolar trafegam em muitas dimensões: políticas, culturais, sociais, espirituais, econômicas, etc., que falam das relações de poder, de saber e das possibilidades de ser. A abordagem psicossocial por meio da TRS na educação articulada com a educação intercultural e o pensamento decolonial suscitam variados métodos de pesquisa e tentam romper com paradigmas que fizeram da ciência uma história apartada da complexidade da vida, das pessoas, do mundo.

2.2.5 Caracterização dos professores

Na etapa de interação com os participantes que contribuíram com a pesquisa, nos voltamos às seguintes variáveis sociodemográficas: nacionalidade, naturalidade, religião, gênero, idade, cor/raça/pertencimento étnico-racial, formação, disciplinas ministradas, séries em que a professora leciona e tempo de experiência profissional.

Os dez profissionais da educação são todos brasileiros, paraenses de Belém, seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades que variam de 28 anos a 59 anos.

GRÁFICO 1 - SEXO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

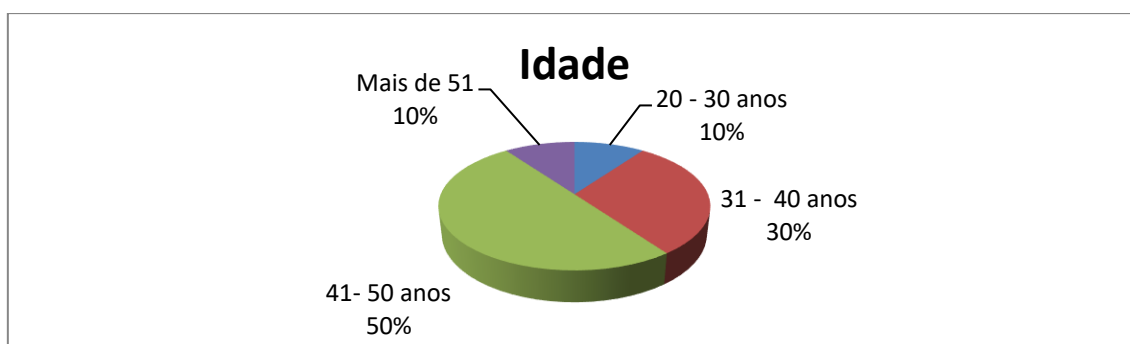


Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A distribuição dos professores por idade revela que 50% dos docentes têm mais de 40 anos de idade e que 30% estão na faixa de 31 a 40 anos. Esses dados corroboram com o panorama nacional, que, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira • Há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total. Já os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da educação básica. A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos (BRASIL, 2016).

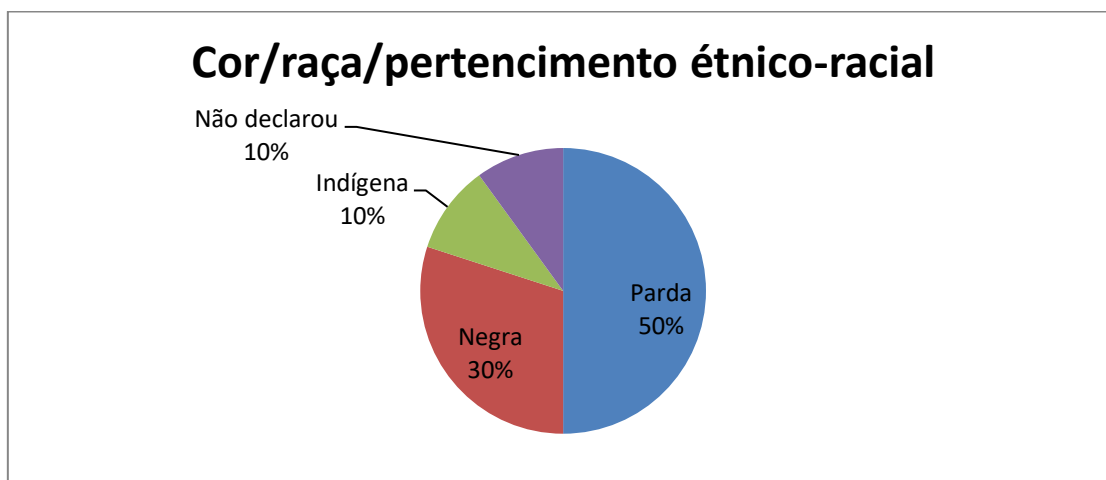
GRÁFICO 2 - IDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

No que tange a cor/raça/pertencimento étnico-racial, a maioria (cinco/ 50%) das participantes declarou-se **parda**, três **negras** (37,5%), 1 indígena e apenas uma não declarou (12,5%).

GRÁFICO 3 - COR/RAÇA/PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Com relação à **formação**, oito (80%) professores são graduados em pedagogia, uma professora em licenciatura em Letras e uma em História; duas possuem **pós-graduação** (lato senso em psicopedagogia e docência do ensino superior); todos atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª série) há mais de cinco anos e trabalham em pelo menos duas escolas da rede pública; a maioria (oito) na educação geral (português, matemática, história, geografia, ciências).

752,3 mil professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental • Os resultados mostram que os professores de anos iniciais atuam tipicamente em uma única escola (77,3%); • Do total de docentes que atuam nas turmas de anos iniciais, 74,8% têm nível superior completo (69,6% têm nível superior completo com licenciatura) e 14% têm normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio completo e 0,2% com nível fundamental completo (BRASIL, 2016).

Portanto, também com relação à formação, os dados referentes à escola investigada ratificam a realidade brasileira. Entretanto, todos os professores declararam que houve uma pressão recente da Secretaria Municipal de Educação para que a carga horária de trabalho fosse dividida com outras escolas, fazendo com que os professores deixassem de trabalhar exclusivamente em uma única escola.

Quanto à religião, os professores são em sua maioria católicos (seis), um protestante, um espírita em um umbandista.

Foram essas pessoas que configuraram “os sentidos e a função simbólica” das temáticas deste estudo para que pudéssemos captar uma perspectiva psicossocial, de onde emergiram as representações sociais. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 37):

É apenas pela consideração do sentido e da função simbólica que uma perspectiva verdadeiramente psicossocial da representação pode emergir. É a análise do sentido que pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais as consequências no mundo social.

Nesse sentido, para a autora, com a análise da função simbólica e dos sentidos, podemos compreender mais que objetivos puramente sistêmicos e englobar objetivos de expressão que englobam o eu, o outro e o mundo, num contexto dialógico que envolve a apreensão dos espaços de mediação que constituem o “entre” das relações “intersubjetivas” e “interobjetivas”.

TEMPO III REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FENÔMENO E TEORIA

3.1 HISTÓRIA E ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Minha representação começou com escândalo. Se ela contém algum milagre, eu o verei na longevidade e vitalidade da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015, p. 214).

Começar com um “escândalo” para Moscovici (2015) significa que a teoria das representações sociais (TRS) não se trata de atualizar ou mesclar as ideias de alguns pensadores/estudiosos. Nem mesmo de rotulá-la como pertencente a uma tradição científica que segue a um modelo bem delimitado no campo epistemológico. Nesse sentido, Moscovici (2015, p. 206) admite que sua primeira intenção:

[...] não era introduzir na psicologia social um conceito derivado de Durkheim e Lévy-Bruhl, nem tentar depois distingui-lo a fim de adaptá-lo ao *Zeitgeist*³⁴. Ao contrário, foi o problema da transformação da ciência no curso de sua difusão e o nascimento de um sentido comum pós-científico, portanto o de nossa psicologia social, que me levou ao conceito.

O autor, portanto, não intenta construir uma teoria que enlace as relações causais - com a formulação de conceitos e leis que deem conta de apreender a realidade social - aos fenômenos cotidianos, observados desde o senso comum. Podemos ilustrar essa perspectiva quando Moscovici (2015, p. 209) muda radicalmente o foco de sua investigação, ao afirmar que as representações são formadas em relação à “comunicação com outros” e não em relação à realidade, como defendiam Durkheim e Lévy-Bruhl, que viam a comunicação como algo secundário.

Concordamos com Serge Moscovici (2015, p. 213-4) quando defende que: “A história que leva a uma teoria é, ela mesma, uma parte dessa teoria. A teoria das representações sociais se desenvolveu dentro desse pano de fundo e dentro de um número ainda maior de pesquisas que trouxeram contribuições” para a teoria e a aprofundaram. Assim, entrelaçamos, nesta seção, o percurso histórico – por meio de autores que enveredaram pelo debate sobre a articulação de “crenças e conhecimentos com a realidade social” –, o conceito de representações sociais – retomado na seção seguinte –, e as

³⁴ *Zeitgeist*, palavra alemã que “significa espírito de época, espírito do tempo ou sinal dos tempos” (disponível em: <https://www.significados.com.br/zeitgeist/>).

abordagens responsáveis pela “longevidade e vitalidade das teorias das representações sociais”.

Serge Moscovici com a investigação sobre como a psicanálise - um saber engendrado no campo científico - é ressignificada e passa a fazer parte do repertório do senso comum na França -, constitui uma mudança radical com a subversão da limitação e redução do conhecimento científico à sua dimensão objetiva/cognitiva/proposicional. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 89), a “publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, marcou o nascimento da teoria das representações sociais e inaugurou uma tradição que continua a desenvolver-se por meio de várias abordagens específicas da teoria”.

Moscovici, assim, deslinda a transformação do saber científico em um saber de outro tipo, o do senso comum. Com isso, o autor desnaturaliza uma certa lógica evolucionista sobre a produção do conhecimento e contextualiza-o conforme a necessidade sociocultural de diversas racionalidades na concretização da vida em sociedade. Fissura a cristalização de uma “verdade” que vinha se impondo nas ciências humanas e sociais e fragmentava, polarizava a produção do conhecimento entre a primazia do psicológico/individual e a do social. Portanto, segundo Jovchelovitch (2011, p. 89, *grifo nosso*):

A teoria das representações sociais se fundamenta tanto em **teorias da sociedade** quanto em **teorias do sujeito**. Sua trajetória empírica mostrou que umas não podem caminhar sem as outras, se a psicologia social quiser ter uma identidade específica. Este **duplo compromisso – com o social e com o individual** – está presente mesmo no início da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à **dimensão simbólica que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas** e, por outro, na **dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico**.

Portanto, a teoria das representações sociais, dialogicamente, traz a centralidade da “simbologia social”, percorrendo a “ponte” que liga o microssocial ao macrosocial, ao âmbito do sujeito social sem “esquartejá-lo” na produção do conhecimento, sem destituí-lo de seu contexto sociocultural. E continua a autora:

O estudo empírico original investigou o pensamento social e como ele se transforma em processos de comunicação. [...] as representações sociais são o resultado da tríade comunicativa (Eu-Outro-Objeto) em contextos e tempos definidos (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89).

Coletividade e individualidade, sociedade e sujeito, mental e social, social e simbólico, enfim, a dialogicidade entre o Eu-Outro-Objeto - na interseção entre psicologia e sociologia - estão na base da análise de Moscovici, que articula comunicação e representação

ao destacar a centralidade da comunicação na produção das representações. De acordo com Moscovici (2015, p. 208):

[...] as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente *não problemática* e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros. [...] elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados e específicos. Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos.

Portanto, o autor se reporta ao sujeito social, constituído em meio a um contexto que envolve a comunicação na produção de representações e conforma o mundo para o sujeito e o sujeito para o mundo. Jovchelovitch (2011, p. 90), destaca, dentre as inúmeras questões inter-relacionadas que permeiam o *corpus* conceitual da teoria, “o papel do social na constituição do conhecimento”, “o papel da função simbólica na formação das representações” e “a reabilitação do conhecimento do senso comum”.

Quanto ao papel do social na constituição do conhecimento, a autora enfatiza a oposição da teoria das representações sociais à “descontextualização do conhecimento humano” – legado cartesiano -, o que na psicologia social se agrava ao associar-se a sociabilidade ao psicopatológico. Como contraponto, esclarece o legado da tradição fenomenológica, que não aparta a produção do conhecimento pelo sujeito de seu grupo de pertença: “pertencemos a uma cultura, a uma sociedade, a uma família, a um tempo histórico, e esta pertença configura o conhecimento que construímos desde o início”. Em suma, “todo conhecimento nasce de um contexto social e psicológico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 91).

Com relação ao papel da função simbólica na formação das representações, a autora reafirma o estudo de Moscovici, que refuta a realidade como algo plenamente internalizada pelo sujeito, como um reflexo fiel do mundo empírico. Os símbolos permitem ao sujeito realizar a mediação entre a realidade, com sua objetividade, e o mundo subjetivo. Ao fazê-lo, os sujeitos por meio das representações constroem e reconstróem a realidade. Ela, portanto, não está apartada do sujeito, mas se constitui nesta relação.

O outro corolário fundamental dessa premissa destrona a racionalidade científica ocidental/moderna como a única que legitimamente traduz a realidade em conhecimento: a racionalidade é polissêmica e engloba razões para além do engajamento com o mundo objetivo. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 93):

Por expressar a realidade de uma comunidade em sua diversidade e complexidade, as representações sociais são governadas por lógicas múltiplas que não apenas constroem objetos no mundo, mas também propõe estados de ser, identidades, relações e práticas que revelam o “quem”, “como”, “o que”, “por que” e “para que” dos saberes. Estas dimensões devem ser reconhecidas, compreendidas e colocadas em perspectiva de modo a não trair as intenções originais dos produtores.

É partir desse pressuposto que os estudiosos da teoria das representações sociais defendem “a reabilitação do conhecimento do senso comum”, destituído do *status* de saber pela elevação da racionalidade científica a referencial único, digno de confiança universal diante da diversidade de grupos e comunidades que formam a sociedade. Assim, considerar as múltiplas lógicas que governam as representações sociais muda radicalmente a visão do senso comum – privado de status epistemológico – como “distorção, viés, erro, ignorância”.

Em contrapartida, Moscovici - e os demais cientistas sociais – ultrapassou a constatação dos limites e contradições da ciência e da técnica e “defendeu a sabedoria do senso comum e sua irredutibilidade a qualquer outro sistema de conhecimento. [...] O cotidiano, ele demonstrou, é uma fonte poderosa de conhecimento”, diferente e não menos sábia nas práticas e questionamentos que contém, não menos racional que o conhecimento científico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 95).

Com isso, três conclusões fundamentais podem ser referenciais ao buscarmos a compreensão da diversidade de saberes que as diversas culturas produzem: sua avaliação condicionada à ligação com os agentes que produzem o saber, a relatividade (não absoluta) dos saberes e a concepção das “ideias” como produtoras da realidade. Nas palavras da Jovchelovitch (2011, p. 95):

É também neste sentido, ainda que não apenas nele, que um sistema de conhecimento pode ser avaliado: em relação ao significado e realidade psicológica que ele possui para aqueles que concretamente o produzem. Além disso, as ideias são um fator produtivo na vida social, tanto quanto processos econômicos e materiais. [...] O que ela [TRS] postula é o reconhecimento à sabedoria relativa (e as limitações) de todos os saberes.

A autora destaca também as fontes intelectuais das representações sociais com os seguintes títulos – dos quais nos valeremos doravante: “Émile Durkheim e as representações coletivas”, “Lucien Lévy-Bruhl e a lógica dos estilos de pensar”, “Piaget e a natureza construtiva das representações”, “Vygotsky e as discontinuidades da razão” e “Freud e o inconsciente”. Em seguida, destacaremos o conceito de “polifasia cognitiva” e sua relação com a pluralidade da razão”.

Com relação à “Émile Durkheim e as representações coletivas”, Jovchelovitch (2011) afirma que Moscovici analisa o conceito de representações coletivas cunhado por Durkheim, mas subverte alguns pressupostos baseados na ciência positiva que orientou a produção durkheimiana e seu esforço de “elevantar” a sociologia ao *status* de conhecimento científico como as ciências naturais.

Durkheim chamou de **consciência coletiva**, na *Da divisão do trabalho social*, as formas padronizadas de conduta e pensamento de uma sociedade: trata-se do conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade” que “forma um sistema determinado com vida própria” (SELL, 2014, p. 342).

A consciência coletiva é, em certo sentido, a forma moral vigente na sociedade. Ela aparece como regras fortes e estabelecidas que delimitam o valor atribuído aos atos individuais. Ela define o que, numa sociedade, é considerado “imoral”, “reprovável” ou “criminoso” (COSTA, 1987, p. 54).

Já em **As formas elementares da vida religiosa** (1912), alguns autores afirmam que Durkheim desenvolveu uma nova teoria sociológica, com uma nova forma de teorizar a realidade social em seu conjunto: por meio do estudo da religião, ele demonstrou a “centralidade das representações coletivas na vida social, evidenciando que o domínio do social é essencialmente simbólico” (SELL, 2014, p. 95).

Partindo do *totemismo* australiano, Durkheim entende que todas as religiões têm duas realidades distintas, a sagrada e a profana. O predomínio esfera sagrada apenas revela que a sociedade é superior ao indivíduo e a religião, sendo a sociedade transfigurada, não passa de uma expressão deste fato, ou seja, o fenômeno religioso tem uma gênese social: trata-se de uma “força difusa, anônima, e impessoal, mas, acima de tudo, superior, que os homens sentem que age sobre eles e à qual devem obediência, não passa de uma percepção não elaborada da força da sociedade sobre o indivíduo” (p. 95). Durkheim acreditava que:

[...] a religião forneceu ao homem um critério a partir do qual ele podia classificar e ordenar as coisas do mundo. As categorias do pensamento humano, como as noções de tempo, espaço, gênero, espécie, causa, substância e personalidade, têm sua origem na religião, ou em outras palavras, na sociedade. Foi tomando a sociedade, suas relações hierárquicas (sociais) e suas crenças como modelos, que o homem foi construindo suas primeiras explicações do universo, aplicando as categorias do mundo religioso (ou social) ao mundo natural (p. 97).

A intenção de Durkheim era superar o empasse epistemológico entre a teoria empirista e a teoria racionalista, com uma fundamentação sociológica. Assim, considerando em sua **teoria sociológica do conhecimento**, que “as experiências individuais fornecem ao indivíduo o conteúdo ou a matéria do conhecimento, é a sociedade que constrói no homem

as categorias lógicas (como noção de tempo, espaço, causalidade)”, permitindo ao indivíduo organizar os dados da experiência. Portanto, Durkheim ratifica o fundamento que guia todas as suas obras: **“a sociedade é o fundamento lógico que explica o comportamento humano”** (SELL, 2014, p. 98).

Sell (2014, p. 98) afirma que a partir do momento que Durkheim vê a religião como elemento central da vida social, desenvolve uma **teoria sociológica do simbólico**: “se a sociedade é a religião transfigurada, isso significa que a vida social é uma realidade essencialmente simbólica, sendo composta por elementos morais, ideais e culturais”.

Assim, a coesão social, nos momentos de crise, é mantida pelos estados simbólicos que constituem o tecido social. Segundo Sell (2014, p. 99):

[...] é possível localizar em Durkheim, uma teoria sociológica culturalista dos fatos sociais que será especialmente desenvolvida por seu sobrinho, Marcel Mauss, e que será retomada posteriormente na sociologia especialmente pela apropriação de sua obra por Talcott Parsons e pelas teorias do internacionalismo simbólico, da etnometodologia e da teoria das representações sociais. Na antropologia esta dimensão de sua obra é particularmente acentuada por Mary Douglas (1921-2007).

O pensamento de Durkheim, nesse sentido, pode ser entendido como um legado para a construção da teoria das representações sociais. Jovchelovitch (2011) esclarece como Moscovici contextualizou o fato social³⁵, sem, entretanto, destituir o sujeito como agente de transformação social. Moscovici, com a teoria das representações sociais,

[...] conservou a ideia básica de Durkheim das origens sociais da classificação e da lógica, bem como da relação que estas últimas mantêm com as representações coletivas. Entretanto, ele não aceitou o evolucionismo linear inerente a esta visão. Para Moscovici, o assim chamado pensamento primitivo (e, por analogia, o senso comum) não é um estágio elementar de uma forma mais desenvolvida de pensamento, tal como a ciência; ele é algo que deve ser considerado e entendido em seus próprios méritos (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 99).

Em suma, segundo a autora, Moscovici resgata a concepção de representação coletiva como “fato social”, marcado pela existência objetiva, autônoma, já que produzido e reproduzido pela ação coletiva, mas não trata o conhecimento científico da sociedade de forma hierárquica superior, “mais evoluído” que o senso comum.

No que tange a “Lucien Lévy-Bruhl e a lógica dos estilos de pensar”, Jovchelovitch (2011) afirma que Lévy-Bruhl construiu radical oposição ao pressuposto evolucionista que

³⁵ “É social todo fato que é geral, que se repete em todos os indivíduos, ou pelo menos, na maioria deles. Desse modo os fatos sociais manifestam sua natureza coletiva ou um estado comum ao grupo, como as formas de habitação, de comunicação, os sentimentos e a moral” (COSTA, 1987, p. 52).

demarcava o pensamento racional científico como o mais adiantado na suposta linha evolutiva do pensar, do conhecer, do viver. O autor dedicou-se na descrição da mentalidade dos povos não tradicionais e chamou de “lei da participação” a lógica e conteúdo que a regem. De acordo com Lévy-Bruhl (1910/1985 apud JOVCHELOVITCH, 2011, p. 102):

Abandonemos a tentativa de nos referirmos a sua [dos primitivos] atividade mental como uma variação inferior da nossa. Ao contrário, consideremos estas conexões nelas mesmas, e vejamos se não dependem de uma lei geral, um fundamento comum... Ora, há um elemento que nunca deixa de estar presente em tais relações. Sob várias formas e graus, elas implicam uma “participação” entre pessoas ou objetos que formam parte de uma representação coletiva. Por esta razão chamaria, na falta de um termo melhor, este princípio que é peculiar à mentalidade “primitiva”... *a lei da participação*.

Não se trata, portanto, de algo irracional por se distanciar da racionalidade ocidental, mas de uma “racionalidade outra”, que não se conforma nem se reduz ao exclusivismo científico. Nas palavras de Moscovici (2015, p. 186):

Não podemos, então, como queria Durkheim, dar conta da psicologia tanto dos povos “primitivos” como dos “civilizados” em termos dos mesmos processos de pensamento. Se não reduzimos a psicologia do grupo à psicologia do indivíduo, do mesmo modo não devemos reduzir a psicologia dos diferentes grupos a uma entidade singular e uniforme.

Portanto, com a contribuição de Lévy-Bruhl, Moscovici supera as limitações do pensamento durkheimiano e caminha para a conformação de uma teoria que olha para o senso comum sem desconfiança, sem preconceitos com a diversidade de racionalidades que corresponde a diversidade de povos no planeta. Lévy-Bruhl, segundo Jovchelovitch (2011, p. 105):

[...] nos forçou a compreender a diferença e a reconhecê-la como aquilo que é. Ele desafiou o pressuposto evolucionista de que a progressão natural do conhecimento implica separá-los dos laços sociais e emocionais que originalmente os constitui. [...] ele insistiu no fato de que diferentes tipos de saber estão presentes na mesma sociedade, rejeitando assim a ideia de uma correspondência entre o primitivo e o pré-lógico e entre o desenvolvido e o lógico. A visão de Lévy-Bruhl sobre a descontinuidade do pensamento lógico e sobre a coexistência de diferentes racionalidades deu a Moscovici os elementos para avaliar a produção de representações sociais, sua irredutibilidade como forma de saber e as funções que elas desempenham na vida social e em relação a outras formas de saber (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 105).

Acerca de “Piaget e a natureza construtiva das representações”, Jovchelovitch (2011, p. 107-8) esclarece que:

Na sua discussão do estruturalismo, Piaget definiu claramente as estruturas como sistemas de transformação mudando permanentemente à medida que os processos de assimilação e acomodação regulam as relações entre criança e mundo. Sob muitos aspectos, esta concepção pode ser encontrada na teoria das representações sociais. As representações sociais constituem campos de saber em movimento que, por meio de processos de comunicação, empregam a ancoragem e a objetivação para tornar o não-familiar familiar. Entender como um campo de saber é transformado na vida social, à medida que sofre processos de comunicação, é o problema do psicólogo social.

A autora, assim, resgata os pontos de convergência entre Piaget e Moscovici, o qual se baseou no desenvolvimento infantil piagetiano para compreender as mudanças e a criatividade que engendram as representações sociais no processo de objetivação e ancoragem e são responsáveis pela transformação do saber. Mas diverge do primeiro ao não compartilhar do projeto de uma “racionalidade pura” nas sociedades modernas, nem ratificar a ideia de um *continuum* progressivo na esteira da “evolução” inerente ao desenvolvimento da racionalidade proposto por Piaget. Assim, o problema para Moscovici permanece “como diferentes representações e lógicas se enfrentam e competem na esfera social” (p. 111).

Com relação à “Vygotsky e as discontinuidades da razão”, Jovchelovitch (2011, p. 112), “A psicologia de Vygotsky sobre o desenvolvimento sociocultural oferece à teoria das representações sociais elementos para teorizar a mudança sem necessitar recorrer ao evolucionismo linear”, de Durkheim e Piaget. Em Vygotsky como em Lévy-Bruhl a teoria da transformação da modalidade de saberes é “descontínua ao invés de contínua e pressupõe coexistência em vez de substituição”. A autora destaca que os estudos de Vygotsky orientaram o percurso da teoria das representações sociais, pois, assim como os psicólogos soviéticos, trabalhou com:

[...] o pressuposto amplamente demonstrado pelo trabalho teórico de Vygotsky, de que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores nos seres humanos necessita ser compreendido como parte de uma teoria geral do desenvolvimento sócio-histórico. [...] são os processos culturais e sociais que podem explicar variações no comportamento e no pensamento (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 112-3).

A autora retoma as conclusões dos estudos de Vygotsky e Luria que revelam que mudanças sócio-históricas não apenas introduzem um novo conteúdo na estrutura mental, como também criam substantivamente novas formas de atividade mental e novas estruturas de funcionamento cognitivo: o “estudo propiciou corroboração empírica à tese de Lévy-Bruhl de que as transformações qualitativas no pensamento corresponderiam a diferentes condições sociais e culturais (p. 114).

Ao referir-se à “Freud e o inconsciente” e sua relação com a teoria das representações sociais, Jovchelovitch (2011, p. 116-7) afirma que:

Freud traz à tona os trabalhos da interiorização, os processos pelos quais as representações passam da vida de todos para a vida de um, do nível da consciência para o nível do inconsciente.
[...] É também em Freud que encontramos o reconhecimento da realidade de construções psicológicas, o fato de que elas possuem uma força e um impacto tão sólido e material quanto o gesto, a ação concreta.

Para a autora, a visão do desenvolvimento psíquico de Freud é compatível com os princípios defendidos por Lévy-Bruhl que trata da coexistência de diferentes lógicas/racionalidades, além de nos auxiliar a entender a dialogicidade entre nossas construções psicológicas e socioculturais, marcadas por ambivalências, paradoxos e contradições que não confirmam a “pureza” da racionalidade construída pelo pensamento positivista/cartesiano. Entretanto, com Freud podemos ir mais além na assunção das racionalidades inferiorizadas pela modernidade. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 188-9):

Os esforços comunicativos para conhecer lógicas radicalmente diferentes implicam uma dimensão ética [...]. Reconhecer a lógica e a verdade que pontos de vista específicos e maneiras particulares de viver no mundo contêm é um dos legados fundamentais da teoria freudiana. Este reconhecimento não leva a aceitação acrítica de qualquer afirmação, ou à negação do espaço intersubjetivo onde todas as proposições eventualmente sustentam-se ou são abandonadas, mas exige uma atitude e disposição de engajar e se comunicar com a alteridade do Outro, sem a violência de uma interpretação *a priori*.

Nesse sentido, podemos agora vislumbrar que todos os autores citados avançaram no reconhecimento das variadas formas de saber, mesmo com as diferentes visões sobre a evolução linear do conhecimento rumo a uma “racionalidade iluminada”. Entretanto, a autora destaca que este já não é mais o cerne da problemática contemporânea: o problema não se resume em identificar formas diferentes em grupos ou contextos diferentes.

É na análise do conceito de “polifasia cognitiva” - presente no estudo original de Moscovici - e sua relação com a “pluralidade da razão”, que Jovchelovitch (2011, p. 125, *grifo nosso*) elucida os desafios atuais:

[...] formas diferentes são capazes de coexistir no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Sujeitos fazem uso de uma forma ou outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo ou lugar. **A polifasia cognitiva refere-se, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo coletivo.**

Portanto, para a autora, as diferentes formas de saber não se excluem, mas coexistem e, nesse sentido, o processo representacional, ao esclarecer conceitualmente a pluralidade e a variabilidade dos saberes, possibilita o estado de polifasia cognitiva.

Até aqui tratamos de forma geral da “grande teoria”, a teoria das representações sociais. E, ao continuar esse percurso histórico, destacamos sequencialmente e sucintamente as três³⁶ principais abordagens da TRS, as quais representam sua ampliação e aprofundamento: a processual, a estrutural e a societal.

A abordagem processual, sociogenética, dinâmica ou dimensional centra-se no estudo das forças geradoras das representações sociais, destacando dois processos articulados dialogicamente: a ancoragem e a objetivação, ambos descritos por Serge Moscovici e Denise Jodelet. De acordo com Arruda (2002, p. 140) esta abordagem:

[...] ao preocupar-se centralmente com a construção da representação, sua gênese, seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos constituintes da representação, informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc., como diria Jodelet (2002, p.38). O estudo complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo como um sistema, seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos.

Para a autora a abordagem processual abarca a atitude que a representação carrega e que lhe dá sua dimensão afetiva.

A abordagem estrutural ou teoria do Núcleo Central (TNC), também complementar a teoria de Serge Moscovici, objetiva deslindar os elementos constitutivos do Núcleo Central e periférico das representações sociais. Segundo Sá (1996), a teoria do núcleo central “deve proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral (SÁ, 1996, p. 51). De acordo com Arruda (2002, p. 140):

A representação social, contudo, além de ser estudada como campo estruturado, também pode ser focalizada como núcleo estruturante, no qual o campo é abordado como campo semântico, conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos.

³⁶ Ribeiro e Antunes-Rocha (2016, p. 408) afirmam que Pascal Molier e Guimelli (2015) consideram os trabalhos de Ivana Markova, “que se desvela no estudo da linguagem e da comunicação e suas relações com as representações sociais”, como uma quarta abordagem: a **abordagem dialógica**.

Nesse sentido, Abric (apud SÁ, 1996, p.67) deslinda a teoria do núcleo central: “toda representação está organizada em torno de um núcleo central [...] que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna” e explica que este é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria um significado completamente diferente”.

Segundo o autor, a abordagem estrutural revela duas características das representações sociais, que parecem paradoxais: as “representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 72) e “as representações sociais são ao mesmo tempo consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 72).

Entretanto, o autor defende que, em realidade, não há oposições visto que a representação social é uma entidade unitária, mas constituída por um sistema interno duplo: um sistema central e um periférico. De acordo com Abric (2001, p. 163):

O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança.

Ainda segundo este autor, o núcleo central ou estruturante de uma representação social apresenta duas funções:

Uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência; uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É, neste sentido, o elemento unificador e estabilizador das representações (ABRIC, 2001, p.163).

O Sistema periférico é, para o autor, uma representação que pode evoluir e se modificar superficialmente por uma alteração do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Assim, este promove a **interface entre a realidade e o sistema central** e é mais sensível às condições do contexto permitindo a integração das experiências e histórias. De acordo com Arruda (2002, p. 140-1):

Assim, busca-se também, e prioritariamente, o princípio de organização da representação, seu núcleo central, aquele que apresenta maior resistência e durabilidade. Sua franja, os elementos periféricos, são aqueles que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência.

Para a autora, há também repercussões de origem metodológica e precisamos buscar técnicas que permitam a organização das representações sociais de forma nuclear e periférica.

O grupo de estudiosos que inaugura a perspectiva do núcleo central (Claude Flament, Jean Claude Abric e outros) trouxe, além da sua contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à metodologia, ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central. Os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras. O maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam seus indicadores. A combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação (ARRUDA, 2002, p. 140-1):

A abordagem societal ou sociodinâmica tem, de acordo com Arruda (2002, p. 141-2):

[...] um peso ainda maior dado aos processos como o de ancoragem, tomando as determinantes sociais como fundamentais, e buscando encontrar o princípio organizador das representações a partir dessa perspectiva mais sociologizante. Como a teoria do núcleo central, cabe ressaltar, as escolas de pesquisa em representações sociais na perspectiva psicossociológica não se veem exatamente como antagonistas, e sim como frutos da grande teoria de Moscovici.

Esta perspectiva, segundo a autora, representa uma terceira linha de abordagem das representações e situa-se na Escola de Genebra, capitaneada por Wilhem Doise (1986), que acreditava na aplicação e aprofundamento da “grande teoria” conforme o objeto e o objetivo que se tenha para pesquisar.

3.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM POUCO MAIS DE SUA EPISTEMOLOGIA E CONCEITO

Ao pensar nos seres humanos dialogicamente na relação entre o “eu” e a coletividade do qual fazemos parte ainda corremos o risco de percorrer caminhos que a racionalidade moderna ocidental nos legou após séculos de hegemonia em nossa sociedade. As dicotomias e binarismos fortemente construídos e contrapostos nos limitam a ver o mundo, as pessoas, as coisas, as relações, etc. dentro de padrões, de modelos, de rótulos, de moldes, que frequentemente nos levam ao abismo da estigmatização produzida pela hierarquização entre “opostos”: brancos *versus* negros, emoção *versus* razão, ordem *versus* desordem, sujeito *versus* sociedade, natureza *versus* cultura, senso comum *versus* ciência, religião *versus* ciência, filosofia *versus* ciência, sujeito *versus* objeto, etc.

Nosso olhar, nosso viver, nossas instituições, nossas percepções e compreensões, nesse sentido, podem ser orientadas por essa lógica sem que tenhamos consciência do que nos leva a determinados comportamentos nas relações que estabelecemos com nosso grupo de pertença e com grupos que consideramos dispares, distante culturalmente do que acreditamos ser a referência de ser e viver no mundo.

Nesse contexto, frequentemente agimos no cotidiano sem que elaboremos questionamentos sobre o porquê de nossas ações, sem que paremos para refletir, por exemplo, por que nos distanciamos de pessoas “estranhas” ao nosso modo de viver ou evitamos conviver com o “outro”, visto como diferente e inferior, pervertido, estranho, sem valor, sem cultura, sem conhecimento, sem “Deus”...

Enfim, seguimos sem a consciência de que nossas representações não são somente nossas, mas são construídas historicamente nos grupos de pertença que nos dão a sensação de que nossas identidades são as referências universais neste mundo. Portanto, há algo nas relações sociais cotidianas que precisa ser deslindado para, assim, nos situarmos num tempo e espaço contemporâneo que demanda incessantemente transformações em diversas dimensões do viver: sociais, culturais, econômicas, políticas, educacionais, etc.

Diante desses desafios inerentes a contemporaneidade, Serge Moscovici, elabora em 1961 a Teoria das Representações Sociais (TRS), que segundo Arruda (2002, p. 129):

Como outras contribuições importantes, ela surge antes do seu tempo, contrariando o paradigma dominante na época, na Psicologia e nas Ciências Sociais. Na Psicologia, o enfoque sintetizado no behaviorismo, com o imperativo experimental a estabelecer os limites do que era considerado científico, ainda prevalecia, embora seu longo ocaso já houvesse iniciado. A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia

da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então. Seria preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes.

De acordo com a autora, depois de seu surgimento a TRS não encontrou força para se espalhar no terreno da produção científica baseada no paradigma dominante³⁷. Como teoria que traz o senso comum numa perspectiva divergente da forma como era - e ainda hoje poder ser visto – pela ciência, Moscovici (1961) negou a posição que inferiorizava o senso comum, adjetivando-o como saber de menor valor, alienante, ingênuo, falso, confuso, etc. Nesse sentido, Arruda (2002, p. 129) continua:

A Teoria das Representações Sociais – TRS - operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, presentes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos.

Assim, senso comum e ciência caminham no paradigma dominante/hegemônico apartados, com a diferença entre eles representando uma barreira ao diálogo entre saberes; diálogo, entretanto, que na dinâmica da vida social torna-se fundamental na contemporaneidade. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 20-1):

A ideia de conhecimento permaneceu fortemente ligada ao impessoal e separada de valor subjetivo, enquanto suas dimensões emocionais e relacionais foram ligadas à distorção, ao desvio é a irracionalidade. Desde esta perspectiva, o saber torna-se uma progressão de estados de enredamento emocional e relacional, que ameaçam a racionalidade do saber, em direção a um espaço de distanciamento frio em que a realidade do mundo pode ser avaliada tal como ela é. Liberto de seus componentes emocionais e relacionais, o conhecimento é atingido ao final de um longo processo de progressão ascendente. Encontramo-lo lá, no topo: objetivo, frio e impessoal. Para traz fica a vida: subjetiva, pessoal e, portanto, irracional.

Para a autora, o desafio de nosso tempo é justamente esse: partir da crítica a esse pressuposto e redimensionar os saberes sem hierarquizá-los, sem acreditar que o que a ciência produz é verdade absoluta, livre da subjetividade e dos contextos onde os saberes são produzidos, ou seja, a “desumanização” dos saberes é o problema que requer grandes esforços da atividade científica na contemporaneidade. O senso comum, nesse sentido, responde a uma necessidade humana e não é um estágio do conhecimento empobrecido, marginal, irracional, bárbaro, rude, áspero.

³⁷ Boaventura de Sousa Santos (2010).

A partir desse pressuposto, o estudo das representações sociais - como fenômeno da realidade cotidiana das comunidades, dos grupos de pertença -, nos remete a superação da dicotomia sujeito-objeto imposta pela ciência clássica na busca da pretensa neutralidade, universalidade e objetividade do conhecimento gerado por esta via. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 40), as origens dessa concepção dualista das relações sujeito-objeto que se encontram na filosofia cartesiana e em “suas divisões exageradas entre pessoa e mundo, mente e corpo, Eu e Outro” dificultam a apreensão de espaços de mediação que constituem o “entre” das “relações intersubjetivas e interobjetivas”. Com o intento de superar esse modelo,

A teoria das representações sociais (TRS) é uma teoria sobre os saberes sociais. Ela se dirige à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. O termo saber social pode se referir a qualquer conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada no **fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na, e pela vida cotidiana** (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87, *grifo nosso*).

A TRS não nega, assim, a complexidade da vida cotidiana. Não encerra a realidade num padrão rígido de investigação que alveja a objeto de estudo com a ilusão de desvelá-lo em sua “pureza” e “objetividade inquestionável”. Segundo a autora as representações sociais:

[...] se referem tanto a uma **teoria** como a um **fenômeno**. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre os objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87, *grifo nosso*).

Para a autora, portanto, não se trata de reproduzir o conceito de representação impregnado pela filosofia cartesiana, que a reduz a um processo cognitivo puramente individual e a refere como “espelho” que reflete o mundo exterior como uma objetividade absoluta, como se diz: “como ele realmente é”. E continua:

[...] ela [a TRS] partilha o interesse em trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre a vida cotidiana e dos saberes que ela contém. Este saber, que é sempre plural, está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referências de pensamento, ação e relacionamento (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87, *grifo nosso*).

Assim, a vida cotidiana e as teorias que elaboramos para “saber vivê-la” são tecidas socialmente e não podem ser mutiladas ao reduzirmo-las a uma forma desqualificada de saber diante o pretense *status* de verdade do saber científico, como aquele que traduz fielmente a vida humana, iluminando-a. Moscovici (2015, p. 45) defende que:

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”.

O produto desse empreendimento que impacta as relações sociais, que as fazem materializadas no cotidiano, provem da capacidade humana de acessar o mundo por meio de símbolos e, assim, criar as “teorias” que guiam suas vidas, seu pensar, suas atitudes diante de si, do outro e do mundo. O autor afirma que as representações sociais:

[...] sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2015, p. 46).

Em outras palavras, trata-se da função simbólica das representações sociais: os símbolos são usados para “significar” no processo representacional; para dar sentido ao real e dialogicamente para construir a realidade. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 37):

É apenas pela consideração do sentido e da função simbólica que uma perspectiva psicossocial da representação pode emergir. É a análise do sentido que pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais suas consequências no mundo social.

A autora defende a tese de que “nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais”, o que nos remete à desnaturalização da visão de que existe apenas um saber “verdadeiro”, capaz de compreender efetivamente o mundo como ele é. Saber e vida são apartados e, na busca ilusória do “puramente objetivo”, abandona-se outras camadas de sentido conectadas a mundos subjetivos, intersubjetivos e culturais (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 170).

Dessa forma, para a autora, a perspectiva psicossocial da representação nos processos de conhecimento humano admite a diversidade de saberes e refuta a existência de

um tipo ideal de saber, válido para todas as culturas; permite a crítica de diferentes sistemas de saber, alterando suas fronteiras. Assim, podemos caminhar para a assunção da alteridade com o “diálogo” entre diferentes saberes na contemporaneidade. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 171, *grifo nosso*):

O **reconhecimento da diversidade** não significa a aceitação cega de tudo o que existe; ele impõe, entretanto, um **compromisso ético de reconhecimento do Outro e de engajamento em um diálogo com que o Outro propõe**, mesmo que o que ele propõe seja, em última instância, inaceitável.

A partir desse pressuposto fundamental, a autora considera as diferentes dimensões dos processos representacionais ligados aos contextos do saber: o “quem”, “como”, “por que”, “que” e “para que”, articulando-as ao subjetivo, intersubjetivo e objetivo (“tríplice arquitetura dos sistemas representacionais”). Essas cinco dimensões receberam os seguintes títulos, respectivamente: “A identidade e o “quem” da representação”; “A comunicação e o “como” da representação”; “A razão e o porquê da representação”; “O objeto e o “que” da representação”; e “Do não familiar ao familiar: função e o “para que” da representação”. A partir dessas dimensões ela supera a restrição da representação ao conteúdo do objeto e não a reduz a um ato exclusivamente cognitivo e mental. Para Jovchelovitch (2011, p. 174):

A representação emerge como um processo psicossocial complexo e rico, envolvendo atores sociais com identidades e vidas emocionais (que são, na verdade, construídas no ato de representar), que se engajam em relações com os outros (cuja natureza modela o que e como eles vêm a conhecer o mundo), que têm razões para fazer o que fazem e, ao assim agir, põem em prática os propósitos daquilo que fazem.

Esta conceituação emerge do pressuposto adotado pela autora de que as representações são produzidas pela articulação de três outras dimensões basilares³⁸: a dimensão subjetiva (afetiva ou pessoal, equivalente ao laço emocional dos interlocutores); a dimensão intersubjetiva (*status* e posicionamento dos interlocutores e a natureza do diálogo que eles travam); e a dimensão objetiva (equivale à construção do objeto-mundo).

Quanto à “A identidade e o “quem” da representação”, Jovchelovitch (2011, p. 175) afirma que todo processo de conhecimento pressupõe uma representação das pessoas que o possuem e os usam; projeta a identidade e os projetos do sujeito do saber. Reafirma o que Jodelet (2015, p. 323, *grifo nosso*) denomina de esfera subjetiva:

³⁸ Jovchelovitch (2011, p. 173) toma como base os estudos de Rommetveit (1974, 1984) sobre a linguagem e a comunicação.

A esfera da subjetividade se reporta à **experiência vivida engajando o corpo, a sensibilidade e as emoções, ao lado dos saberes adquiridos ou construídos**. Ela coloca em jogo processos psíquicos e identitários cuja compreensão apela às contribuições da psicologia e da psicanálise. Esse capital privado pode influir na produção representacional socialmente informada.

Dessa forma, as autoras se contrapõem ao movimento histórico da racionalidade científica moderna/ocidental, que pôs o conhecimento científico no topo de uma evolução humana que excluiu a dimensão subjetiva do conhecimento, ou seja, o conhecimento científico operou intenso esforço para suprimir a identidade dos sujeitos do saber a fim de evitar a desqualificação da ciência como um sistema de saber legítimo, referencial para a sociedade moderna.

Entretanto, para Jovchelovitch (2011, p. 177), revestir o conhecimento de dimensões emocionais/afetivas e identitárias confere ao conhecimento funções essenciais de manutenção da identidade, integração social, cooperação e reprodução das culturas. Portanto, não se trata de desqualificar o conhecimento, mas de demonstrar sua importância e atribuir diferentes funções e objetivos na vida social. E as representações que os balizam são formuladas por um sujeito social, partícipe de uma comunidade em condições específicas de seu espaço e tempo.

Em síntese, segundo Jodelet (2005), não podemos destituir o conhecimento dos sujeitos: toda representação se origina em um sujeito e se refere a um objeto, ou seja, é uma representação de alguém sobre algo. Portanto, não há conhecimento que possa ser arredado da subjetividade por completo.

Com relação à “A comunicação e o “como” da representação”, Jovchelovitch (2011) nos remete a análise da produção dos processos representacionais, os quais são engendrados nos processos de comunicação e a interação entre os sujeitos. De acordo com Moscovici (2003, p. 208), as representações sociais:

[...] têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente *não-problemática* e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros. [...] Elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos. Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos.

O autor sintetiza, nessa passagem, a importância e repercussões da comunicação e interação dos sujeitos de pertença do grupo na formação das representações sociais e, dialeticamente, como estas concorrem para que a comunicação ocorra e engendre

interpretações e explicações que orientam a prática, as relações sociais. A comunicação é, pois, fundamental para a existência da representação e “os processos representacionais são uma conquista da comunicação” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 177). Para a autora:

A arquitetura da intersubjetividade e o tipo de ação comunicativa que ela implica constituem, por conseguinte, uma dimensão essencial dos contextos de saber e é fundamental para compreender como as representações são formadas. A interação e comunicação Eu e Outro revela mais outra faceta das estruturas do conhecimento. Por meio de diferentes modos de comunicação e interação as representações produzem diferentes sistemas de saber que expressam em sua forma as características da comunicação e interação em Eu e Outro.

Nesse sentido, para Jovchelovitch (2011), a arquitetura da intersubjetividade e o tipo de ação comunicativa são analisados em relação aos processos representacionais e aos diferentes sistemas de saber com a finalidade de desvelar, por exemplo, a questão do poder nos grupos: os diálogos e as relações seriam assimétricos ou simétricos?

No que tange à “A razão e o porquê da representação”, a autora ultrapassa a limitação da representação ao sensível, percebido por nossos sentidos, para formar a imagem do objeto-mundo, destituída do “humano”, ou seja, ela destaca a estrutura polivalente do *logos* que engloba dimensões subjetivas e intersubjetivas. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 185):

[...] o porquê da representação vai muito além de sua função cognitiva para incluir a função simbólica e tudo o que ela permite em termos de representatividade: ela representa a lógica da subjetividade e da intersubjetividade e, neste sentido, está sempre aberta à expressão de motivos e intenções governados por processos e afetos inconscientes e pela dinâmica entre parceiros em interação.

Esse pressuposto, para a autora, nos possibilita compreender que a racionalidade não se reduz à racionalidade científica, mas pode se fundamentar em diferentes lógicas, que trazem a função simbólica das representações ao abrigar os porquês, as razões e as lógicas que revelam a racionalidade específica de diferentes sistemas de conhecimento. Jovchelovitch (2011, p. 186) continua:

Empregando símbolos para dar sentido, a atividade representacional carrega consigo a complexa dinâmica de processos de significação e tudo o que eles implicam como mediadores entre pessoas e o objeto-mundo. Os símbolos podem estabelecer uma relação comedida com o objeto, como na atividade da ciência, ou investi-la de excessiva significação, como no caso dos mitos e tradições religiosas. Em ambos os casos, contudo, seu modo de operação investe a construção do conhecimento com a lógica dos afetos e do desejo, cujos traços residuais permanecem, mesmo quando há esforço claro de excluí-los dos processos de representação (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 186).

Assim, em suma, podemos superar a visão da racionalidade científica, que na relação com outros saberes, hierarquicamente, adquire o *status* de saber legítimo, o que está no topo ou no final de um processo evolutivo das sociedades. Não se trata, entretanto, de executar o conhecimento científico, mas de analisar suas qualidades, limitações e repercussões no cotidiano dos sujeitos quando em interação com outros saberes, como os mitos, o senso comum, as crenças, etc. que compõe a complexidade e dinâmica das relações sociais.

Com respeito à “O objeto e o “que” da representação”, Jovchelovitch (2011, p. 187-8), dialeticamente, destaca que “O objeto-mundo é sempre produto da ação humana, mas isto não o faz menos objetivo e sólido”. E é justamente essa capacidade humana de “construir a solidez de um mundo insólito” uma das principais atividades das culturas humanas, uma “conquista extraordinária de nossa vida psicológica, social e cultural”.

Dessa forma, recorreremos ao conceito de cultura que abriga várias dimensões da vida humana de Mello (1987, p. 42):

A cultura, em sentido amplo, é todo o conjunto da obra humana, incluindo todo o comportamento humano. A cultura é adquirida (aprendida) e também é transformada e acrescentada pela inovação ou descoberta. [...] Assim, a cultura adquire vários sentidos no estudo antropológico: objetiva, subjetiva, material, imaterial, real, ideal, etc. Parece-nos importante tomar a cultura em seus múltiplos aspectos, uma vez que, seja qual for a sua natureza, para ser conhecida, vivida, perpetuada, tem de ser objetivada ou materializada, isto é, exteriorizada.

Nesse sentido, o autor contrapõe-se aos conceitos de cultura que idealizam e essencializam os grupos de pertença, isolando-os e naturalizando a hierarquia entre os povos e o conseqüente racismo. Destaca a materialização ou objetivação da cultura, à concretude do mundo que encontramos ao nascer e sobre o qual aprenderemos ao longo da vida.

Nesse sentido, a produção de sentidos com os processos representacionais é engendrada a partir do mundo sociocultural, de sua objetividade como fato social histórico. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 188), “Compreender o ‘que’ das representações ajuda a entender que existe uma história e uma trajetória ligadas às questões com que nos engajamos e aos objetos que tentamos apreender” e que outras pessoas já realizaram este movimento, ou seja, o objeto-mundo se impõe e requer reconhecimento; é caracterizado pela sua “solidez” e “historicidade” e isto não é ignorado por nenhum sistema de conhecimento. Para a autora:

Formas cotidianas de saber, tais como as representações sociais, se fundam em conteúdos prévios por meio da ancoragem, que liga o objeto com o passado e suas significações. A ancoragem expressa a tendência de recuperar e de manter sentido, pois é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não-familiar a se tornar familiar (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 188-9).

Ancorar, portanto, é inicialmente uma forma de garantirmos o entendimento dos que nos aparenta estranho, do que pode nos causar medo, em alguns casos, ou uma visão estereotipada do que ainda se parece com algo que detestamos, que nos desperta ojeriza e nos faz manter certo afastamento. Ou, ao contrário, logo que associamos o desconhecido ao conhecido, ganhamos confiança para nos aproximarmos e interagir com aquele (a) estranho (a) que “se parece com”.

Esse processo não significa que os sujeitos apenas reproduzem o mundo da cultura já criado, conhecido e validado/legitimado pela coletividade, pelo grupo de pertença. Trata-se, em síntese, de um processo de reconstrução, de aprendizado e de ressignificação do mundo social. Para Jovchelovitch (2011, p. 189):

Sem o reconhecimento do objeto, não há inovação ou partida radical. Em todas as formas de representação existe uma batalha entre a história do objeto e a intenção de apreendê-lo renovadamente, de enredar o que já foi em uma rede totalmente nova de significação.

[...] Na sombra do objeto está o ímpeto que impele os atores sociais a saber mais e a descobrir mais, tanto sobre ângulos nunca vistos quanto sobre os que são mal-entendidos. É esta sombra que mobiliza a representação científica e seu desejo de apreender o objeto em sua completude, de “canibalizá-lo, por assim, dizer.

Nesse sentido, para a autora, a realidade - feita de saberes, comunidades e práticas – apresenta uma objetividade a ser revelada, construída antes que tomemos consciência dela e que se solidifica na estrutura e na realidade do objeto. Trata-se da “objetivação”, que, de acordo com Jodelet (2005, p. 48):

[...] explica a representação como *construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização*, isto é, como conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um *status* de realidade objetiva.

A objetivação, assim, se configura com a dimensão imagética do objeto, com sua naturalização ao tornar o impreciso e abstrato, “palpável”, traduzido em imagens que são formadas, dialogicamente, pelo sujeito a partir do mundo social.

Diante dessas condições históricas e socioculturais, precisamos voltar nossas energias para a produção de conhecimento do que há de mais “profundo” nas representações

sociais nos vários grupos onde o preconceito e discriminação raciais se fazem presentes. Para isso, o trabalho investigativo com a Teoria das Representações Sociais (TRS) - para entender os fenômenos das representações sociais construídas - pode explicar a realidade no contexto das diferenças étnico-raciais na escola e contribuir para a mudança social com a formação de novas identidades baseadas na interculturalidade.

De acordo com Moscovici (2015) nossa maneira de pensar – e expor esse pensamento pela linguagem – não está diretamente ligada às representações que temos de algo, portanto, não se revelando de forma clara no cotidiano as representações precisam ser conhecidas com pesquisas científicas com a TRS. As representações, segundo o autor,

[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro da sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na imagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Portanto, é possível elaboramos um discurso que não seja “reflexo exato” de nossas representações sociais sobre as relações étnico-raciais, que marque uma posição social pensada livre de preconceitos e conseqüentemente de discriminação para que não assumamos uma posição consciente de algozes, de “ruins”, de arrogantes, de “pessoas que tem preconceito”.

Entretanto, nossas ações são engendradas nas e pelas representações sociais que construímos ao longo do tempo e que “herdamos” das gerações que nos antecederam. Para Moscovici (2015, p. 36), as representações são prescritivas, uma “força irresistível”, presente na combinação de uma estrutura anterior ao nosso nascimento com uma “tradição que decreta o que deve ser pensado”:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

No Brasil, por muito tempo, o chamado “mito da democracia racial” ganhou força em nossa forma consciente de expressarmos relações – na verdade - conflituosas entre as

“raças” que construíram o país: negros, brancos e indígenas, que eram e são expressas como “harmônicas”, de cooperação entre pessoas pertencentes a etnias diferentes e que o racismo já se encontra “sepultado” na realidade atual. Essa “crença” invadiu muitos espaços sociais, com destaque para a escola, que tem contribuído para perpetuar alguns preconceitos e discriminações na formação identitária dos alunos/as.

TEMPO IV NEGRITUDE EM MOVIMENTO³⁹

4.1 RAÇA E RACISMO ONTEM E HOJE

A “negritude em movimento” nos remete a relações que historicamente geraram forte tensões entre grupos com culturas diferentes. A luta e resistência contra o racismo representa o “movimento”, algo que vem sendo gradativamente “desnaturalizado”, “desmascarado”, denunciado pela população negra no Brasil e no mundo e por todos os que acreditam numa outra sociedade, pluricultural, destruída da opressão daqueles que se consideram superiores ao que lhes parece “estranho”, “diferente”.

Num contexto de lutas contra o racismo, vislumbramos um horizonte de um “lugar” onde a interculturalidade crítica (CANDAUI, 2012) não nos deixar mais agravar o fosso abissal que separou seres humanos, como seres que pertenceriam a raças diferentes.

Ao longo do tempo, os conceitos, as teorias que construímos no âmbito científico, no senso comum e na relação de vários outros saberes, com “racionalidades outras” que não somente a positivista/cartesiana, refletiram as relações de poder nas sociedades, entre grupos humanos. As desigualdades, as assimetrias, o domínio, a subjugação de povos foi e é legitimada por representações que são engendradas na interseção desses saberes. Representações que foram – e continuam a ser- naturalizadas e refeitas com o passar dos anos, séculos, etc. e que na contemporaneidade nos fazem reviver as atrocidades de outros tempos.

Esse preâmbulo nos direciona para que nos esforcemos doravante em compreender como os conceitos de raça e racismo nasceram e ganharam nuances históricas que chegam ao século XXI, “fervilhando” como uma tensão entre os fatores socioculturais, políticos, econômicos, ideológicos, educacionais, etc. que mantem o racismo e os que concorrem para que superemos as atrocidades persistentes relacionadas a ele atualmente.

Nesse sentido, cabe agora definirmos os termos “raça”, “etnia”, “racismo”, “preconceito” e “discriminação”, “estereótipos”, que marcam nosso discurso e insistem em caracterizar a violência e a desigualdade raciais presentes na atualidade. Também abordaremos um “dicionário da resistência negra”, como “identidade negra”, “negritude”, que ao longo da história problematizaram e tensionaram espaços de combate ao racismo.

As desigualdades raciais e sociais podem ser analisadas como uma realidade que se forjou no encontro de povos diferentes e foram justificadas por teorias científicas e regimes

³⁹ “Negritude em Movimento” é expressão usada por Kabengele Munanga.

políticos que explicitamente demarcaram as “fronteiras” físicas e simbólicas entre os grupos humanos, hierarquizando-os e justificando barbáries como a escravidão de pessoas, a exploração de territórios, o genocídio, etc.

Na conformação do termo “raça” ao longo dos séculos, Munanga (2003) se reporta a necessidade humana de classificar, categorizar, e criar conceitos como meio de operacionalizar o pensamento e conhecer a realidade. Assim, ocorreu com

De acordo com o autor, o ser humano, ao desenvolver a aptidão cognitiva de classificação, o fez em diversas áreas como na Zoologia e Botânica - nas Ciências Naturais – ao comparar as “raças” de plantas e animais e, desde as relações feudais na Europa, utilizou o termo “raça” para a compreensão das diferenças humanas, ao legitimar à época as relações de dominação e de sujeição entre nobreza e plebe.

A partir do século XV, com a ampliação dos limites dos territórios conhecidos do além-mar, as fronteiras do conhecimento seriam alargadas e instabilizadas pela presença do outro, do estranho que foi destituído de sua humanidade pelo olhar do branco europeu: “Quem são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou seres humanos como “nós”, europeus?” (MUNANGA, 2003, p. 1-2).

Segundo o autor, até o final do século XVII, a explicação teológica tentava incorporar esse outro nas representações até então consolidadas a partir do que os europeus consideravam “descendentes de Adão”: o três Reis Magos simbolizavam as “três raças”; “Baltazar”, era considerado o representante da raça negra, mas a imagem dos indígenas, que não se assemelhavam a nenhuma figura ícone, teve que ser “encontrada” nos escritos bíblicos.

No século das luzes, o século XVIII, com novos referenciais de conhecimento, marcado centralidade do “humano” e sua racionalidade, e diante da incontestável variabilidade humana, os europeus ancoram no conceito de “raça” - já existente nas ciências naturais – para classificar esse outro como humano, um “ser humano de uma raça diferente”. Segundo Munanga (2003), o que tornou problemático essa representação foi sua posterior hierarquização, a qual abriu o caminho para o racismo. Para o autor:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela.

[...] No século XIX, acrescentou-se ao critério de cor, outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc.

Nesse sentido, a classificação da humanidade em raças hierarquizadas foi ganhando força no âmbito científico e repercutiu no imaginário popular. Criou-se a “raciologia”, uma teoria pseudocientífica. Seus conteúdos, segundo Munanga (2003):

[...] começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Munanga (2014, p. 23-4), “raça” se trata de uma “construção social” que parte das “diferenças fenotípicas baseadas na cor das peles e em outros elementos morfológicos entre negros, brancos e amarelos”. E mesmo que a ciência atual negue a existência de raças biológicas, o “discurso do racismo contemporâneo não precisa mais da variante biorracial, pois se reestrutura em essencializações histórico-culturais e identitárias”. Nesse sentido, para o autor, o “rótulo” que empregamos para tal designação não o extingue como fenômeno social grave: “com raça ou sem raça, o racismo sobrevive com termos mais cômodos, como os de etnia ou de identidade”. Para Coelho (2009, p. 35):

O desenvolvimento da ciência no século XX e especialmente o avanço dos valores democráticos colocaram por terra o conteúdo sobre o conceito de Raça. [...] Por sua vez, o pensamento democrático inculcou e fez florescer a crença de que todos são iguais, independentemente de suas diferenças de sexo, cor e religião. Uma e outra, no entanto, não foram suficientes para eliminar as diferenças e diferentes formas de segregação.

Contudo, Coelho (2009, p. 36) e afirma que o Movimento Negro transformou o conceito de raça em uma de suas “bandeiras” de luta política, buscando a inversão do caráter biológico do conceito com a criação de um conceito que prima pela superação da discriminação a começar por sua constatação: o “movimento estabeleceu a ideia de uma Raça Negra como uma força política [...] composta por todos aqueles que, herdeiros dos antigos escravos, sofriam, ainda que em graus distintos, os efeitos da discriminação”. Gomes (2017, p. 49) compartilha o mesmo pensamento e afirma que:

Podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar.

Para a autora, o complicador, neste caso, é que também aprendemos a hierarquizar as classificações raciais: de acordo com as teorias mais recentes, o conceito de racismo não se reduz à discriminação ou preconceito raciais, pois se trata de uma ideologia que impõe uma hierarquização entre características raciais e culturais e dissemina o “domínio natural” de uma raça sobre a outra (SILVA, 2005; GOMES, 2017).

De acordo com Domingues (2005, p. 4), algo similar aconteceu com o termo “negritude”: *négritude* é derivada de *nègre*, termo pejorativo em oposição a *noir* (negro). “A intensão do movimento foi justamente inverter o sentido da palavra *négritude* ao polo oposto, imprimindo-lhe uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial”. “Negritude” é um termo polissêmico que agrega três dimensões: ideológica, política e cultural. Surge na França como forma de combater o racismo contra os intelectuais africanos e antilhanos de língua francesa que realizaram a diáspora e não se sentiam representados pela cultura ocidental de matriz eurocêntrica. No Brasil, o conceito de negritude popularizou-se e

[...] tornou-se sinônimo do processo mais amplo de tomada de consciência racial do negro brasileiro. No terreno cultural, a negritude se expressava pela valorização dos símbolos culturais de origem negra, destacando-se o samba, a capoeira, os grupos de afoxé. No plano religioso, negritude significava assumir as religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé. Na esfera política, negritude se definia pelo engajamento na luta antirracista, organizada pelas centenas de entidades do movimento negro (DOMINGUES, 2005, p. 15).

“Negritude” reúne segundo o autor, uma série de críticas: positivamente, o movimento da negritude buscou a revalorização da herança ancestral africana; contribuiu para a elevação da autoestima pela autoimagem positiva do negro; deu visibilidade a questão negra, opondo-se ao domínio simbólico. Negativamente, teria legitimado o preconceito secular de ligar o negro a racionalidade eurocêntrica por ser portador apenas de “emotividade”; restringido a luta revolucionária ao campo racial; não teria rompido com a lógica dominação imposta pelos países do centro aos da periferia.

Percorrendo ainda o âmbito do pensamento social, das relações que vamos materializando embasadas em valores, crenças, opiniões, etc., podemos considerar que o preconceito racial é o pressuposto de toda ação de discriminação e segregação exercida sobre a população negra. O preconceito, segundo Gomes (2017, p. 54):

[...] é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre

peças e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Nesse sentido, o preconceito racial insistentemente se faz presente no século XXI no Brasil, conseqüente de uma história manchada por violências físicas e simbólicas; sua perpetuação revela a manutenção histórica de um “sistema social racista que possui mecanismos para operar desigualdades raciais dentro da sociedade”. Assim, faz-se necessário a discussão de sua superação assim como a do racismo e da discriminação racial (GOMES, 2017, p. 55).

As várias formas de preconceito engendram as diferentes formas de discriminação: a negação da igualdade se manifesta em ação concreta no cotidiano. Entretanto, para a autora, no Brasil, a discriminação está fortemente ligada ao mito da democracia racial, expressando a discriminação pela negação do preconceito como se vivêssemos em um país harmônico, que assegura igualdade condições sociais para que pessoas todas as raças tenham as mesmas oportunidades. Segundo Gomes (2017, p. 55):

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Para a autora, quanto mais as instituições sociais negam o racismo, mais este se propaga nas mentalidades, nas subjetividades e na vida cotidiana dos brasileiros:

As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, 2017, p 47).

A realidade evidencia, portanto, que se trata de um grande desafio vencer o racismo na sociedade brasileira, pois os negros ainda são expostos a situações de grande vulnerabilidade social, evidente com a segregação racial (estabelecimento de uma fronteira social ou espacial que aumenta as desvantagens de grupos discriminados, segundo Silva (2013, p. 110).

Por muito tempo - e ainda hoje – o negro foi destituído de sua “humanidade”, o que foi evidente por formas as mais grotescas, como a escravidão – e as aparentemente menos violentas de hoje, como as piadas. Se olharmos as graves conseqüências do racismo no

Brasil, em que muitos negros são condenados à morte por sua “diferença racial”, então temos que refletir de que forma as “correntes e a chibatadas” se manifestam hoje. Ou seja, precisamos desvelar os processos, por vezes, mas sutis que fazem do racismo um fenômeno presente e altamente deletério para a população negra do país. De acordo com Alves, Jesus e Scholz (2015, p. 874).

No que se refere ao racismo produzido entre colonizador europeu e povos africanos, a base da relação racista transcende a relação de superioridade/inferioridade, isto é, inclui o antagonismo humanidade/não humanidade. Dito de outro modo, os povos africanos, para o colonizador europeu, eram mais do que inferiores, eram não humanos.

Boaventura de Sousa Santos (2010), quando trata do pensamento abissal, nos remete à problemática acerca da extrema violência que a invisibilidade – social, cultural, política, etc. - da diversidade que caracteriza o mundo: de saberes, de culturas, de epistemologias, sociabilidades.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Nesse sentido, podemos situar as relações forjadas no encontro entre brancos europeus, negros e indígenas durante a colonização do Brasil e após o fim desta. O racismo que vem perdurando por séculos foi engendrado ao longo de um processo em que o negro – e os indígenas – não eram sequer considerados seres humanos; eram representados como “seres inferiores”, servis, sem alma:

A palavra ‘negro’ – nome dado pelo colonizador europeu aos africanos – está carregada de valores e ideologia de modo que significa ausência de luz, sem alma. Ou seja, não ter alma implica ‘não ser humano’, significa ser objeto, ser animal. Portanto, a representação social de ‘ser negro e negra’ no Brasil tem como base o conceito de não humanidade. Diante de séculos de imersão nessa verdade universal, negros e negras, bem como a sociedade brasileira como um todo, passam a acreditar na não humanidade dos povos de ascendência africana, que, por sua vez, passam a vivenciar uma humanidade de concessão e subalterna, produzindo subjetividades subalternas alimentadas diuturnamente pelo racismo e pelas estratégias de divisão alimentadas por esse mesmo racismo. (ALVES; JESUS; SCHOLZ, 2015, p. 874).

Assim, a ausência de humanidade ou a sub-humanidade moderna, decorrentes do pensamento abissal, representa a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha (SANTOS, 2010): “Fala-se de uma não existir, de uma não existência do ‘ser humano’ africano/africana’ na diáspora negra produzida pelo colonialismo e atualizada pela colonialidade” (ALVES; JESUS; SCHOLZ, 2015, p. 873).

A fim de entender o racismo presente hoje na sociedade, precisamos recorrer à história e compreender as relações que se travaram ao longo de séculos, gerando a constituição e “solidificação” das representações que consideram os negros/as seres inferiores, objetos, escravos, sem cultura, ou detentores de uma cultura de superstição, “satânica” e abjeta. Contrapor também essas representações com novos estudos⁴⁰ que mostram a descendência comum da humanidade com a África, desvelado a diversidade de territórios e povos neste continente e o processo de colonização e descolonização são fundamentais também para o enfrentamento do preconceito e segregação raciais.

Nascimento (2007) resgatando a história da África, cuidando para que não sejamos “dominados” ideologicamente pelos construtos sociais, especialmente pelas teorias racialistas pseudocientíficas, provoca uma “revolução” em nossas mentes, em tudo o que conhecemos ou achávamos que conhecíamos sobre o continente africano e, conseqüentemente, sobre nós mesmos.

Contribui decisivamente para desmistificar toda a “história” contada até mesmo em nossas escolas e nos permite a reconstrução de um novo sentido para ser transmitido às novas gerações, também fruto de um processo de miscigenação que começou há muito tempo...

O grande alerta dado pela autora é fruto de um olhar sobre a dupla forma de dominação humana: no mundo material/concreto e no mundo que nasce para justificar/legitimar nossas relações sociais em nossas mentes.

As teorias racialistas negaram a contribuição da África ao desenvolvimento humano. Qualquer vestígio de arte, de tecnologia ou de civilização encontrado no continente africano seria atribuído a uma intervenção externa europeia ou asiática.
[...]

Pesquisas científicas recentes identificam na África o berço da humanidade e demonstram que a África está no início e no centro da história universal do mundo. Ao recolocar o Ser negro no início e no centro da história da humanidade, essas pesquisas científicas fazem à África uma grande justiça, devolvendo-lhe sua contribuição ao mundo que ajudou a povoar e a construir e da qual foi rechaçada por razões ideológicas (NASCIMENTO, 2007, p. 8).

⁴⁰ Apresentamos parte dos estudos de autores que enfrentam a visão eurocêntrica dos povos e territórios africanos.

Assim, no curto período de tempo (considerando a periodização registrada pela autora) em que os povos africanos foram dominados e escravizados, tamanha barbárie deveria parecer algo natural, um legado da natureza: a superioridade ou inferioridade de certas raças apareceria como condição biológica, comprovada por características externas e internas (os fenótipos de raças inferiores também determinariam sua posição de subjugação social). De acordo com Nascimento (2007, p. 12-3):

Dividir a humanidade em grupos distintos, chamados de raças, foi uma forma de justificar diferenças sociais, especialmente a escravização e a colonização de povos não europeus.

[...] as “raças” não existem do ponto de vista biológico ou genético.

Mesmo assim, as raças existem como um fato real no sentido político e social, com consequências profundas na vida das pessoas.

Foi este fundamento que engendrou e difundiu representações extremamente negativas acerca dos povos africanos, destituindo-os não somente de seu território, mas de sua cultura. Assim, muitas sociedades, especialmente as europeias, faziam [e ainda fazem coro] às afirmativas dos cientistas, antropólogos do século XIX ao difundir a crença de que os africanos formaram agrupamentos sem organização política, sem escrita, sem conhecimento científico, sem tecnologia, sem um Deus bom, sem filosofia (ética), sem moral...

Hoje, sabemos que os povos africanos foram os autores de grandes avanços científicos e tecnológicos espalhados pela humanidade, constituindo em grande legado. Também herdamos crenças acerca da democratização do poder (consenso político), da importância da mulher na condução e organização sociais (com as sociedades matrilineares em que a linhagem familiar é traçada com referência à mãe). Além de termos a possibilidade de relativizarmos nossas crenças religiosas e relação com a natureza, vida e morte, uma vez que na cosmovisão da grande maioria dos povos africanos a natureza é central e não há a separação entre corpo e alma, diferindo da concepção ocidental.

Assim, o longo processo de diáspora negra, seja forçada (escravidão, diáspora compulsória) ou espontânea (a mais duradoura e longa), nos deixou um legado extremamente vasto e enriquecedor de nossa identidade como povo brasileiro. Negar este fato é negar a nós mesmos como seres históricos e culturais, cuja necessidade de mudança social suscita que desmistifiquemos as formas de dominação consolidadas ao longo do tempo.

Até mesmo as grandes civilizações clássicas da África como a do Egito Antigo - que derrubariam facilmente a ideologia dominante de que falamos - foram envoltas em

formas de mistificação da realidade: as “máscaras brancas” foram postas pelas teorias pseudocientíficas em um povo miscigenado com grandes lideranças negras, a fim de legitimar a dominação:

Uma das mais importantes soluções encontradas foi a de extirpar as civilizações clássicas africanas do continente, situando-as como civilizações orientais. Assim, o Egito pertenceria não à África, mas ao Oriente Médio.

Apesar de geograficamente impossível, essa operação foi um sucesso ideológico: ainda hoje existe o hábito de identificar o Egito como país do Oriente Médio e não do continente africano, como era ensinado nas escolas do Ocidente até muito recentemente.

Outra idéia igualmente importante é que, desde a Antigüidade, o norte da África tenha sido racialmente distinto do restante do continente, formando uma suposta “África branca” (NASCIMENTO, 2007, p. 20).

Assim, na visão eurocêntrica, os povos da África negra, a subsaariana, eram verdadeiros bárbaros - talvez nem humanos fossem – e os povos da chamada “África branca”, por serem brancos e nem mesmo serem parte da África, chagaram a tamanha evolução como sociedade.

Portanto, Nascimento (2007) refuta essas concepções do “sem” fundamentada nos estudos científicos atuais que mostram inúmeras evidências de que a “África é o berço do mundo”.

Ajayi (2010), Boahen (2010) e Mazrui (2010) nos permitem, por meio de reflexões teóricas e/ou pesquisa documental ou de campo, repensar as questões que envolvem a história da África, “destruindo” imagens e sentidos inferiorizantes, negativos - produzidas num momento de etnocentrismo extremo - e reconstruindo sob a ótica dos povos africanos as relações com os países imperialistas.

Ajayi (2010, p. 2) inicia o capítulo 1 de **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**, que trata da história da África no século XIX, no limiar da corrida europeia para colonizar os países africanos, questionando a negligência de estudos quanto a dinâmica e diversidade destes países, ou seja, “A tendência para explicar, exageradamente ou exclusivamente, as mudanças ocorridas na África durante o século ‘pré-colonial’ em função da intensificação da atividade dos europeus”.

Neste período, mais que grandes migrações, ocorreriam deslocamentos entre os países do continente, entre grupos linguísticos e culturais estabilizados após a partilha territorial que findou antes do século XVII. Esses deslocamentos eram causados por guerras, epidemias, secas, tipo de uso das terras e desmoronamento dos sistemas políticos. Entretanto, no século XIX: “Nenhuma sociedade ou economia poderia ter escapado do traumatismo e

do desalento geralmente causados pelas consideráveis perdas demográficas acarretadas pelo tráfico de escravos e as guerras correlatas” (AJAYI, 2010, p. 6).

Para o autor, este fenômeno pode explicar a instabilidade e fragilidade das estruturas econômicas e políticas do século XIX e também as flutuações das fronteiras dos Estados e alterações demográficas em seu conjunto, mesmo depois da abolição internacional da escravidão (quando o tráfico interno acarretou na diminuição da população).

Ainda no início do século XIX, o crescente interesse dos europeus pela África – fato também exageradamente considerado pelos historiados como fator de mudança – trouxe repercussões políticas consideráveis especialmente na costa africana, pouco penetrando no interior e, conseqüentemente, intervindo na mesma proporção na dinâmica de países do interior.

As mercadorias eram trazidas do interior pelos comerciantes africanos e negociadas a prazo no litoral com os negociantes europeus. Neste contexto de maior dinâmica social, as classes dirigentes das populações africanas sofreram mudanças em sua composição e na maneira que eram escolhidas.

Os acontecimentos do século XIX favoreceram, em especial, a chegada ao poder de alguns grupos de guerreiros. Os descendentes de escravos alforriados consagravam-se muitas vezes ao comércio. [...] os guerreiros ou mercadores crioulos desejosos de tomar parte nos privilégios do chefe deviam respeitar as estruturas existentes a reger a competição política (AJAYI, 2010, p. 10).

Contudo, na primeira metade do século XIX, muito mais que o comércio externo, a agricultura provia a necessidade da maior parte da população; em muitos lugares, a terra pertencia à comunidade ou ao rei que cuidasse dela em nome de todos – embora, tenha corrido a generalização do comércio de terras com a chegada dos europeus; eram comunidades interdependentes, sendo incorreto falar em economia de subsistência ou economia natural.

As interferências econômicas dos europeus no século XIX repercutiram na estrutura de poder dos países africanos, acarretando em uma tendência centralizadora dos sistemas políticos e a consolidação da autoridade real, embora, Ajayi (2010) prefira, ao invés de falar em Estados, trabalhar com dois modelos de poder: o dos reinos (hierarquizados, definido, tributário) e o do governo por comitês de anciãos ou de autoridades locais (mais igualitário e informal).

Boahen (2010), na **História geral da África, VII: África sob a dominação colonial**, estuda o período entre 1880 e 1935, especialmente de 1880 a 1910, tempo de intensas mudanças, as mais trágicas - caracterizado “pela conquista e ocupação de todo o

continente africano pelas potências imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial”. Depois de 1910 ocorreu a solidificação e exploração do sistema (p. 1).

Ao contrário do que fora difundido historicamente, os africanos não aceitaram passivamente o processo de colonização; opuseram-se aos europeus para defender sua soberania, sua independência, além de suas religiões e modo de vida tradicional.

A partir de 1880, as intenções dos países europeus mudaram e com novas ambições políticas e econômicas, no contexto da revolução industrial e do progresso tecnológico que produziu armas como a metralhadora Maxim, agora eles desejavam exercer o controle total dos países africanos, explorá-los, numa relação marcada por extremo etnocentrismo europeu, acarretando em dominação e genocídio que até hoje repercute de forma desastrosa nas relações entre as etnias que formam os países europeus. Entretanto, os dirigentes africanos optaram “sem hesitar pela defesa da soberania e independência, a despeito das estruturas políticas e socioeconômicas de seus Estados e das múltiplas desvantagens que sofriam” (p. 11).

Nesse sentido, com valores culturais diferentes, os africanos não almejavam as vantagens concedidas pelas potências europeias, pois o que importava essencialmente era a soberania sobre seu território. Portanto, os africanos não colaboraram com os europeus, mas resistiram de diversas formas à sua dominação: a maior parte dos dirigentes adotou o confronto, pela diplomacia e/ou militarismo, contra as investidas imperialistas.

Contudo, com exceção da Libéria e Etiópia, os países africanos não conseguiram manter sua soberania, mas mantiveram a resistência a opressão: “esforçaram-se para corrigir medidas e abusos específicos, como o trabalho forçado, a tributação elevada, as culturas agrícolas obrigatórias, a alienação de terras, as leis relativas à circulação, a discriminação racial e segregação”, etc. (p. 16).

Outras formas de resistência foram desenvolvidas pelos africanos como as associações e agrupamentos nacionalistas; a organização dos congressos pan-africanos, conferindo caráter internacional às lutas nacionalistas e anticoloniais. Mas, segundo Boahen (2010), até o começo da década de 1930 não houve grande impacto sobre a dominação colonialista europeia.

Mazrui (2010), na **História geral da África, VIII: África desde 1935**, trata das formas de resistência das elites e das massas africanas contra a colonização. Num contexto de forte ligação com o sagrado, em que o outro não é visto como inferior como no caso do eurocentrismo das potências imperialistas, variadas foram as maneiras de enfrentamento dos “demônios” que sondavam os países da África, até que acirrados os conflitos num

intercâmbio intercultural, predominou o lema “matar ou morrer”: os africanos aprenderam outras formas de lutar contra a exploração.

A luta pela soberania política ou “reino político” na África colonial ganha características diferenciadas ao longo do tempo:

Antes da Segunda Guerra Mundial, produziu-se primeiramente uma fase de agitação das elites em favor de uma maior autonomia. A ela seguiu-se um período caracterizado pela participação das massas na luta contra o nazismo e o fascismo. Adveio, em seguida, após a Segunda Guerra Mundial, a luta não violenta das massas por uma total independência. Finalmente, sobreveio o combate armado pelo reino político: a guerrilha contra os governos de minoria branca, sobretudo a partir dos anos 1960 (MAZRUI, 2010, p. 126).

Após a independência das colônias africanas, o capitalismo perdurou num processo que ganhou novos contornos para não deixar “a ameaça socialista tomar conta dos grupos combatentes”.

Certamente que essa história de lutas e resistências contra o processo de colonização deixou marcas e se fazem presentes no século XXI.

Hoje, não se admite mais o domínio colonial como forma de expansão do capitalismo, entretanto, não podemos negar que as relações entre os países mais desenvolvidos e aqueles que historicamente foram espoliados ainda permanece desigual e de alguma forma temos o domínio e desmandos dos países mais ricos sobre os mais pobres.

Atualmente, temos como consequência da “divisão de gabinete” do mapa da África, várias etnias vivendo de forma conflituosa em Estados “herdados” do eurocentrismo, forjados por um tenebroso genocídio.

Nesse sentido, o processo de descolonização da África permanece e precisa se fortalecer, o que certamente repercutirá em países como o Brasil que recebeu escravos africanos e hoje também vê a população afrodescendente numa luta constante, resistindo ao preconceito e discriminação social/racial.

Consideramos também que esse novo olhar construído com alteridade pode ter grandes repercussões em nossas escolas, em nossa educação: são lições de lutas e resistências que podem perfeitamente nos ajudar a entender nosso processo histórico e nosso momento atual. Afinal, os povos indígenas e afrodescendentes do Brasil permanecem lutando por direitos, por compensações de injustiças históricas que tem se perpetuado.

Podemos ensinar a nossos jovens o *respeito*, como valor e atitude diante da diversidade; a valorização das culturas que herdamos das populações indígenas e dos povos africanos que sobreviveram à travessia do atlântico; podemos resgatar nossa identidade e nos fortalecer contra qualquer tipo de dominação!

Mais do que tratar da História da África, os autores nos envolvem em um trabalho de desconstrução das formas de dominação ideológica que foram gradativamente “enlameando” nossas relações sociais, chegando ao século XXI, inclusive no Brasil.

Hoje, além dos problemas enfrentados pelos negros e indígenas brasileiros, o processo de migração de haitianos e refugiados de guerras, como os sírios, evidencia a propagação do “terror ideológico” entre os estrangeiros também. Além de toda a dor sentida em seus países, nossos irmãos vindos de fora são obrigados a enfrentar no Brasil o preconceito e a discriminação no cotidiano de uma nação que os “acolheu”: insultos nas ruas (muitos são chamados de “macacos”) e acusações (de que estariam “roubando” o trabalho do brasileiro”) são constantes.

Nascimento (2007), nesse sentido, contribui para que estejamos ao lado dos que sofrem e dos que tem ajudado no enfrentamento de toda forma de preconceito e discriminação no Brasil.

Estes novos estudos são decisivos para que a educação no Brasil tenha seu aspecto transformador fortalecido e ampliado: amparados também pelas leis (como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.465/08), que nos reconduzem ou pelo menos legitimam nos marcos de uma sociedade contemporânea ações de combate ao preconceito e a discriminação raciais, cabe a todos os profissionais da escola, em um esforço coletivo e contínuo, a materialização em todas as suas formas desse novo pensar.

Respaldo legal já é fato, mas temos que traçar e executar no “chão da escola” as estratégias - sejam políticas, ideológicas, pedagógicas, etc. - de enfrentamento ao racismo. Sabemos que a questão: **Como trabalhar os conhecimentos sobre a História da África no cotidiano da sala de aula, realizando a transposição didática?**, por exemplo, não é o único desafio, pois professores e gestores da escola, são parte de uma sociedade ainda altamente excludente que reagirá às transformações dos velhos paradigmas dominantes.

Beltrão, Lopes e Barata (2016, p. 99, *grifo nosso*) propõem como fundamento primeiro, nos processos de ensino e aprendizagem da História da África, “[...] uma **postura teórica e epistemológica de deslocamento da narrativa colonial, para compreensão do protagonismo dos povos africanos como sujeitos de suas histórias**”. Tal esforço demanda mais que o “retorno do protagonismo de vozes subalternizadas”: requer que as narrativas dos protagonistas africanos sejam engendradas a partir da criação de “possibilidades de outras epistemologias, outras referências e sensibilidades, diferentes das que o pensamento colonial afirma serem as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas” (p. 99). E mais:

As outras epistemologias nos confrontam (docentes e discentes) com uma opção metodológica que abriga dimensões e responsabilidades políticas, de contemplar enunciações ditas e tomadas como periféricas e arbitrariamente alijadas pelo pensamento ocidental e colonial (BELTRÃO; LOPES; BARATA, 2016, p. 99).

Nesse sentido, Barbosa (2008, p. 61) após sumarizar a trajetória da historiografia sobre a África e a configuração do campo disciplinar da História da África, afirma que esforços científicos e políticos são necessários para a superação da “agenda eurocêntrica da História e do campo acadêmico”: a proposta é a busca da “fundamentação de um saber que hoje se chama multicultural em que a racionalidade humana é culturalmente contextualizada”.

O autor percorre o “caminho acadêmico” ocorrido desde as primeiras análises em que o **eurocentrismo** (ideologia e/ou paradigma, cuja característica singular seria a de classificar o mundo a partir da reprodução de uma estrutura mental de caráter provinciano, baseada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental) era o fundamento basilar dos estudos sobre a África; destaca a inflexão sofrida com o **historicismo** ou **historismo**, que no início do século XX, trazia o fundamento de que uma sociedade, seu povo e cultura, só poderá ser compreendida a partir de seus fatores internos, e não externos.

A renovação historiográfica continuou com fatores acadêmicos como a **Escola de Annales**, que da década de 1930, destacava como eixo de suas análises “a) interdisciplinaridade; b) perspectiva totalizante e c) a história problematizada”; e fatores extra acadêmicos como as duas Guerras Mundiais. Para Barbosa (2008, p. 50):

Enquanto expressão da historiografia contemporânea, do Pós-guerra (2ª. Guerra Mundial), a História da África é resultante destes dois fatores: (a) a renovação crítica das Ciências Sociais, em particular, na historiografia; (b) o crescente relativismo europeu diante de seus próprios valores. Este fato faz com que muitos dos avanços ali conquistados possam ser vistos como pertencentes a uma renovação historiográfica maior, da primeira metade do século XX.

Em suma, chegamos a um momento em que os próprios historiadores africanos se debruçam sobre as questões do continente com diversas abordagens teóricas e metodológicas engendradas na luta anticolonialista, tomando a **história oral** com instrumento crucial para a conformação de uma História da África **científica e descolonizada**. O autor ainda nos fala dos assuntos relacionados a África que hoje, com os avanços da tecnologia, têm sua difusão facilitada:

Concomitantemente, com a difusão da internet e das políticas de reconhecimento dos movimentos negros ao redor do mundo, vários assuntos relacionadas à temática africana e afro-descendente, tornam-se conhecidos fora do campo acadêmico. Este é o caso, por exemplo, do saber hoje disseminado sobre temas que antes eram restritos a comunidade acadêmica, como o afro-centrismo, escravidão, diáspora, egiptologia, cultura negra, etc. Nem sempre, obviamente, com o devido rigor científico. Seja como for, afinal, a África e a diáspora são hoje tidas como fonte de conhecimento para a humanidade.

Nesse contexto, passamos a refletir sobre como a sociedade em geral, e os professores em particular, constroem seus saberes sobre a África. Pensar nos saberes docentes envolvidos nas imagens e sentidos elaborados e compartilhados sobre a África são fundamentais diante das lutas contra o racismo, preconceito e discriminação presentes na escola. Desconstruir estereótipos acerca da África, dos africanos e afrodescendentes requer um processo de de(s)colonização de nossas mentes como força que engendra e se fortalece com novos estudos, pautados em mudanças éticas, teóricas e metodológicas.

Na escola, especificamente, a interação com vários saberes que se revelam no processo de ensino e aprendizagem, demandam do professor a consideração do processo de formação de identidades – incluído a sua própria – a partir de um currículo que sofre a interferência cotidiana as políticas educacionais, dos vários grupos sociais em “conflito” na sociedade, das condições de trabalho, etc., enfim, de aspectos socioeconômicos, políticos, históricos e culturais, que tornam a questão do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na escola, ação bastante complexa.

Nesse contexto, não nos cabe elaborar uma receita que, se seguida à risca pelo professor, levará a concretização da interculturalidade crítica na escola. Entretanto, alguns princípios podem nos clarear caminhos de superação do eurocentrismo na escola, na universidade, na ciência, na sociedade, em nossas mentes, na vida...

A longa história dos povos africanos (desde a formação dos primeiros grupamentos humanos na face da Terra -, suas lutas nos momentos de conflitos com povos que se consideravam superiores - e por isso consideravam que possuíam o direito de subjugar e escravizar o “diferente” -, a superação da colonização, os desafios atuais, etc.) em sua complexidade e diversidade já nos leva a um caminho de combate a representações limitadas e fomentadoras de estereótipos que acirram o racismo na atualidade.

Nessa trajetória abordada por Barbosa (2008), acadêmica ou não, a mudança paradigmática, que vem se efetivando como resultado de duras lutas, nos fala da “afrocentricidade” – e não “afrocentrismo” - como forma de resistir e propagar novas visões e conhecimentos sobre a África.

A construção do paradigma da Afrocentricidade, proposto por Asante (2009) e Mazama (2009), enfrenta o “Paradigma Dominante” (SANTOS, 2002), que nega e invisibiliza o caráter racional de todas as formas de pensamento que não se embasam na epistemologia e nas regras metodológicas circunscritas no eurocentrismo ocidental. Nesse sentido, o “paradigma afrocêntrico” “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agente de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

O paradigma da Afrocentricidade, entre inúmeros caminhos a seguir como referenciais outros, nos levar a refletir sobre a continuação da luta pela mudança de mentalidade que cerca a África em muros coloniais, aprisionando sua diversidade sociocultural, econômica, política, educacional e histórica, o que agrava o preconceito, a discriminação racial e o racismo em nosso país.

4.2 MOVIMENTO NEGRO EM MOVIMENTO NO BRASIL

Domingues (2007, p. 120), ao resgatar a história da organização e mobilização racial, apresenta quatro fases do movimento negro (Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; Quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000 - ?): uma hipótese interpretativa). Destaca inicialmente que durante o processo de transição para a república, culminando com o fim da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, a elite brasileira apoiada pelo “racismo científico” e pelo “darwinismo social”, desenvolveu uma política de exclusão dos negros do modo de produção capitalista, adotando o “branqueamento” da população brasileira com os incentivos a introdução do imigrante europeu no mercado de trabalho.

Os egressos do cativeiro e os afro-descendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano.

Em linhas gerais, a primeira fase do movimento negro no período republicano de 1889 a 1937 se caracterizou pela diversidade de organizações (clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas), que desenvolviam atividades de “caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência” (p. 121) a fim de combater a intensa marginalização da população negra deste novo sistema político, no alvorecer da República.

É deste período a origem da *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões:

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (IBID, p. 105).

O autor enfatiza nesta fase a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930, transformando-se em partido político em 1936 com o objetivo de capitalizar o voto da “população de cor”. Esta entidade pressionava o governo do Presidente Getúlio Vargas em prol de suas reivindicações, tendo conseguido o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo após ser recebida em audiência pelo então presidente. Entretanto, com a instauração do Estado Novo em 1937, para Domingues (2007), o movimento negro, “no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado. Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição”.

Contudo, ainda que as primeiras organizações negras já atuassem no combate à segregação racial, Guimarães (2001, p. 161) afirma que nos anos de 1930 a ideologia difundida era a do “mito do paraíso racial”⁴¹: as lutas contra o preconceito racial almejavam, por meio de uma política eminentemente universalista, “a integração social do negro à sociedade moderna, que tinha a ‘democracia racial’ brasileira como um ideal a ser atingido”.

⁴¹ Guimarães (2001, p. 161) afirma que a utopia que caracterizava uma visão do Brasil como um país em que não havia nenhum preconceito de raça, nem discriminações, que daria a todos a mesma oportunidade, não existindo “linha de cor” como nos Estados Unidos da América, ainda não era chamada, nem mesmo por Gilberto Freyre, de “democracia racial”. Este autor até 1944 ainda falava em “democracia étnica”. Foi Charles Wagley, na literatura especializada de 1952, quem primeiro falou em “democracia racial” para expressar a utopia da harmonia entre as raças no Brasil.

Era atribuída aos negros, por sua falta de instrução e costumes arcaicos, sua “situação de degenerescência”. Ainda que não se valesse do termo “democracia racial” neste período, de acordo com Guimarães (2001, p. 152):

Na sociologia moderna, Gilberto Freyre foi o primeiro a retomar a velha utopia do paraíso racial, cara ao senso comum dos abolicionistas, dando-lhe uma roupagem científica. Em 1936 ele chega mesmo a retomar as imagens de "aristocracia" e "democracia" para contrastar a rigidez da organização patriarcal e a flexibilidade das relações entre raças.

É somente em 1962, quando as ideias do *negritude* cruzaram o Atlântico, que Freyre usará a expressão em “democracia racial”, sendo considerado um dos grandes responsáveis pela “legitimação científica da afirmação da inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil. Ele defendia, segundo o autor, o colonialismo português na África ao construir o que chamará de “lusotropicalismo” em oposição às “influências estrangeiras sobre os negros brasileiros”.

Na segunda fase (1945-1964), com o fim da ditadura varguista, o movimento negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural, ampliando seu raio de ação, segundo Domingues (2007). Com a União dos Homens de Cor (UHC) ou “Uagacê”, fundada por João Cabral Alves e o Teatro Experimental do Negro (TEN), entidades de maior visibilidade no período, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis.

A União dos Homens de Cor (UHC) atuava, em linhas gerais, pela “promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (Ibid, p. 108).

O TEN, fundado em 1944, tinha como principal liderança Abdias do Nascimento; adquiriu caráter mais amplo que a formação de um grupo teatral exclusivamente constituído por atores negros, com a publicação do jornal *Quilombo*, oferecimento de cursos de alfabetização e de corte e costura, fundação do Museu do Negro e organização do I Congresso do Negro Brasileiro, etc. Domingues (2007, p. 109-10) ainda afirma que:

O grupo foi um dos pioneiros a trazer para o país as propostas do movimento da *negritude* francesa, que, naquele instante, mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos. Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos.

Entretanto, segundo Guimarães (2001, p. 152), com as guerras de libertação na África, e o avanço ideológico da “negritude”, Freyre acirra a devoção à “democracia racial” ou “ética” justificando e legitimando a hegemonia da cultura luso-tropical. Até este momento, a questão problemática não era o consenso sobre a “democracia racial”; era possível conciliar a realidade do “preconceito de cor” com o ideal de ‘democracia racial, tratando-os, respectivamente, como prática e norma sociais, as quais podem ter existência contraditórias, concomitantes, e não necessariamente excludentes”.

De acordo com Domingues (2007), com o golpe militar de 1964, ocorreu a desarticulação da coalização de forças reunidas em torno do enfrentamento do “preconceito de cor”, enfraquecendo o movimento negro organizado, que tinha seus militantes estigmatizados e acusados de forjar um problema que não existiria, o racismo no Brasil. De acordo com Guimaraes (2001, p. 155), o golpe de 1964 marca a “morte da democracia racial”; o movimento negro passou a fazer oposição à ideologia oficial patrocinada pelos militares e difundida pelo luso-tropicalismo: paulatinamente, “os militantes políticos e ativistas negros referirão tanto as relações entre brancos e negros quanto o padrão ideal dessas relações como o ‘mito da democracia racial’”, forjada por Florestan Fernandes. Em meados dos anos 1970 era a reivindicação da identidade e singularidade negra que:

começava a ser atendida pelo Estado brasileiro, ao menos no terreno da cultura. Assim, antes que o movimento negro aparecesse na cena política nacional com uma agenda radical de reivindicações antirracistas, a "afirmação cultural" negra já se encontrava bastante madura, protegida justamente por uma política de "democracia racial", que remontava aos anos 1930.

Na terceira fase (1978-2000), caracterizada pela disseminação de centenas de entidades negras, que em sua maioria se aproxima dos partidos e dos sindicatos, procurando agregar ações de cunho classista e antirracista, destaca-se, segundo Domingues (2007, p. 114), o Movimento Negro Unificado (MNU):

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.

O MNU, a fim de intensificar o poder político do movimento negro, objetivava unificar, em escala nacional, a luta de todos os grupos e organizações antirracistas. Registra-se nesse período também:

O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro, passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou” (Ibid, p. 115).

Outra mudança simbólica registrada foi a substituição do termo “homem de cor” (quase que totalmente abolido) por “negro”, com o intuito de despojá-lo de sua conotação negativa/pejorativa e designar todos os afrodescendentes. No campo educacional, a intervenção do movimento negro passou a ser mais incisiva:

[...] com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (Ibid, p. 115).

De acordo com Domingues (2007), nesta fase “o movimento negro organizado africanizou-se” e a luta contra o racismo almejava a promoção de uma identidade étnica especificamente negra; os nomes ocidentais foram questionados e os neonatos negros recebiam nomes africanos; aos ativistas era exigida a adoção do candomblé; desenvolveu-se uma campanha política contra a mestiçagem considerada uma “armadilha ideológica alienadora”. Em suma: as reivindicações antirracistas foram introduzidas no ideário político da sociedade brasileira e ocorreu a consolidação de uma nova identidade racial e cultural para a população negra. Para Guimarães (2001, p. 157):

[...] o movimento negro retomava as suas bandeiras históricas de “integração do negro à sociedade de classes”, acrescentando-lhes a nova bandeira de identidade étnico-racial expandida. Assim, tem-se três movimentos em um: a luta contra o preconceito racial, a luta pelos direitos culturais da minoria afro-brasileira e a luta contra o modo como os negros foram definidos e incluídos na nacionalidade brasileira.

De 1985 a 1995, segundo o autor, a construção de uma nova institucionalidade política marca o ativismo negro com seus representantes ocupando cargos no Ministério da Cultura. A Constituição de 1988 é considerada antirracista por tornar o racismo crime inafiançável e imprescritível; em 1989 a Lei nº 7.716 define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. De acordo com Guimarães (2001, p. 161, *grifo nosso*):

Na academia brasileira o “mito” passa agora a ser pensado como chave para o entendimento da formação nacional, enquanto **as contradições entre discursos e práticas do preconceito racial passam a ser estudadas sob o rótulo mais adequado** (ainda que altamente valorativo) de “racismo” — ou seja, no mesmo terreno em que o movimento negro as pôs.

Na quarta fase do movimento negro organizado, Domingues (2007) destaca a influência do movimento *Hip hop*, que tem recorrido à expressão “preto” ao invés de “negro” e expressa a “rebeldia da juventude afrodescendente”, ainda que não tenha um viés exclusivamente racial. Na atualidade, segundo Guimarães (2001, p. 162),

Morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja como falsa ideologia, seja como ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura. E enquanto mito continuará ainda viva por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais — as cores — que compõem a nação.

Guimarães (2006, p. 272) defende que a reconstrução democrática do Brasil na década de 1980 difere imensamente da que ocorreu no pós-guerra, nos anos de 1940, devido à mudança de dois grandes paradigmas: o modelo de nação que agrega e homogeneiza raças, culturas línguas perde força ideológica diante da visão do Estado como instituição que deve garantir o multiculturalismo e do multirracismo e preservar a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos; a democracia não se refere mais a uma universalidade abstrata, com igualdade formal dos cidadãos e garantia das liberdades individuais: hoje prevalecem ideias como a de direitos coletivos, a de que “há grupos sociais e coletividades que devem ter garantida a igualdade de oportunidades, assim como a ideia de que tal igualdade deve se refletir em termos de resultados”.

Portanto, as reformas constitucionais recentes na América latina, para o autor, trazem como pressuposto a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais. No Brasil, ganhou mais relevância o reconhecimento do racismo como um problema nacional.

4.3 PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO NEGRO NA AMAZÔNIA: DE UMA VISÃO EUROCÊNTRICA PARA UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Bezerra neto (2016), Sampaio (2016) e Proença (2016) nos permitem, por meio de reflexões teóricas e/ou pesquisa documental, repensar como a produção historiográfica sobre a participação do negro na Amazônia desde a colonização portuguesa vem se transformado: passando de uma visão eurocêntrica para uma perspectiva dialógica, destacando as “relações”, as “pontes”, os “intercâmbios” entre os colonizadores europeus – especialmente o português – os indígenas e os negros traficados.

Saímos de uma abordagem estereotipada, de uma narrativa que mostra o negro como passivo diante da escravidão, da dominação e exploração de seu trabalho na Amazônia, considerando as particularidades da colonização ocorrida aqui.

Nesse sentido, é fundamental não reduzir a dinâmica social da população negra na Amazônia a seu quantitativo: o negro vem circulando desde o período colonial, presente em vários espaços com diversas ocupações sociais. De acordo com Sampaio (2016, p. 3):

a despeito da entrada “tardia” de africanos, as características do comércio internacional e as formas de inserção no mundo do trabalho permitiram a emergência de uma sociedade na qual índios e africanos de diferentes procedências se misturaram intensamente, fazendo surgir “(...) mais precocemente uma sociedade multicultural e miscigenada que é a característica essencial da sociedade brasileira do pós 1888.

Considerando uma sociedade multicultural, a historiografia contemporânea difere das perspectivas que predominaram anteriormente como a clássica, que enfatizava o “caráter benevolente e não-violento da escravidão ocorrida no Brasil”; a revisionista, com a ideia de escravo “coisa” ou escravo “herói” (coisificação do escravo e resistência e heroísmo dos cativos) (PROENÇA, 2016).

As perspectivas historiográficas recentes trazem as perspectivas dos escravos como sujeitos de transformações sociais e agenciadoras de sua libertação. As relações entre senhores e escravos não eram unilaterais, com uma “dominação plena” dos escravos:

[...] rompe-se com a imagem do cativo coisificado pela exploração do trabalho e pela violência física. Isso aponta para o estabelecimento de certas regras sociais próprias estabelecidas pelos negros. O significado da liberdade foi assim forjado na experiência do cativo. [...] Os próprios negros agenciavam sua liberdade, contribuindo para o fim da instituição da escravidão (PROENÇA, 2016, p. 5).

De acordo com o autor, os quilombos, por exemplo, ainda hoje representados pelo senso comum como espaço afastado, isolado de resistência do escravo, único local onde poderia este poderia ser livre, eram espaços multiétnicos, dinâmico, de negociações, de encontros, mantendo relações complexas com o restante da sociedade escravista. Não há a redução da vida social do negro entre quilombo e senzala. Bezerra Neto (2016, p. 247) descreve o que ocorria em Belém:

Os escravos quando fugiam não abandonavam a sua cidade, nem ficavam confinados a lugares isolados ou reclusos em quartos escuros nos casarios em que eram acoutados. Muito pelo contrário. Experimentando a liberdade conquistada, ainda que muitas vezes, por pouco tempo, exerciam-na da mais ampla forma possível, indo e vindo pelas ruas e praças de Belém, sem que fosse necessário dar satisfações aos senhores [...].

Nesse sentido, a historiografia abandona as mudanças históricas como condicionadas a ação de heróis e traz o processo conduzido pelas coletividades que antes eram vitimizadas e ficavam a mercê da bondade de pessoas pertencentes ao grupo que intencionava dominá-los. Assim, resgata-se a “indeterminação e a imprevisibilidade dos acontecimentos a partir do sentido que os próprios negros, enquanto agentes sociais, deram às suas próprias lutas, impulsionando a transformação do mundo de seu tempo” (PROENÇA, 2016, p.9).

Nesta perspectiva, datas comemorativas (como o 13 de maio) e marcos legais (como a Lei do Ventre Livre) deixam de representar o feito de alguma figura ilustre, heroica, e passam a traduzir a resistência e luta contínuas dos próprios negros, que agiam de acordo com lógicas e racionalidades próprias.

Relacionando a historiografia recente com o ensino de História, percebemos o fosso que se apresenta entre estes: não raramente encontramos nas escolas o negro como sinônimo de escravo, vitimizado, passivo, inferior e as comunidades indígenas reduzidas a figura do índio nu, usando penas, adorando ao deus Tupã, no ritual da dança da chuva.

Nesse sentido, em meio às dificuldades do ensino de história da África e afro-brasileira, emergem caminhos que podem nos direcionar a unir forças no combate as representações negativas criadas historicamente. A educação é compreendida como ação fundamental para a transformação desta realidade: pesquisas acadêmicas, formação adequada dos professores para o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, trabalho coletivo, estudos regulares e sistemáticos, ação conjunta de professores da pós-graduação e do ensino básico, etc. são apontados como vias de concretização da alteridade.

Estes novos estudos são decisivos para que a educação no Brasil tenha seu aspecto transformador fortalecido e ampliado: amparados também pelas leis (como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.465/08), que nos reconduzem ou pelo menos legitimam nos marcos de uma sociedade contemporânea ações de combate ao preconceito e a discriminação raciais, cabe a todos os profissionais da escola, em um esforço coletivo e contínuo, a materialização em todas as suas formas desse novo pensar.

Respaldo legal já é fato, mas temos que traçar e executar no “chão da escola” as estratégias - sejam políticas, ideológicas, pedagógicas, etc. – de enfrentamento ao racismo. Sabemos que a questão: **Como trabalhar os conhecimentos sobre a História da África no cotidiano da sala de aula, realizando a transposição didática?**, por exemplo, não é o único desafio, pois professores e gestores da escola, são parte de uma sociedade ainda altamente excludente que reagirá às transformações dos velhos paradigmas dominantes.

TEMPO V PEDAGOGIA PÓS-COLONIAL, DECOLONIAL E INTERCULTURAL

5.1 INTERFACES ENTRE O PÓS-COLONIAL E O DECOLONIAL

Os desafios que a educação escolar traz aos professores neste início do século XXI carregam a “carga histórica” de pelo menos mais cinco séculos. Precisamos recorrer ao passado para compreender o contexto socioeconômico, cultural e político em que as relações são estabelecidas na sociedade e na escola. O presente traz fortes evidências de que algo não cessou após o fim da colonização neste território que hoje chamamos de Brasil...

Algumas questões são pertinentes quando pensamos nos países que se formaram na África, Ásia e América Latina após o fim da colonização pelos países europeus. A primeira indagação vem das assimetrias de poder que observamos na atualidade: o que explica as desigualdades sociais e raciais? Nesse período chamado de “pós-colonial”, quais características foram totalmente superadas e quais ainda persistem após o fim do domínio político-jurídico das metrópoles?

Outras questões emergem da dinâmica e contradições que denunciam as injustiças históricas ainda não superadas: como as instituições sociais lidam com as diferenças de um povo formado com a contribuição de tantos outros povos? Que saberes são valorizados e que saberes são negligenciados por uma sociedade que se define como uma “democracia racial”? Que identidade se fortaleceu como o padrão hegemônico e que identidades são “forçadas” a se remodelarem por este padrão?

Além da constatação, é fundamental problematizarmos que possibilidades temos e podemos criar para “solucionar” as questões de nosso tempo. Por isso, vejamos como o pensamento pós-colonial e o decolonial se originaram e vem se fortalecendo na América Latina e no Brasil e como se articulam com a educação, especificamente a educação escolar.

De acordo com Bragato e Castilho (2014, p. 11), o pós-colonialismo é “um termo utilizado sobre a descolonização das colônias africanas e asiáticas após a Segunda Guerra Mundial”. Refere-se inicialmente, portanto, a uma abordagem de questões que envolvem a formação dos Estados nacionais na África e Ásia e difundiu-se dentro da sociologia do subdesenvolvimento, com o objetivo de compreender as causas do atraso socioeconômico das sociedades recém-criadas. De acordo com os autores:

O pós-colonialismo pode ser entendido como um movimento intelectual que se consolidou a partir das lutas de independência vivenciadas no século XX, especialmente nas décadas de 60 e 70. Nesse sentido, a militância política de diversos intelectuais, integrados a essas lutas, possibilitou a construção de reflexões pautadas pela necessidade de ampliar bases democráticas da sociedade, especialmente a partir da visibilidade dada às consequências destrutivas das políticas imperialistas nestas sociedades.

Segundo Rosevics (2017), o projeto pós-colonial ao se ocupar da relação antagônica entre colonizador e colonizado, objetiva denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Este projeto não se limitou ao tempo cronológico de superação da dominação jurídico-política, mas construiu-se com estudos voltados para a compressão de processos que se mantiveram após o fim da colonização. Segundo a autora:

A maior parte das pesquisas pós-coloniais seguiu a trajetória dos estudos literários e culturais, através da crítica a modernidade eurocentrada, da análise da construção discursiva e representacional do ocidente e do oriente, e das suas consequências para a construção das identidades pós-independência. A preocupação dos estudos pós-coloniais esteve centrada nas décadas de 1970 e 1980 em entender como o mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso do colonizador (ROSEVICS, 2017, p. 188).

Nesse período, portanto, a relação colonizador-colonizado representou o objeto de estudo pós-colonial num esforço de mudança dos referenciais orientados por uma racionalidade ocidental eurocentrada. Nesse contexto, a autora ressalta que o pós-colonialismo, como uma escola de pensamento, tem matriz teórica diversificada, relacionada a autores como: Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudo Subalternos⁴² indiano, organizado na década de 1970 por Ranajit Guha. Segundo Bragato e Castilho (2014, p. 15):

O legado de Frantz Fanon (1925-1961), principalmente, orienta o sentido dessas reflexões ao evidenciar as raízes dos processos de exclusão social e política, articulados historicamente em um modelo de desenvolvimento predatório que instituiu uma divisão internacional do trabalho, a partir da subjugação de outros povos e culturas não europeias. Fanon (2007) consegue destacar a subjetivação gerada por essa articulação histórica, que se manifesta como um grande obstáculo à libertação do povo argelino e de outros povos colonizados. A influência do pensamento de Fanon foi incontestável nos processos de independência da África, na organização do movimento negro nos Estados Unidos e na América Latina e nas referências dos estudos culturais realizados por Hall (2003), Bhabha (1998) e Gilroy (2001).

⁴² “A noção do subalterno provém da tradição gramsciana; no entanto, apesar da utilização deste conceito, a referência ao pós-estruturalismo (Deleuze, Derrida e Foucault) como a teoria de base, desautorizava os estudos pós-coloniais para a tradição de pensamento marxista” (BRAGATO; CASTILHO, 2014, p. 16).

Os Estudos Culturais, na década de 80, ampliam as produções do Grupo de Estudos Subalternos indiano (BRAGATO; CASTILHO, 2014, p. 16). Hall (2009), ao tratar da diáspora negra afro-caribenha, traz importantes contribuições para a compreensão da cultura em tempos de globalização crescente. Concepções de identidade, diferença, pertencimento, cultura são construídas a partir da experiência de povos colonizados, e que “têm suas raízes nos – ou, mais precisamente podem traçar suas rotas a partir dos – quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia; foram forçados a se juntar no quarto canto, na ‘cena primária’ do Novo Mundo”; com rotas que não podem ser chamadas de “puras” (p. 30).

Nesse contexto, para o autor, a concepção de diferença supera a rigidez do binarismo que isola e essencializa a cultura de povos. Ocorre que numa formação sincrética os elementos diferentes não estão em situação de igualdade visto que a distinção da cultura de povos colonizados é produto de “maior entrelaçamento e fusão na fornalha colonial” (metáfora usada por Hall para se referir ao povo caribenho) de diferentes elementos africanos, asiáticos e europeus.

[...] é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre cultura e “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus locais. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam. O que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo (HALL, 2009, p. 36).

Nesse sentido, o conhecimento e referência à África vêm com um resgate de “rotas culturais”, uma forma de subverter identidades formadas na circunscrição da matriz de significados coloniais, que bloqueou e rejeitou o engajamento com as histórias reais dos povos caribenhos. Neste momento, pós-colonialista, para o autor, os praticantes da cultura juntam as “rotas fragmentárias”, consideradas “ilegais”, a fim de reconstruir suas “genealogias não ditas”, constituindo, assim, “a preparação do território histórico de que precisamos para conferir sentido à matriz interpretativa e às autoimagens de nossa cultura [caribenha]” (HALL, 2009, p. 41).

Chegamos ao século XXI enredados neste labiríntico contexto socioeconômico e cultural, difícil de ser traduzido claramente por quaisquer teorias que se proponham a explicitar suas nuances. Momento de intensas mudanças, de inconstantes quadros explicativos de uma realidade que escapa aos desígnios de um tempo-espaço tão fugaz e complexo.

Com relação às identidades culturais, nos parecem que elas se rebelaram aos contornos de uma história que enclausurou diversos grupamentos humanos em relações sociais forjadas nos territórios invadidos, oprimidos - e resistentes - decorrentes do contato cultural, de transposição de fronteiras que nunca deixaram nenhum grupamento isolado, embora muitos suscitem a “pureza” tão enfatizada nas tensões e lutas sociais no espaço político, onde todos procuram sua afirmação como cultura diferenciada, numa representação que faz alusão ao homem racional: estável, fixa, bem delimitada.

Nesse sentido, Hall (2005), ao relacionar as incertezas do tempo presente à crise de identidade, traduzida no seu deslocamento, contribui para singular reflexão acerca das transformações de um tempo e espaço que ganharam uma configuração bem diferenciada de outrora, ainda que possamos regatar suas raízes no que chamamos de modernidade.

O autor nos apresenta os paradoxos e tensões da globalização, esclarecendo que concomitante a uma tendência a homogeneização, as contratendências emergidas da relação entre o global e o local, como a ênfase na **diferença** e a mercantilização da etnia e da alteridade, não nos deixam assegurar nenhuma assertiva atual, ou seja, sendo desigual e predominantemente ocidental, a globalização nos expõe a inconstância de uma modernidade tardia que subverte quaisquer paradigmas conhecidos.

Nesse sentido, o trabalho de Hall acerca da pós-modernidade pode ser tomado como uma referência que não encerra o indivíduo em modelos preestabelecidos e pode conjugar teorias sem, contudo, traduzir a realidade como algo passível de uma explicação e/ou compreensão que abarque em definitivo as determinações dos fenômenos estudados.

Nos estudos de Hall, portanto, encontramos o envolvimento “visceral” com as questões de nosso tempo, as assimetrias sociais, que permeiam a vida cotidiana, que forjam identidades, ultrapassam as amarradas disciplinares e se propõe a trafegar pelo movimento da realidade em sua possibilidade conhecê-la, desnaturalizá-la, desmistificá-la, podendo contribuir assim com o engajamento dos grupos que estão em posição de desigualdade na dinâmica complexa da sociedade. As relações sociais engendram e são engendradas num contexto de ampla diversidade, em que as diferenças são hierarquizadas justificando a discriminação racial, por exemplo.

Na América Latina, o debate das questões sobre o processo de descolonização ocorreu posteriormente, na década de 90, com o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. De acordo com Bragato e Castilho (2014, p. 18):

Apesar de a América Latina ter sido considerada parte do Terceiro Mundo e a despeito de uma longa história de reflexões e críticas sobre o moderno colonialismo, originadas em reação à conquista e à colonização da América, a realidade latino-americana foi tangencialmente mencionada nas discussões sobre decolonização que, inicialmente, centraram-se nas nações de recente independência, nos continentes asiático e africano. Nas décadas de 70 e 80, a palavra-chave no pensamento social latino-americano não era, portanto, pós-colonialismo, mas dependência

Entretanto, as críticas aos estudos subalternos ocorreram com maior veemência na América Latina, com os integrantes do Grupo Modernidade/colonialidade, que passou a questionar o uso de teorias com base epistemológica ainda europeias. Conforme explica Rosevics (2017, p. 189):

O uso de epistemologias advindas majoritariamente de autores europeus passou a ser vista como uma traição ao objetivo principal dos estudos subalternos de rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento. É neste sentido que surge a crítica decolonial, trazendo a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e dos seus cânones, na maior parte de origem ocidental. Como aponta Grosfoguel, é preciso decolonizar não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais.

O Grupo Modernidade/Colonialidade⁴³ (GM/C), responsável pelo chamado “Giro Decolonial”, segundo Maldonado-Torres (2008) parte assertivamente da afirmação: a modernidade não é uma fase posterior a colonialidade, mas sua outra “face”, sendo impossível separar esses processos: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). De acordo com Araújo e Mota Neto (2015, p. 990):

[...] a concepção decolonial revela sua primeira face como constituída pela negação a negação. Ela é assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas.

Portanto, para os autores, a concepção decolonial abriga uma radicalidade, uma ruptura, uma negação das teorias de base epistemológica eurocêntrica. Questiona tudo o que se relaciona a racionalidade moderna, que engendrou o capitalismo no mundo. Prima pela transformação do pensamento, da existência social, da ciência, filosofia, educação, etc. “É a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o

⁴³ “O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais deste grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros” (CANDAU, 2010, p. 17).

direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento que nasce a concepção decolonial” (ARAÚJO; MOTA NETO, 2015, p. 990).

A colonialidade é um fenômeno/processo que se arrasta desde a colonização. Nas palavras de Maldonado Torres (2007, p. 131),

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 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.

Recorremos a Quijano (2007) para ratificar dois pontos de diferenciação entre o colonialismo e a colonialidade destacadas no trecho acima por Maldonado Torres (2007): a existência ou não da ligação de dependência formal, de dominação entre povos e o alcance da subjetividade dos sujeitos nas relações travadas historicamente com repercussões no presente. Para o autor:

O controle da autoridade política, dos recursos da produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. [...] O colonialismo é, obviamente mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Portanto, o colonialismo engendrou a colonialidade, mas esta ultrapassou a barreira temporal e, após a independência das colônias, permaneceu em nossa subjetividade, permeando nossas relações e instituições sociais.

Os autores do GM/C esclarecem uma série de relações assimétricas que se desdobram desde a *colonialidade do poder*, como a *colonialidade do ser*, a *colonialidade do saber* e a colonialidade do viver.

A *colonialidade do poder* marca as relações entre povos europeus e não-europeus e se estabelece como negação do outro, de sua alteridade (Oliveira; Dias, 2012). Forja a assimetria entre grupos dominadores e grupos espoliados em prol de um projeto de modernidade que aniquilou simbolicamente e materialmente o “outro”. Segundo Quijano (2005, p. 111):

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa.

Para o autor, esses “binarismos”, que configuram uma hierarquização entre sujeitos e grupos a fim de justificar a subjugação do outro, advêm da ideia de raça, que produziu na América, a partir dessas categorizações, identidades sociais historicamente novas (índios, negros, mestiços, etc.) e redefiniu outras (espanhol, português, europeu). Quijano (2005, p. 107-8) explica ainda que:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. [...] a 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 modo básico de classificação social universal da população mundial.

Para o autor, a ideia de raça legitimou a dominação dos povos não-europeus e concretizou a colonialidade do poder em outras dimensões, materiais ou não, ao transformar o outro em mero objeto de espoliação e estudo. A expressão da dominação simbólica se evidencia na colonialidade do saber e na colonialidade do ser. Ao legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade, o europeu forjou uma perspectiva do outro como primitivo, bárbaro, não-humano, não-civilizado, sem cultura, sem conhecimento, e, portanto, passível de dominação pelos humanos (o branco europeu).

Em suma, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 109). Trata-se da racialização das relações de poder que forjaram novas identidades sociais a fim de legitimar o eurocentrismo em diversas dimensões da vida social. De acordo com Candau (2010, p. 19):

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. [...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Para os autores do grupo Modernidade/Colonialidade é essa mentalidade formada pela subjugação da vida do colonizado e pela formação de sua subjetividade como inferior – como aquele que almeja alcançar os padrões culturais europeus (simbólicos e materiais), pois estaria “atrasado” na linha evolutiva do tempo – que atravessa os séculos e chega ao século XXI.

Essas ideias e concepções configuraram a visão eurocêntrica e legitimaram a escravidão e o genocídio dos povos não europeus nas Américas. Esse processo, iniciado na colonização, ainda reverbera na atualidade sob novas formas. A modernidade/colonialidade e a globalização capitalista não extinguiram as desigualdades políticas/econômicas e as formas violentas de exclusões raciais sobre os povos indígenas e afro-brasileiros. De acordo com Walsh (2009, p. 15):

Há também uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada, que enlaça com as outras três [poder; ser; saber]. É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual a existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e da diáspora africana.

Trata-se, portanto, de outra perspectiva de mundo, de conhecimento/saber, de ser, de vida. Esta é a “matriz quadrimensionada da colonialidade” que evidencia a construção da diferença e sua imposição com base na raça, no racismo e na racialização como eixos fundantes das relações de dominação. Segundo Mignolo (2003), esse é o sentido da “diferença colonial”, que não se restringe às diferenças de classe social nem cultural. Para a Walsh (2009, p. 16):

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista.

A autora, nesse sentido, evidencia a “reacomodação” da colonialidade de poder com processo crescente de globalização, com as mudanças ocorridas no acirramento das relações globais atuais. “Reacomodação” ou “recolonialidade” são termos usados pela autora para designar essa adaptação do projeto neoliberal às demandas dos diversos grupos étnico-raciais que lutam por reconhecimento. Walsh (2009) com base em Zizek (1998) esclarece que:

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista.

Assim, para os autores, há uma lógica multicultural no capitalismo global que não refuta a diferença, não a omite, mas esvazia e neutraliza seu significado efetivo para os grupos que lutam contra a exclusão social na atualidade.

5.2 INTERFACES ENTRE O DECOLONIAL E O INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO

Catherine Walsh (2009) redimensiona a questão da interculturalidade no contexto da expansão global do capital e do neoliberalismo. Denuncia as nuances de um processo superficial de apreensão da diversidade como reorganização da sociedade:

Walsh entiende que el capitalismo a escala global encuentra em el multiculturalismo una estrategia más de expansión, apoyada por organismos multilaterales que mantienen una política de doble cara: por um lado ‘apoyan’ proyectos alternativos de sociedade y, por el outro, apoyan el modelo neoliberal y sus estrategias de desarrollo agenciadas desde los estados nacionales (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 169).

Nesse sentido, trata-se de uma espécie de “camuflagem”, cuja aparência demonstra a inclusão da diversidade nas políticas governamentais a fim de garantir o atendimento das necessidades dos diferentes grupos sociais. Walsh (2009) revela, assim, o paradoxo de um processo que concretamente tenta silenciar as vozes dos grupos excluídos da lógica da modernidade com sua uma aparente inclusão. Portanto, o restrito reconhecimento do multiculturalismo não representa o que a autora chama de “medidas pertinentes” que criem “posibilidades reales de desarrollo” (WALSH, 2000, p. 8). De acordo com Restrepo e Rojas (2010, p. 170):

En consecuencia, lo que está em disputa no es sólo la construcción de nuevas políticas estatales para al tratamiento ‘adecuado’ de la diversidad cultural, sino las formas mismas de entender el lugar y las posibilidades de conocer e intervenir en el mundo por parte de sectores de la sociedad históricamente subalternizados.

Walsh (2002) confronta os dois sentidos principais da interculturalidade: o projeto indígena e afrodescendente e o projeto do multiculturalismo neoliberal. Este se resume ao reconhecimento e celebração superficial da diferença cultural. Segundo a autora, a interculturalidade não se restringe ao apelo à tolerância do outro, mas:

[...] busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el “otro” pueda ser como sujeto con identidad, diferencia y agencia [...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (WALSH, 2002, p. 205).

Assim, a “interação” ultrapassa o aparente e a superficialidade da tolerância e abarca pessoas, conhecimentos e práticas culturais diferentes; não nega as assimetrias de poder e promove processos de intercambio para o diálogo e associações entre sujeitos, saberes, sentidos e práticas distintas. Portanto, de acordo com Mignolo (2001 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 171): “[...] la interculturalidade no es solo el ‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.”

Os autores traduzem esse movimento na busca da “pluriversalidade” em contraponto à universalidade abstrata da modernidade e de “novas universalidades” que se modelam por esta via. para Mignolo (2001 apud Restrepo; Rojas, 2010, p. 171), não naturalizamos particularidades como universalidades: “Emerge así un pensamiento en y de la diferencia colonial que postula la diversalidad (la diferencia epistémica como proyecto universal) y ya no la búsqueda de nuevos universales abstractos de derecha o izquierda [...]”.

Dessa forma, as críticas das concepções tradicionais de interculturalidade feitas por Walsh (2002, 2009) ratificam a dimensão histórica e as relações de poder como centrais e distancia-se da concepção da interculturalidade como problema de vontade pessoal. A autora resgata a possibilidade de travar interações em que outros saberes, vozes, práticas e poderes sociais podem se expressar sem que sejam impiedosamente hierarquizados e descartados como inferiores aos referenciais europeus.

Considera a noção de “diferença colonial”, que: “[...] consiste em clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos em sus faltas o excesos, lo cual marca la *diferencia* y la inferioridade con respecto a quien classifica”, atentando para a construção “geohistórica” do conhecimento e a importância do “locus de enunciación” (MIGNOLO, 2003 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 172).

No campo educacional, a interculturalidade ganha destaque nos estudos de Catherine Walsh, que “centró su interés em las dimensiones pedagógicas de la interculturalidad y en los significados que ella tendría en la construcción de proyectos

educativos y sociedades interculturales” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 169). A autora propõe:

[..] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Assim, na educação Walsh (2009) constrói uma proposta radical de superação do eurocentrismo na escola ao abarcar o sujeito em múltiplas dimensões num contexto cultural que reconhece e dá visibilidade a outras formas de ser, viver, saber. E conseqüentemente, a interculturalidade abre caminho para uma relação de respeito e interação que promove a criação de outros modos de pensar, ser, estar, aprender, etc.

Ao considerar o caráter multiétnico e pluricultural, também as políticas públicas educacionais abarcariam as diferenças culturais. Durante o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, a diversidade cultural da sociedade passou a ser reconhecida na Constituição Federal. Entretanto, para Candau e Russo (2010, p.163), esse processo é caracterizado por profunda ambigüidade, dado que a mudança da agenda política ocorre num “contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais”.

Trata-se de tensões, conflitos e contradições que marcam a modernidade/colonialidade, pois evidenciam que o processo de colonialidade do poder, do saber e do ser permanecem na contemporaneidade. As ações e reações dos movimentos sociais às políticas neoliberais nos alertam para a realidade construída ao longo da história na América Latina, de negação e discriminação do *outro*, o que configura violências físicas ou simbólicas que continuam...Segundo Candau e Russo (2010, p. 154):

A construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Os autores afirmam que a educação escolar foi fundamental no estabelecimento da dominação europeia pelo mundo, sem o que o espraiamento dos valores civilizatórios europeus não alcançaria a dimensão global que têm hoje; não seria a referência de modo de vida propalada como a que está no topo da evolução dos diferentes povos.

A partir desta constatação, eles questionam a adoção de um discurso intercultural - na educação e em outros contextos socioculturais - que objetiva escamotear e reprimir os conflitos explícitos ou latentes, impedindo com isso mudanças de caráter estrutural. Nesse sentido, “São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 163).

Arroyo (2012), ao tratar das transformações do campo educacional ao longo da história, afirma que a singularidade do século XX e XXI em países como o Brasil, que sofreram (e sofrem) ainda a “colonização do pensamento e de práticas sociais”, foi a tomada de consciência política dos coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos: “Outros Sujeitos”. Com políticas afirmativas fomentadas por esses coletivos defendem/lutam por “Outras Pedagogias”. Este estudioso observa que:

Esses coletivos mostram que as concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados. As teorias pedagógicas não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata (ARROYO, 2012, p. 11).

Assim, o autor, não reduz as relações entre os povos ao maniqueísmo e à violência física. Ele nos sugere processos mais complexos em que as teias explicativas devem ser construídas a partir da concretude do padrão de poder/saber que se desenvolveu e se fortaleceram no além-mar.

Aqui, vemos grupos que resistem e afirmam suas identidades, lutam por direitos de cidadania, por seu reconhecimento pleno na sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação-exclusão engendradas ao longo da formação histórica do Brasil, “marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade”, “feridas abertas” de uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAUI, 2013, p. 17).

Assim, ao deixarmos de negar a alteridade, “desnaturalizamos” o que realmente não é natural, retirando nossa própria cultura do “centro” e do “alto”: não podemos hierarquizar culturas, ou seja, correr o risco de construir preconceitos e usá-los para discriminar àqueles que consideramos diferentes. Segundo Laplantine (1993, p. 23):

A descoberta da alteridade é uma relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido “selvagem” fora de nós mesmos. Confrontados à multiplicidade, *a priori* enigmática, das culturas, somos aos poucos levados a romper com a abordagem comum que opera sempre a naturalização do social.

O autor, ao considerar a alteridade, descarta quaisquer possibilidades de absolutização das culturas, de uma visão que discrimina as diferenças para estabelecer e fortalecer desigualdades e hierarquizar os grupos humanos.

Nesse contexto, a relação entre educação escolar e cultura nos remete ao debate do multiculturalismo na América Latina: são as lutas/resistências dos grupos discriminados e segregados, dos movimentos sociais, especialmente os “referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (CANDAUI, 2013, p. 18).

Candau (2013, p. 20) analisa duas abordagens fundamentais: a **descritiva**, que apenas nos informa que as sociedades atuais são multiculturais, engendradas em cada contexto, histórico, político e econômico e sociocultural; e a **propositiva**. Esta vai além da constatação do multiculturalismo como um dado da realidade: concebe-o como uma forma de “atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade”, é referenciada pela perspectiva da radicalização da democracia, com a construção de políticas públicas e estratégias pedagógicas para a transformação da realidade.

A abordagem propositiva revela-se na atualidade por meio de três posições: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade (crítica). Essa tipologia revela as tensas e conflitivas relações socioeducativas expressas pela pluralidade étnica e grande diversidade de universos simbólicos, o que acirra o debate multicultural no Brasil (e na América Latina) “nos colocando diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e o que silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos” no contexto em que há uma cultura hegemônica (CANDAUI, 2013, p. 17).

As duas primeiras posições englobadas na abordagem propositiva são as mais frequentemente observadas na sociedade: a assimilacionista afirma a existência do multiculturalismo e pontua a desigualdade de oportunidades para todos; defende a integração do outro/ diferente (inferiores/subordinados) com políticas que o incorpore à cultura

dominante/ hegemônica sem promover transformações estruturais na sociedade. O desdobramento na educação se dá pela promoção da política de universalização da escolarização, com estratégias de caráter compensatório, sem alterar o currículo, as relações, as metodologias ou os valores privilegiados, ou seja, sem que gere quaisquer mudanças em sua dinâmica de caráter monocultural e homogeneizador.

A oposição à assimilação é realizada pelos que defendem o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural ao afirmarem que não podemos negar ou silenciar as diferenças, e sim promover seu reconhecimento e garantir espaços de livre expressão, específicos para certos grupos a fim de que preservem suas matrizes culturais de base. Candau (2013) afirma que a defesa da formação de comunidades culturais homogêneas, na prática, acaba por favorecer a “criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais”.

Candau (2013, 2012) defende a terceira perspectiva multicultural: a interculturalidade, que supera também outras duas formas com que tem sido pensada a educação quando os grupos sociais questionam e lutam por outro projeto de sociedade. Assim, a interculturalidade crítica reafirma uma posição realmente transformadora, evitando que o processo de assimilação atenuie as lutas, ou elabore um discurso reformador que aparenta abranger a diferença/diversidade, mas no cotidiano apenas a reconhece formalmente não permitindo efetivamente que se avance nos meios de garantir socialmente a diminuição das assimetrias de poder. Nesta perspectiva, Walsh (2009, p. 24-5) articula interculturalidade e decolonialidade:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver [...] É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial.

[...] Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade*.

Portanto, a interculturalidade os direciona para o enfrentamento e subversão do racismo de forma radical, embasado por racionalidades que não se limitem à lógica da ciência moderna/ocidental.

5.3 INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO: IGUALDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA EM QUESTÃO

Quando nos reportamos às questões sobre identidade e diferença, igualdade e diferença, logo vem à mente que “os alunos e alunas devem ter suas diferenças respeitadas e valorizadas na escola”. Certamente, que nem todos pensam desta forma: para muitos, a escola é um espaço de “ensino de conteúdos” e não deve adentrar nas “coisas da vida privada dos alunos”, pois “cabe unicamente a família educar as crianças”. Para outros, a escola é uma instituição desnecessária à sociedade, pois a educação pode ocorrer em outros espaços sociais.

Essa polifonia que brota da reflexão sobre o papel da escola e dos professores, nos impõe que deixemos transparecer neste estudo um posicionamento fundamentado numa epistemologia que nos informa não haver “neutralidade”, “imparcialidade”, “objetividade pura” na produção científica sobre os problemas que assolam a escola na atualidade.

Nesse sentido, adentramos no debate acerca da prática pedagógica desenvolvida pelos professores e professoras no cotidiano da escola. Nos ocupamos de pensar quem é o (a) professor (a) no momento atual e na realidade dinâmica que cerca os professores de desafios durante seu processo de trabalho. Falemos de uma identidade que não se encerra nos padrões exigidos pela sociedade: a identidade docente requer profunda e constante reflexão sobre tudo que permeia a institucionalização dos saberes socioculturais “trazidos” pelos sujeitos nas relações que se dão no dia a dia escolar.

Ser professor, ser professora, estar entre alunos e alunas, entre diretores e técnicos pedagógicos, enfim, entre todos e todas que fazem da escola uma instituição social marcada pela sociodiversidade, pela presença de grupos distintos, nos impulsiona a pensar na “igualdade” e na “diferença”, na formação de identidades num contexto de grande tensão política.

Retomemos a assertiva inicial para avançarmos no debate proposto: “os alunos e alunas devem ter suas diferenças respeitadas e valorizadas na escola”. “Dever” é um verbo muito utilizado por todos nós, que ainda nos valem da uma ética forjada na modernidade (OLIVEIRA; DIAS, 2012) ao apontar os papéis sociais que as pessoas devem adotar. Em oposição, pensemos nas possibilidades que os professores têm na atualidade para tornarem-se agentes de mudanças sociais. Pensemos nos percalços que os professores enfrentam, nas suas limitações, nas tensões que vivem, e nas possibilidades de formar professores que

consigam trabalhar as questões da identidade, igualdade e diferença no cotidiano escolar. Partimos da afirmação de Souza (2013, p. 48) sobre seguinte problemática:

É fundamental desconfiar de tudo o que é naturalizado, especialmente, em relação às práticas cotidianas engendradas na escola e no espaço familiar, as quais são ancoradas em padrões, envolvendo os sujeitos e reforçando o projeto de igualdade, reforçando a marginalização e escamoteando as diferenças daqueles que transitam e optam por formas de expressão e de manifestação que não se enquadram nas legitimidades sociais e institucionais.

O autor nos fala de um “projeto de igualdade” que aniquila as diferenças, desenvolvido na esteira da modernidade. Igualdade como sinônimo de padronização, de imposição de um padrão de referência hegemônico que deve ser seguido por todos.

Nesse sentido, Candau (2012) afirma que a expressão “todos são iguais”, presente no discurso dos professores, decorre da lógica da modernidade, que suprimiu as diferenças ao igualar todos perante a abstração legal e estabeleceu os referenciais de homem e sociedade, hierarquizou sujeitos e grupos e estabeleceu uma trajetória evolutiva que exclui os que não se adequam ao padrão estabelecido. Nas pesquisas realizadas pela autora com professores:

A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o “uniforme”, até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas (CANDAU, 2012, p. 238).

Para a autora, nessa perspectiva, portanto, ocorre a equivalência entre igualdade e padronização, o que gera a crença de que todos podem ter acesso aos direitos básicos do cidadão e que o “sucesso na vida”, numa sociedade igualitária e justa, depende apenas de esforço individual, ou seja, pauta-se na meritocracia, muito comum em nossas escolas.

A partir dessa prerrogativa, as práticas pedagógicas são padronizadas e os alunos treinados para atender as expectativas dos agentes que concretizam os meios de padronizar os processos escolares, como o currículo, por exemplo. As diferenças são vistas como desvios do padrão e devem ser corrigidas com o ensino cotidiano, configurando, assim, sua invisibilização e demarcando a escola como lócus monocultural. Neste lócus, segundo a autora, a “diferença” é vista como:

[...] um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de

violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou um baixo capital cultural (CANDAU, 2012, p. 239)

Nesse sentido, a diferença se refere a algo que hierarquiza e inferioriza o outro, que o põe a margem de um padrão que marca as relações sociais, levando a uma espécie de comparação que revelaria o quão distante desse modelo está aquele que carrega o rótulo de “diferente”, “anormal”, “desviado”, “violento”, “bárbaro”, etc.

Em suma, o que Candau (2012) nos provoca a debater é a dialogicidade entre igualdade e diferença, conceitos que se articulam num movimento de assunção da diversidade que chega até a escola, compondo-a. Sem o que não é possível uma igualdade efetiva, que não “mutile” o ser humano com a violência dos processos institucionais de negação da alteridade, de silenciamento e retaliação de outras culturas.

Portanto, para a autora, igualdade e diferença devem caminhar juntas. Não se trata mais de opor a igualdade à diferença: “a igualdade não está oposta a diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização, à produção em série, à uniformização” (Ibid, 2012, p. 239).

É nesse sentido que não nos referimos à uma única “identidade” na escola, mas à “identidades”, abertas, plurais e dinâmicas, demarcando que não se trata de algo rígido, imutável, fixo e consolidado como um padrão a ser indiscriminadamente seguido. De acordo com Souza (2013, p. 48):

No entrecruzamento de nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que neste espaço ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar. O investimento na formação de professores e no trabalho coletivo na escola poderá possibilitar outras formas de trabalho didático e pedagógico, que contribuam para a reafirmação de identidades para a vivência, para o respeito ao exercício da cidadania.

Neste trecho, o autor destaca a dialética entre propagar uma cultura e transformá-la, num processo dinâmico em que as identidades, na escola, podem percorrer uma trajetória de afirmação e valorização das diferenças a partir de práticas pedagógicas que promovam uma convivência de sujeitos e grupos diversos sem hierarquizar nem tentar padronizar sua cultura, sua existência.

Sob essa perspectiva, a educação escolar nos remete a professores voltados para a interculturalidade, a educação intercultural de que tratamos na seção anterior. Conforme Candau (2014, p. 41):

[...] afirmar uma concepção dos professores como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores.

Considerar o educador/professor como agente sociocultural é, para a autora, imprescindível para a reinvenção da escola como um “*locus* privilegiado de formação de novas identidades”. Para isso, o desafio é ir além do que é apenas anunciado nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, o que nos leva a trabalhar com três aspectos fundamentais: primeiro, “a tomada de consciência da *construção da nossa própria identidade cultural*”; segundo, as “representações que construímos dos *outros*”; terceiro, o “modo de conceber a prática pedagógica”.

A ‘tomada de consciência da *construção da nossa própria identidade cultural*’ emerge da articulação da história pessoal com processos socioculturais do contexto em que os professores vivem e a história de nosso país. Para Candau (2014, p. 38):

[...] favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.

A autora, nesse sentido, enfatiza a “intercessão eu, outro e mundo”, ao destacar a dimensão pessoal e sociocultural. Propõe a superação da naturalização de um padrão de “normalidade” que silencia, inferioriza e exclui outras culturas que não se enquadram ao modelo posto como a grande referência de ser, viver, saber. Ou seja, volta-se para o sujeito em conexão com o mundo ao descartar a pretensa neutralidade, imparcialidade e objetividade com que os processos pedagógicos ocorrem na escola. Em suma, partimos da possibilidade de promover entre os professores este “olhar para si” em meio ao contexto sociocultural e histórico a fim de dilatar “a consciência dos próprios processo de formação identitária” dos professores.

Outro elemento ressaltado pela autora põe foco nas “representações que construímos dos *outros*”, geralmente marcadas pelo etnocentrismo que permeia nossas interações. Sem a consciência da construção da nossa própria identidade e o reconhecimento das “diferenças presentes em nós mesmos”, do outro que habita em nós, nos restringimos a incluir na categoria nós todas “aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais

semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam” (Ibid, 2014, p. 38). Na educação, segundo Candau (2014, p. 39), estas questões:

Estão presentes quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos alunos; quando diferenciamos os tipos de escola segundo a origem dos alunos, considerando que uns são melhores que os outros, têm maior potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando, como professores situamo-nos diante dos alunos, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando ao reconhecer determinados grupos culturais promovemos uma visão estereotipada e folclórica de seus universos culturais [...].

São estas, em suma, algumas das atitudes que evidenciam a presença da construção de representações a partir de uma perspectiva que naturaliza, na escola, a visão deturpada do outro e de seu grupo de pertença, que reforça preconceitos e vê no outro a personificação do “mal” como algo a ser extirpado de nosso cotidiano por meio de um trabalho na escola que conduza o outro a sua evolução, que na realidade, nada mais é que destitui-lo do direito de ser, viver, saber como sujeito de cultura.

Quanto ao terceiro elemento, o “modo de conceber a prática pedagógica”, a autora propõe que os professores vejam suas práticas educativas como “processos de *negociação cultural*”, o que implica em “desvelar o daltonismo cultural presente nas escolas”; “evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos”; “promover experiências de interação sistemática com os outros”; “conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural”.

Ao “desvelar o daltonismo cultural presente nas escolas”, os professores passam a ver “o arco-íris das culturas e práticas educativas” em oposição à reprodução das práticas pedagógicas de caráter monocultural na escola. Não basta ter consciência das diferenças, mas suplantar as dificuldades de lidar com elas no cotidiano da educação escolar como um desafio, subvertendo a recorrência frequente às práticas pedagógicas referenciadas pelo grupo considerado padrão.

Com a finalidade de “evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos, a autora questiona o caráter universalista dos conhecimentos difundidos na escola. Segundo Candau (2014, p. 39):

Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está a visão do conhecimento a-histórica, de caráter essencialista, que concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos, de verdades que, uma vez constituídas, se estabilizam e adquirem legitimidade social e são inquestionáveis.

Nesse sentido, para a autora, o conhecimento, referenciado pela universalidade assentada na cultura ocidental e europeia, deixa de deslindar o caráter histórico e contextual em que é construído. Em contraponto, é imprescindível realizar a ancoragem histórico-social dos conteúdos curriculares, ou seja, analisar suas raízes históricas e explicitar o contexto e as relações de poder em que é produzido.

Ao “promover experiências de interação sistemática com os outros”, o professor possibilita que currículo não se reduza a um padrão hegemônico, mas descentre nossas visões e nos distancie da violência simbólica e material consequente ao preconceito e discriminação dos que consideramos diferentes de “nós”.

Por fim, “conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural” como pressuposto para a *negociação cultural*, trata-se de ver a escola como um “centro cultural em que diferentes linguagens e produtos culturais estão presentes, em diálogo com processos de mudança cultural, presentes em toda a população, o que promove a ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas (CANDAUI, 2014, p. 40).

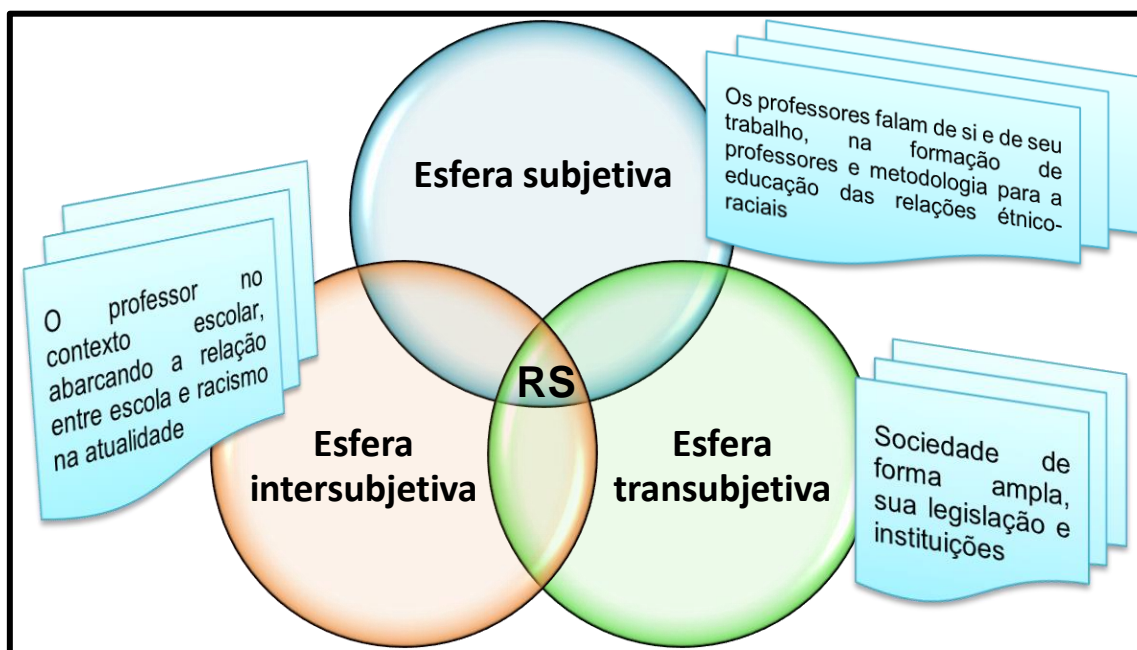
TEMPO VI TEMPO DE ANÁLISE

Esta seção objetiva apresentar o “Tempo de Análise”, que consiste na análise das informações produzidas junto aos sujeitos, professores, sobre a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, organizamos as informações coletadas em unidades de sentido. Essas unidades foram classificadas e agrupadas em temáticas cuja denominação de cada uma diz respeito a centralidade dessas unidades. Significa que a nomeação de cada unidade se vincula ao sentido maior que as agrupa.

Nesse sentido passamos a amearhar novos caminhos para deslindar o emaranhado sociocultural em que o sujeito expressa seu pensamento e linguagem ao nos orientar pelas três esferas ou dimensões de pertença das representações sociais expostas por Jodelet (2009, 2015, p.323): a esfera subjetiva, a esfera intersubjetiva e a esfera transubjetiva. Estas representam, segundo a autora, um quadro referencial para tentar analisar as representações sociais que integram as esferas/dimensões.

As temáticas de análise acerca das relações étnico-raciais emergiram do contexto de pertença dos professores participantes deste estudo: consideramos a esfera transubjetiva, quando os professores destacam aspectos referentes à sociedade de forma ampla, sua legislação e instituições; a esfera intersubjetiva: o professor no contexto escolar, abarcando a relação entre escola e racismo na atualidade e; a esfera subjetiva, quando os professores falam de si e de seu trabalho, explicitamente, ao focar na formação de professores e metodologia para a educação das relações étnico-raciais. Contudo, cientes de que são esferas que se articulam no meio social e não são passíveis de isolamento ou reducionismos, não pretendemos encerrar em cada esfera a complexidade e complementariedade das dimensões que compõe a realidade estudada. Apresentamos a esquematização das esferas a seguir:

ESQUEMA 1 – AS ESFERAS DE PERTENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



Fonte: Elaborada com base em Jodelet (2009, 2015, p. 323).

Passemos a discutir as esferas ou dimensões de pertença das representações sociais já explicitadas no TEMPO II (metodologia). De acordo com Jodelet (2015, p. 324), a esfera/dimensão da transubjetividade expressa “elementos reguladores das visões de mundo, das ideias e dos conhecimentos, dos valores, das condutas”, que sujeitos e seus grupos de pertença têm em comum, ligadas a uma mesma situação material ou de uma mesma condição social. Para a autora:

Esses elementos estão localizados no espaço público ou social e provêm de diferentes fontes (desde a comunicação midiática até os valores e normas culturais, passando pelas imposições ligadas aos âmbitos institucionais, ideológicos, às relações de poder, etc.). São adotados pelos indivíduos conforme o modo de adesão ou de imposição (JODELET, 2015, p. 324).

Nesse sentido, não podemos negar ou negligenciar - nas análises dos estudos que possuem o aporte teórico da teoria das representações sociais - o contexto sociocultural, onde o sujeito se depara com representações sociais múltiplas sobre certo objeto. Diante de coisas, pessoas ou situações “novas”, por exemplo, o sujeito recorre ao universo consensual representado por essa esfera e ativamente relacionará suas primeiras impressões de algo estranho ao que já é conhecido.

Ao considerar a educação para as relações étnico raciais na escola, podemos nos remeter ao racismo - que atribui valores, sentidos e imagens que estigmatizam e inferiorizam o outro – presente na sociedade, em suas instituições sociais. O racismo, assim, permeia

nossas relações e interfere negativamente nas representações sociais que formamos ao nos deparar com o aluno negro na escola.

Ao considerar a dimensão transubjetiva, Jodelet (2009) nos remete ao seguinte questionamento: como pensar nas representações sem situá-las no “horizonte” em que são formadas pelo sujeito ou grupo, ou seja, no contexto sociocultural dos sujeitos? A autora esclarece que:

Segundo os pertencimentos sociais, os engajamentos ideológicos, os sistemas de valores referenciais etc., um mesmo acontecimento pode mobilizar representações transubjetivas diferentes, que o situam em horizontes variáveis. Decorrem dos sujeitos interpretações que se constituem em objeto de debate e podem levar a situações de consenso ou de dissenso (JODELET, 2009, p. 699).

Ou seja, as atitudes explícitas no cotidiano por situações de consenso ou dissenso ligam-se a representações sociais de base transubjetiva diferentes, porque elaboradas em contextos múltiplos, conflituos, ambíguos, desafiantes para o sujeito. Portanto, um mesmo sujeito, por fazer parte de grupos diferentes, pode também recorrer a “horizontes” diferentes. Esse processo representacional é evidente uma vez que observamos neste estudo discursos caracterizados pela “polifasia cognitiva”, isto é, formas de pensamento diversas e até opostas” (MOSCOVICI; MARCOVÁ, 2000 apud MARCOVÁ, 2006, p. 160), exibida pela dialogicidade e que são apropriadas e articuladas em contextos diferentes.

Nesse sentido, as esferas de pertença das RS podem contribuir para redirecionarmos o olhar rumo a alteridade. Jodelet (2009, p. 705) afirma que:

Falar de sujeito, no campo de estudo das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos.

Portanto, falar do sujeito nos remete a um outro com o qual nos identificamos ou repelimos, mas, que em momentos de interação social, num processo dialógico, podemos ressignificar nossa perspectiva e produzir novas representações sociais ao acoplar ou recombinar novos sentidos e imagens para a compreensão do que nos parece estranho.

A autora recorre à esfera/dimensão intersubjetiva ao se referir a fenômenos que revelam a dinâmica da interação entre os sujeitos e que concorrem para o engendramento de representações sociais, focalizando em especial o processo comunicacional de onde

emergem as elaborações negociadas e estabelecidas em comum. Segundo Jodelet (2015, p. 323):

A esfera da intersubjetividade concerne às trocas e às interações pelo viés das quais se forjam, no consenso ou no dissenso, representações compartilhadas nos grupos definidos. A essa esfera correspondem a maioria dos modelos de abordagem das representações sociais e aqueles que a psicologia propõe para tratar dos processos sociocognitivos.

Na tríade dialógica eu-sujeito-objeto (MOSCOVICI, 2015) - ou Alter-Ego-Objeto – Jodelet (2009, p. 696) não esquece que as representações sociais se ligam, além da transubjetividade e da intersubjetividade, à noção de subjetividade, que nos orienta a considerar os processos que operam no nível do sujeito, situado no mundo, em primeiro lugar, por seu corpo: “A participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: não há pensamento desencarnado, flutuando no ar”. Jodelet (2015, p. 323-4) afirma que:

A esfera da subjetividade se reporta à experiência vivida engajando o corpo, a sensibilidade e as emoções, ao lado dos saberes adquiridos ou construídos. Ela coloca em jogo processos psíquicos e identitários cuja compreensão apela às contribuições da psicologia e da psicanálise. Esse capital privado pode influir na produção representacional socialmente informada.

Para a autora, portanto as representações sociais são de alguém sobre algo; têm uma função expressiva ao permitir que os significados que os sujeitos - individuais ou coletivos - atribuem a um objeto sejam acessados; “articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo”.

Para a análise das entrevistas, as esferas de pertencimento são explicitadas; tornam-se o eixo estruturante do discurso dos professores e orientam a organização das temáticas e subtemáticas de análise que constituem as relações evidentes no processo comunicacional dos sujeitos. Por isso, na subseção **OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, articulamos cada esfera às relações construídas pelos professores: relação sociedade – escola (S – E); professor – escola (P – E) e a relação professor – prática pedagógica (P – PP) para as relações étnico-raciais, respectivamente, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 2 - TEMÁTICAS E SUBTEMÁTICAS CONFORME AS ESFERAS DE PERTENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

ESFERA	TEMÁTICA	SUBTEMÁTICA
ESFERA TRANSUBJETIVA	Relação sociedade – escola (S – E)	Relação entre escola e a diversidade sociocultural
		Relação entre o ensino - de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais - e o combate ao racismo no Brasil
		Relação entre diretrizes legais e a promoção da igualdade racial
		Relação entre o papel da família e a promoção da igualdade racial
ESFERA INTERSUBJETIVA	Relação professor – escola (P – E)	Relação entre escola e racismo na atualidade
		Relação entre o planejamento e organização escolar e a implementação de uma educação na perspectiva da educação étnico-racial
ESFERA SUBJETIVA	Relação professor – prática pedagógica (P – PP) para as relações étnico-raciais	Relação entre a importância da formação continuada de professores (para os professores) e o enfrentamento das questões étnico-raciais na escola
		Relação entre o currículo e o combate ao racismo

Fonte: Elaboração do próprio autor (2018).

6.1 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ESFERA TRANSUBJETIVA

Relação entre escola e a diversidade sociocultural

A escola como instituição social responsável pela formação de sujeitos desde a infância representa meio fundamental de articulação com a sociedade da qual faz parte. Dispõe de estrutura voltada para o ensino-aprendizagem da cultura em que estamos mergulhados, mas não se resume a repetição ou replicação de ideias, valores, crenças, representações, saberes, etc. de um grupo social. Segundo Vencato (2014, p. 20):

Sabemos que a escola é uma instituição e que está inserida em um dado contexto social. Isso implica dizer que muitas das regras não explícitas e explícitas dos comportamentos, dos conteúdos, das avaliações etc. que encontramos dentro de uma escola refletem questões sociais mais amplas que encontramos no mundo, no país, estado, cidade, bairro e no entorno no prédio/terreno em que ela funciona.

Nesse sentido, a escola é palco de conflitos, paradoxos, disputas, ambiguidades, contradições, ou seja, um microespaço que não é homogêneo, mesmo que se proponha a desenvolver um projeto eurocêntrico, com base monocultural.

Nesse contexto, ambíguo, dinâmico, conflituoso, professores e alunos travam relações que expressam as assimetrias sociais e delimitam uma “troca” que lança esses sujeitos para o reforço e manutenção das desigualdades étnico-raciais ou para a compreensão e resistência das limitações impostas com a propagação da padronização de uma cultura racista e que, portanto, hierarquiza sujeitos e grupos pertencentes ao que historicamente identificamos como “raça” diferente. Vencato (2014, p. 20), sobre a escola, afirma que:

Contraditoriamente, essa mesma instituição que se molda a partir das regras sociais, ou seja, de regras que emanam da sociedade e nela circulam, é pouco ou nada permeável às diferenças sociais e culturais que são trazidas para dentro de seus recintos por alunos e alunas, professoras e professores, funcionários e funcionárias, gestoras e gestores, pais e mães.

É diante desta tensão entre sociedade e escola que a educação para as relações étnico-raciais se propõe a combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial que ainda encontra “eco” na escola e difunde a visão de uma sociedade que precisa se adequar a

padrões europeus – em vários sentidos – para que tenha uma educação de qualidade. De acordo com Brasil (2014, p. 14-5):

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2014, p. 14-5).

Esta passagem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidencia um propósito transformador: a escola não está inerte aos problemas sociais, os reconhece e os combate com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade sociocultural e, com isso, consolida a democracia e igualdade. Portanto, não podemos prescindir de escutar aqueles que estão imersos nesses processos dentro e fora da escola: os professores.

Ao relacionar o papel da escola ao trato com diversidade sociocultural, os professores unisonamente destacam que a escola não está preparada “plenamente” para trabalhar com a diversidade. Ancoram essa debilidade a (ao):

- ✚ “Falta de formação” de professores apropriada para a diferença/diversidade;
- ✚ Não envolvimento de todos os atores que compõem a escola, ou seja, não há planejamento coletivo e contínuo (ao longo do ano letivo) para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo;
- ✚ Necessidade de ensinar na escola valores, como o “amor ao próximo”;
- ✚ Fato de a educação escolar não ser valorizada pela sociedade;
- ✚ A escola depender da sociedade; sendo seu “espelho”.

As relações entre sociedade e escola para os professores são tensionadas entre uma escola que ainda não está preparada para lidar com a demanda dos alunos acerca de suas diferenças e uma escola que tem o papel de transformar a sociedade, que deveria primar pela pluralidade e respeito à diversidade. A fala abaixo de um dos professores depoentes faz clara referência a esse aspecto:

A escola precisa ser a experiência que promove um cidadão capaz de entender e compreender, capaz de pensar numa sociedade que seja plural e uma sociedade plural é uma sociedade onde eu consigo respeitar o outro, eu consigo entender o outro, eu consigo visualizar o outro por aquilo que ele é... onde eu não vou desconstruir o outro para que eu possa me sentir superior. Não! Eu preciso entender para respeitar. Quem não entende, quem não conhece o outro, não é capaz de respeitar o outro. Então, trabalhar nesta perspectiva é fundamental... com corpo docente, com o corpo discente (Professor 6).

Nesse caso, a escola é vista como um lócus onde a experiência articulada ao conhecimento pode levar à formação de pessoas capazes de respeitar as diferenças, marcas de uma sociedade concretamente plural. Parece haver, nesse sentido, uma perspectiva dialógica quando os professores pensam a relação sociedade – escola, em que as especificidades da educação escolar podem sim engendrar “transformações” na sociedade.

Ora os professores apontam problemas na escola, ora falam de uma sociedade que não valoriza a escola, e por isso, é vista como “causa” das deficiências da educação escolar.

A escola ainda não está preparada totalmente para trabalhar com a diversidade entre os seres humanos. Somos reflexo da sociedade. Ela não está, nós também não estamos (a escola) (Professor 7).

A escola ainda não está preparada para trabalhar com a diversidade entre os seres humanos, porque falta inculcar nas pessoas o amor ao próximo. A partir do momento em que a educação for levada a sério neste país, com certeza teremos melhor qualidade tanto de professores preparados, quanto alunos mais esclarecidos e educados (Professor 4).

Nestes depoimentos emerge a concepção de escola “reprodutora”, refém das condições socioculturais em que se encontra. Portanto, trata-se de uma relação unilateral em que o “polo” sociedade determina as relações no “polo” escola, não havendo espaço para ressignificar e promover uma ação transformadora, que tensione os fatores que levam ao racismo, preconceito e discriminação racial.

Os professores destacam problemas relacionados à formação docente:

Acho que ainda falta muito pra tá preparada, porque precisa de formação pros professores. Eles precisam conhecer a história, essas histórias, pra aprender a valorizar, respeitar (Professor 2)

Atualmente, a Escola está mais preparada do que há décadas atrás, porém ainda não é o ideal, sendo necessárias mais formações continuadas para maturar os educadores cada vez mais na missão de diminuir, de forma crescente, o preconceito (Professor 3).

Os depoentes, neste caso, identificam na escola a “deficiência” que impede o combate ao racismo, preconceito, e discriminação racial. A ênfase dada à formação de professores pode sinalizar uma redução da questão a uma ausência (de condições?) que deveria ser proporcionada pela sociedade.

Entretanto, Siss e Barreto (2014, p. 52) afirmam que “o sistema educacional no Brasil reproduz, com frequência, práticas discriminatórias racializadas e racistas”. Esclarecem que o círculo vicioso entre racismo, pobreza, fracasso escolar e marginalização social, o qual bloqueia o desenvolvimento dos direitos humanos e o pleno exercício da cidadania, torna urgente e fundamental a construção de uma política de formação – inicial e continuada - de professores com base em princípios antirracistas, valorizando a diversidade a fim de contribuir para a justiça social.

Portanto, a educação dos professores, sua formação incessante, não prescinde do contexto sociocultural, econômico e político do país. Ela nunca é neutra porque diariamente os professores percebem as demandas daqueles que chegam a escola, carregando as marcas das desigualdades e da consequente exclusão social.

Os professores também destacam a importância da coletividade social para que a escola consiga enfrentar as questões ligadas à diversidade sociocultural, conforme as falas abaixo:

Ainda não. Tá faltando mais tempo pra que a gente articule essas coisas. Tá faltando um olhar mais específico pra esses assuntos no geral, nas formações, nas reuniões dos professores, entre todos os elementos envolvidos no processo educacional. Tá faltando o que a gente chama de um envolvimento geral: família, pais, coordenação, direção, secretaria... não só porque é lei, mas porque é preciso (Professor 1).

E eu acredito na educação... que ela seja essa possibilidade... ela é o caminho pra promover mudanças na sociedade. Então, se a escola estiver reunida com o grupo escolar, todos os trabalhadores da educação, a comunidade, em torno de um projeto que possa promover esse processo de conscientização, eu acho que a gente consegue fazer grandes transformações na sociedade, fazendo com que pessoas, com que alunos sejam cidadãos conscientes (Professor 6).

Não, a escola não está preparada para trabalhar com a diversidade, porque não há um trabalho coletivo. Existem funcionários e professores que tem uma mente equivocada... Eu considero que são pessoas ignorantes, porque não tem acesso ou porque não querem ou porque não fazem questão ou porque não tem oportunidade de se especializar, de procurar desenvolver uma leitura mais aprofundada em relação ao tema, ao assunto, mas o fato é que eu ainda encontro muita limitação entorno da escola (Professor 8).

Os professores concebem a escola como um microespaço em que a “coletividade” é inerente ao processo de trabalho do professor, uma característica fundamental, precípua para que a escola tenha possibilidades para solucionar os problemas sociais: o envolvimento do grupo que compõe a comunidade escolar é condição básica para que o racismo seja revisto na própria escola, combatido entre os professores e, assim, se espriar para os alunos e a todos os atores envolvidos com a escola. Vencato (2014, p. 23) afirma que:

Quando as diferenças surgem no contexto da escola, elas em geral são percebidas como “fora de lugar”. Isso acontece na escola e na vida social o tempo todo – e é sempre bom lembrarmos que a escola é uma instituição social, ou seja, está sempre inserida em um contexto sócio-histórico e dialoga com ele em suas práticas cotidianas.

Em suma, neste diálogo, portanto, as diferenças – ou a diversidade – que configuram a pluralidade da sociedade, tendem a ser “anuladas” pela escola que ainda prima pela padronização cultural.

QUADRO 3 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
Escola “despreparada” para trabalhar com a diversidade.	Falta de formação” de professores apropriada para a diferença/diversidade; Não envolvimento de todos os atores que compõem a escola para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo; Necessidade de ensinar na escola valores; Fato de a educação escolar não ser valorizada pela sociedade; A escola depender da sociedade; sendo seu “espelho”.
Escola tem potencial para formar para o respeito às diferenças	A escola tem a missão de formar para a cidadania; contribuir com uma sociedade mais solidária.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Relação entre o ensino - de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais - e o combate ao racismo no Brasil

Mais uma vez recorreremos a assertiva de que a escola não está apartada da sociedade e se trata de um meio complexo, dinâmico, repleto de ambiguidades. Ao olhar para a relação entre o ensino - de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais - e o combate ao racismo no Brasil, ou seja, dentro e fora da escola, consideramos que as práticas pedagógicas não podem ser improvisadas, mas partir de uma análise crítica da sociedade e expressar a história e cultura dos povos que compõe o país. De acordo com Brasil (2014, p. 14-5):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Ao apontar para uma sistematização do saber escolar, as Diretrizes ... propõe a mudança de mentalidade com práticas que subvertam o racismo, ou seja, o conhecimento que circula e é produzido pela escola não pode alienar o sujeito da realidade cotidiana, mas primar pela superação do etnocentrismo europeu e reestruturar a as relações étnico-raciais desiguais e padronizadoras que ainda persistem na atualidade.

A imagem da contribuição do ensino - de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais - para o combate ao racismo no Brasil é marcante nas considerações de todos os professores. Ancoram essa imagem a alguns aspectos importantes para a prática pedagógica:

- ✚ Não se limitar em abordar o tema da escravidão, mas fomentar uma imagem positiva da história do negro e indígena;
- ✚ Ensinar a história para que valores sejam construídos, como o respeito, no combate ao preconceito e desigualdades sociais;
- ✚ Contribuir para amenizar o racismo na sociedade;
- ✚ Estimular a sociabilidade e harmonia social, despertando a consciência dos alunos;
- ✚ Amenizar conflitos, contribuindo para a tolerância entre os diferentes.

Doravante, discutiremos os sentidos presentes na ancoragem da imagem objetivada pelos professores.

O papel da escola enquanto lócus de ensino pode, segundo os professores, gerar mudanças na relação S – E por meio do conhecimento da história do “povo negro”, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Sem dúvida. É preciso que o conhecimento chegue não só vendo a questão da história do negro como aquele que foi escravizado, que foi chicoteado, mas a importância desse povo nos seus aspectos culturais, nos aspectos históricos, as lutas, e as conquistas também (Professor 1).

Sim, acredito, porque a informação é o que a gente precisa... As crianças precisam conhecer a história desse povo pra aprender a respeitar e isso é uma forma de combate ao preconceito e a desigualdade (Professor 2).

Sim, com toda certeza, pois os alunos precisam respeitar as diferenças raciais e aprender sobre as lutas e as vitórias que os negros já alcançaram e que ainda precisam alcançar (Professor 10).

Sim. Mas ainda falta mais teoria e discussões para fazermos um trabalho melhor (Professor 8).

Assim, não se limitar ao ensino do processo de escravidão, mas promover/estimular uma imagem positiva da população afrodescendente, suas raízes históricas, sua complexidade, etc.

Alguns professores relacionaram o ensino ao papel da escola como forma de promover a “harmonia social”, “amenizando os conflitos” e, assim, contribuir para a “tolerância”, de acordo com as falas:

Sim, contribuiria muito positivamente para a minimização das práticas racistas em todos os segmentos da sociedade, porque ajudaria a criar uma cultura maior de tolerância e de respeito às diversidades, estimulando a democracia racial (Professor 3).

Sim, seria importantíssimo como instrumento de sociabilidade e harmonia entre todos, pois precisamos fortalecer a democracia racial (Professor 4).

Sim. Boa educação pode amenizar conflitos e disseminar a tolerância quanto às diversidades humanas de uma sociedade (Professor 7).

Emerge dos discursos a imagem do Brasil como uma “democracia racial”, em que os conflitos não são negados, mas a tolerância à diversidade, sendo uma característica marcante do país, pode ser proporcionada pela escola. Portanto, a relação S – E aparece como responsável pela “harmonia social”, pela manutenção do *status quo*, pela conservação da estrutura social. Entretanto, Gomes (2002, 2017) alerta que: precisamos debater os

conceitos de preconceito, discriminação e racismo no contexto sociocultural, político e econômico de nosso país, inclusive no âmbito educacional para que as múltiplas formas de manifestação do racismo sejam desnaturalizadas e combatidas.

Para a autora, a busca do “enraizamento” das práticas pedagógicas antirracistas assume relevância central na transformação da educação escolar. “Enraizar” significa desenvolver práticas que partam do estudo, do debate sobre o racismo e das relações ético-raciais no cotidiano da escola e do planejamento coletivo e contínuo das ações que subvertam o silenciamento e a negligência de ações, com práticas pedagógicas que busquem o enfrentamento das assimetrias sociais engendradas pela hierarquização de sujeitos, grupos, culturas, etc.

Destacamos do depoimento abaixo a escola como instituição transformadora da sociedade, ou seja, a relação E – S pode proporcionar o combate ao racismo, superando uma visão de harmonia social, de atenuação de conflitos em uma sociedade vista como palco da democracia racial.

Nesse sentido, emerge a imagem da escola que “conscientiza” para o respeito, para a valorização da diferença, de suas expressões, convivendo com o outro com base no reconhecimento da “grandeza e pluralidade da cultura brasileira”. Essa imagem se aproxima bastante do referencial de educação intercultural, conforme a fala do professor depoente:

Com certeza. Eu acredito que a educação é a ponte, ela é o caminho pra promover o processo de conscientização de nossa sociedade e nada melhor do que começar esse processo de conscientização nas escolas com a educação das crianças. O objetivo da escola não é apenas preencher conteúdos na cabeça dos alunos, mas preparar esses alunos para serem cidadãos capazes de reconhecer os seus traços, as suas características, aquilo que faz parte da cultura e não se sentir menosprezado pela sua cor, pela cor do seu cabelo ou pela forma de expressão que se tem, mas, pelo contrário, eu acho que é importante reconhecer a importância disso pra nossa sociedade e isso vai, com certeza, contribuir pra que as pessoas... essas crianças possam sair da escola não apenas como alguém que passou por um conteúdo, mas alguém que vivenciou essa experiência e, através dessa experiência vivenciada, vai dar um grande passo para se tornar um cidadão de bem, capaz de respeitar o outro e conviver com o outro e de, principalmente, reconhecer a grandeza e a pluralidade da cultura brasileira (Professor 6).

No depoimento, o professor não resume o papel da escola à constatação de que vivemos em uma sociedade plural. Ele traz o “reconhecimento” da pluralidade para o âmbito das experiências cotidianas na escola. Segundo Canen (2001, p. 207):

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte de diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante.

Nesse sentido, numa perspectiva intercultural crítica a autora lança a compreensão da diversidade na dinâmica sociocultural e histórica que marca a formação e consolidação de assimetrias, de desigualdades que dividem a sociedade, hierarquiza os grupos e aponta que características são melhores, referências e quais são inferiores, abjetas. Portanto, são desigualdades circunscritas num âmbito social que impõe uma padronização dos sujeitos de seus grupos de pertença caso queiram alcançar alguma forma de aceitação.

O depoente, ciente destas relações, ancora o sentido da educação escolar à aspectos da vida dos alunos que precisam ser transformados para que a escola efetivamente consolide a imagem que tem dela: um meio de transformação, em que os alunos são “devolvidos” para a sociedade como seres capazes de reconhecer a diversidade e ver o outro e se perceber como cidadão.

Nesse processo, o enfrentamento do racismo torna-se mister para a construção da cidadania. Trata-se de combater o racismo institucional, que perpassa as instituições, mas na escola temos um *locus* peculiar por seu papel social transformador. O racismo institucional, conforme Valentim, Souza e Carvalho (2016, p. 145), é uma forma extremamente prejudicial ao desenvolvimento da população negra, pois configura-se como uma barreira que “dificulta ou até mesmo impede o acesso à informação, o direito a ascensão profissional do indivíduo, acesso precário e limitado aos serviços e às políticas sociais” e manifesta-se na “escassez generalizada de recursos”. De acordo com Souza (2016, p. 84):

[...] o discurso do respeito pelas diferenças culturais precisa estar carregado de conotações sobre o “eu e o outro”, o eu e o outro em relação de alteridade porque esse “eu e o outro em relação” pressupõe a “descentralização do olhar”, isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos nossos modelos de conhecimento. A noção de alteridade, enfim, supera o aceitar a existência do outro apenas como necessidade e interesse econômico, constituindo-se, assim, em uma identidade de aceitação do outro”.

Portanto, a alteridade não traduz o multiculturalismo assimilacionista nem o multiculturalismo diferencialista (ou monoculturalismo plural), ou seja, supera, no primeiro caso, a mera observação de que existe o multiculturalismo e a desigualdade de oportunidades entre grupos socioculturais diferentes, e no segundo caso, a mera promoção da formação de comunidades culturais homogêneas a partir de seu reconhecimento.

Nesse sentido, evita-se a simples integração do outro (inferiores/subordinados) com políticas baseadas na cultura dominante/ hegemônica, isto é, sem proporcionar transformações estruturais na sociedade. Elimina-se na educação, a visão de enfrentamento das desigualdades via estratégias de caráter compensatório, sem mudanças substanciais no currículo de caráter monocultural e homogeneizador. E nega-se a “criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais” consequente a essencialização de culturas não hegemônicas.

QUADRO 4 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo.	<p>Não se limitar em abordar o tema da escravidão, mas fomentar uma imagem positiva da história do negro e indígena;</p> <p>Ensinar a história para que valores sejam construídos, como o respeito, no combate ao preconceito e desigualdades sociais;</p> <p>Contribuir para amenizar o racismo na sociedade;</p> <p>Estimular a sociabilidade e harmonia social, despertando a consciência dos alunos;</p> <p>Amenizar conflitos, contribuindo para a tolerância entre os diferentes.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Relação entre diretrizes legais e a promoção da igualdade racial

A relação entre a instituição de diretrizes legais e a promoção da igualdade racial vem sendo construída ao longo de uma longa história de lutas e resistências contra a opressão do racismo e de seus “disfarces”, de suas “máscaras” configuradas no que identificamos como o “mito da democracia racial”.

As diretrizes legais, nesse sentido, não são imposições de um grupo sobre outro, muito menos uma “discriminação às avessas”, como se a parte da população não-negra fosse subitamente subtraída pela perda de direitos. Ao contrário, as conquistas legais recentes, como a Lei nº 10.639/03 no campo educacional, representam avanços na luta por justiça social ao combater os variados tipos de violência, que negam a existência do racismo e negligenciam a cultura do outro em espaços como a escola.

Quando se trata de analisar a relação entre a promoção da igualdade racial por meio de uma lei, ou seja, especificamente as mudanças sociais que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 podem trazer ao campo educacional no Brasil, todos os professores destacaram a objetivação imagética da aprovação de uma ou mais leis como meio para subverter as relações impregnadas de racismo na escola. Podemos destacar as ancoragens para a positividade desta relação:

- ✚ A lei garante que o professor inclua efetivamente o ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar;
- ✚ Combate o esquecimento/invisibilização e a desinformação sobre os povos que formaram o Brasil;
- ✚ Estimula o interesse de alunos pela temática, ajudando no enfrentamento de problemas por atores sociais que sofrem com o racismo no Brasil (considerado um problema-tema “emblemático”);
- ✚ Combate efetivamente o racismo “velado”, a discriminação e o preconceito espalhados por toda a sociedade e vivenciado na escola;
- ✚ Eleva a autoestima de afrodescendentes e descendentes dos povos indígenas com a valorização de sua história e cultura.

A imagem configurada pelos professores revela que o Brasil é formado por grupos diferentes, identificados como os “outros”, com o qual eles não se identificam. Os “outros” aparecem nos depoimentos como “irmãos”, “eles”, “esses povos”:

Considero importante a aprovação desta lei, mas não seria necessário se houvesse um olhar mais cuidadoso com relação a todos os assuntos curriculares. Mas já que assim não é, é necessário pra que a gente consiga levar para a sala de aula a importância histórica e cultural desse povo (Professor 1).

Sim, porque essas histórias desses povos ... elas ficaram esquecidas, escondidas por muitos anos. Nós não tínhamos acesso a muitas informações sobre essas temáticas. Então, eu acho relevante. Até porque nós vivemos em um país formado por eles, por esses povos e a gente desconhecia todas essas informações (Professor 2).

Com certeza! Um maior esclarecimento histórico/cultural sobre nossos irmãos seria de suma importância para que o racismo e preconceito deixassem de existir na sociedade (Professor 4).

Sim. É uma forma de mostrar para os estudantes a importância dos negros e indígenas na formação do povo brasileiro e sua cultura. Além do que é mais uma maneira de enfrentar a intolerância e combater o racismo, por meio de um trabalho coletivo (Professor 5).

As referências aos indígenas e afrodescendentes o conformam como o “outro” e nos faz entender que os professores depoentes não compreendem sua identidade formada pela interseção histórica desses grupos na sociedade brasileira. Não se reconhecer descendente de negros ou indígenas ou ao menos não reconhecer sua contribuição sociocultural na “formação de si”, do que nos tornamos como sujeitos pertencentes à nação brasileira erigiu uma barreira ao desenvolvimento de práticas antirracistas na escola. Antonacci (2015, p. 32), sobre a relação da legislação com outras dimensões como a subjetiva, afirma que:

Como história e política exigem que sejam vislumbradas novas imagens e imaginários para pensar e o vir a ser, e entendendo que muitas lutas estão contidas nessas leis, assumir seus significados culturais e educacionais, trabalhar seus potenciais abalam alicerces do instituído e conduzem a descobrimentos impensáveis. Enquanto legislação que resguarda aspirações e embates do movimento negro e do indígena, em séculos de racismos e colonialidades no Brasil, apontam impasses, desafios, potencializando diálogos e intercâmbios entre universos de culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e ocidentais.

Diante dessa necessidade de mudança profunda, muitas dimensões devem ser acessadas além do plano legal, de uma obrigatoriedade compulsória, para que novas “imagens e imaginários possam ser orientadores de outras práticas que não se limitam em denunciar o racismo, mas combatê-lo cotidianamente. Portanto, as subjetividades dos professores não podem estar apartadas desse processo sociocultural e político que se traduz em práticas pedagógicas afinadas com as mudanças legais e com a presença de racionalidades outras. Para a autora:

No coração de seus fundamentos políticos e educacionais torna-se possível pensar e viabilizar práticas pedagógicas, curriculares e metodológicas pautadas em *condições de enunciação* que contribuam para desbloquear histórias e sistemas de pensar o monopólio da modernidade ocidental, pluralizando processos cognitivos no intercâmbio de dons civilizacionais de Áfricas, Américas e Europa (ANTONACCI, 2015, p. 32).

Nesse sentido, a autora se refere a adoção de outras perspectivas, ocidentais ou não, que possam responder com práticas pedagógicas a pluralidade da sociedade brasileira que demanda da escola muito mais que medidas esporádicas e pontuais.

Paradoxalmente, os professores reconhecem a necessidade e importância dessas mudanças quando relacionam a “força da lei” com a possibilidade de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial por meio do ensino da história e cultura das populações indígenas e afrodescendentes.

Alguns professores associam a valorização da história e da cultura desses povos proposta pela lei à elevação da autoestima dos alunos negros e indígenas, conforme fica evidente nas falas:

Precisamos trabalhar a autoestima da nossa população afrodescendente e descendente indígena com a valorização de sua história e cultura, e é claro, sua identidade na escola e fora dela (Professor 8).

Sim, porque deve haver uma valorização daqueles que durante séculos foram marginalizados. Sua identidade deve ser reforçada positivamente (Professor 9)

A identidade e a autoestima aparecem nas falas dos professores que apostam na educação escolar como meio de transformação da realidade. Segundo Müller e Santos (2014, p. 90), a educação e, de modo específico, o “ensino da História da África e do Negro no Brasil têm papéis significativos e importantes na formação da identidade negra. É no espaço escolar que podem ser disseminados novos saberes e valores, resgatando-se práticas” socioculturais fundamentais para a formação de identidades.

Coelho e Soares (2015, p. 146) corroboram essa assertiva ao defenderem que a escola tem papel fundamental na formação de identidades afirmativas e valores fundamentais para a vida cidadã e a educação escolar atua diante da necessidade de resgate da “autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação a alguns dos agentes que protagonizaram os processos de formação da nacionalidade. A esse respeito, Algarve (2005, p. 16) afirma que:

Se por um lado, trabalhar a valorização do negro, de sua cultura e sua história favorecerá as crianças negras, sua autoestima e sua identidade, por outro, as crianças brancas são beneficiadas, pois não serão educadas achando que praticar o racismo, o preconceito e a discriminação é normal. Assim, além de não os praticar, saberão valorizar as pessoas negras como advindas de povos com história e cultura. As crianças brancas também poderão reconhecer-se descendentes de povos que contribuíram para a formação de nossa cultura, o que contribuirá para as relações étnico-raciais no Brasil, já que tanto negros quanto brancos estarão se educando para tanto, aprendendo a se conhecer e não apenas tolerar.

Nesse sentido, a autora esclarece que não podemos reforçar as divisões na escola nem por meio de práticas racistas nem por intervenções que terminem por excluir as crianças consideradas brancas. Trata-se de um processo dialógico em que professores e alunos compõem um contexto pluriétnico.

Em suma, trata-se de um processo em que, segundo Gomes (2012, p. 12), três fatores concorrem para a formação identitária na sociedade: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. Portanto, a identidade é formada na convivência com o outro, com grupos socioculturais distintos e isso precisa ocorrer sem que hierarquizemos os sujeitos e seu grupo de pertença.

Finalmente, destacamos o depoimento de um professor que caracterizou o racismo no Brasil como “velado”:

Considero fundamentalmente importante porque o racismo é muito forte ainda no Brasil. Ele está mascarado e na verdade as máscaras atualmente tem caído em relação ao racismo, porque há uma forte tendência de algumas ideias ou de algumas ideologias que estavam escondidas e que estão vindo à tona mais do que nunca agora, atualmente, na mídia, nas redes sociais, etc. Muitas lutas contribuem pra isso: seja do movimento negro, dos professores, dos pesquisadores. As leis são essenciais também. Mas eu considero que o racismo está em toda sociedade. Ele é como um câncer que vai corroendo a nossa sociedade brasileira: as pessoas sofrem com o racismo, são vítimas de racismo nas escolas, nas empresas onde trabalham, nas diversas áreas onde atuam; a gente pode ver nas ruas várias situações relacionadas a isso. Então, com certeza, é preciso a gente combater o racismo e pra gente combater o racismo nada melhor que a escola para contribuir com isso (Professor 6).

O depoente acredita que algo está mudando com relação ao racismo no Brasil, pois estamos em um novo contexto sociocultural e temporal: época em que a mídia e as redes sociais tornaram-se veículos não somente do racismo, mas, paradoxalmente, do debate que o desnaturaliza e o denuncia. Explicita que o racismo se espraia para diversas instituições sociais e destaca a educação escolar como meio imprescindível para o enfrentamento do racismo. Identifica que as lutas contra o racismo ocorrem em vários âmbitos (nos movimentos, nas escolas, nas universidades) e que as leis são fundamentais para a formação de outra perspectiva. De acordo com Müller e Santos (2014, p. 90):

O racismo brasileiro tem uma natureza sócio-histórica. A realidade contemporânea é fruto de todo um processo que está enraizado em várias áreas da sociedade brasileira, tem muitas faces e produziu variadas consequências. A negação da sua existência acaba por dificultar o seu combate (e a consequente eliminação). Ao se tentar homogeneizar a “identidade nacional”, impondo “valores únicos”, invisibiliza-se (e inviabiliza-se) a existência das diferenças, eliminando-se o problema. O diferente (o outro) deve ser negado, assim como a sua história, seus valores, seus saberes. E, negando-se, deve assumir a identidade hegemônica ou submeter-se aos que são “superiores”, por serem detentores da identidade ideal.

A invisibilização das diferenças, segundo os autores, caracteriza o “racismo à brasileira”, ou seja, aprendemos valores, normas, costumes, etc. que se afinam apenas com um padrão hegemônico, tido com o superior, o melhor, ao qual todos e todas devem seguir. Contudo, os debates atuais, as leis, as lutas do Movimento Negro, a exposição na mídia, as denúncias nas redes sociais, etc. tem contribuído para que o outro - aquele que não se enquadra ao padrão considerado referência a ser seguida – seja gay, negro, mulher, deficiente, etc., apareça e mostre para a sociedade questões que não pareçam questões, como o racismo, por exemplo.

Portanto, a imagem do “racismo velado” tem se transformado e se constituído como “revelado”, presente nos diversos meios socioculturais. De acordo com Valentim, Souza e Carvalho (2016, p. 145), o racismo institucional, como vimos, ainda representa uma imensa barreira, entretanto, o tratamento dado à questão das desigualdades raciais alterou-se consideravelmente nos últimos 20 anos, embora, tenhamos “muito que fazer para que a população negra tenha sua devida representatividade”.

Na esteira dessas mudanças, vemos o “mito da democracia racial” ainda a mascarar o cotidiano das relações desiguais nas instituições sociais e as políticas implementadas nos últimos anos aparecem cravejadas de polêmicas, dado que combater as discrepâncias sociais e raciais no Brasil repercute entre aqueles que não querem perder os privilégios historicamente relegados aos imaginados como superiores na “pirâmide” de classificação racial que hierarquiza os brasileiros.

A forte ligação entre educação escolar e a sociedade ficou evidente em todas as falas e a consideração de uma lei para a transformação social marcou a posição de todos os professores como favoráveis à regulação das relações sociais por diretrizes legais, normatizando a convivência em grupo.

Sim, pois estimula bastante o interesse por esses assuntos emblemáticos de nossa sociedade e também ajudaria certamente a muitos atores sociais vinculados a essas questões de forma a extinguir ou minimizar vários problemas (Professor 3).

Sim. É necessário para a conscientização de uma sociedade e podemos recorrer às leis para fazer valer o direito das pessoas negras. Nos ajuda, né, a denunciar caso sejamos impedidos de fazer algum trabalho na escola (Professor 7).

Sim, porque os alunos e a sociedade irão conhecer e valorizar a história e cultura e a formação racial (Professor 10).

Nesse sentido, os depoentes observam a legislação como meio de subverter o racismo na escola e na sociedade em geral. E embora, não seja consensual na sociedade como um todo, as políticas de ação afirmativa podem contribuir para que mudemos de perspectiva e, enfim, possamos concretizar a educação escolar intercultural. Antonacci (2015, p. 24, *grifo nosso*) esclarece que:

Nesse contencioso universo de poderes e contrapoderes, com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 podemos assumir caminhos alternativos e lançar fundamentos onde haja espaço para **opções pedagógicas e curriculares que permitam tecer redes interculturais**, dialógicas, pluriversais, sob as quais se torne possível resguardar étnicas e agendas de convivência, em reviravolta da geografia da razão.

Ao destacar as práticas pedagógicas e curriculares, o autor nos motiva repensar também a “razão” – ou racionalidade - que tem orientado nossas atitudes, exclusivamente a moderna/ocidental.

QUADRO 5 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
As leis podem subverter as relações impregnadas de racismo na escola.	A lei garante que o professor inclua efetivamente o ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar; Combate o esquecimento/invisibilização e a desinformação sobre os povos que formaram o Brasil; Estimula o interesse de alunos pela temática, ajudando no enfrentamento de problemas por atores sociais que sofrem com o racismo no Brasil (considerado um problema-tema “emblemático”); Combate efetivamente o racismo “velado”, a discriminação e o preconceito espalhados por toda a sociedade e vivenciado na escola; Eleva a autoestima de afrodescendentes e descendentes dos povos indígenas com a valorização de sua história e cultura.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Relação entre o papel da família e a promoção da igualdade racial

Família não é lugar de preconceito, de falta de inclusão, de discriminação, de falta de respeito. Não! Família é lugar de amor, de carinho, de afeto, de inteligência, de educação, de alguma forma poder construir um futuro melhor do que o passado que a gente teve⁴⁴.

(Mateus Solano)

Ao relacionarmos a família a promoção da igualdade racial, podemos refletir antes de tudo de que educação estamos falando. Afinal, sabemos que a educação é um processo que não se restringe ao ambiente escolar. Ela está em todos os lugares e se entranha na vida de forma constituir ao que nos faz seres humanos. A educação conforme Brandão (2007, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Nesse sentido, a educação não se resume a vida escolar e a família, “em casa”, tem papel primordial na formação dos sujeitos. Estes quando acessam a escola também tem suas vidas “marcadas” neste espaço educativo (DOWBOR, 2007). Também conforme a LDB 9.394/96, a educação ocorre em múltiplos espaços:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Neste sentido, precisamos indagar sobre os tipos de conhecimentos que a escola deve articular para que a complexidade e dinâmica da vida dos alunos possam ser reproduzidas e ressignificadas pela educação escolar. Vivemos e convivemos num mundo caracterizado pela diversidade e a escola é demandada pelos diversos grupos socioculturais que chegam até ela. Portanto, podemos afirmar que:

Nas instituições educacionais, o papel das educadoras está relacionado também à busca de formas que possibilitem atuar para romper com os preconceitos, por meio de pesquisas, levantamentos, assim como do contato com os familiares das crianças, para permitir maior conhecimento da história de vida das mesmas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 42).

⁴⁴ Disponível em: http://www.purepeople.com.br/midia/mateus-solano-critica-aprovacao-do_m1072402. Acesso em: 30 dez 2017.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao nos remeter às formas que os educadores podem buscar para romper com preconceitos nos direciona para diversos tipos de conhecimentos: advindos de pesquisas/levantamentos (científico) e os advindos do meio sociocultural das crianças (por exemplo, senso comum). Esse processo de aproximação com a vida dos educandos em articulação ao que as reflexões de caráter científico proporcionam somam-se a fim de contribuir na superação de equívocos que envolvem as representações que os professores engendram:

Na relação com as famílias, alguns equívocos precisam ser superados. Um deles diz respeito à ideia de que as famílias pobres e negras não têm conhecimento, que não sabem ensinar seus filhos, que não se preocupam com a educação dos mesmos, que não têm noções de higiene, que não sabem como alimentá-los, que são supersticiosos e que necessitam de alguém de fora da família que os ensine a educar seus filhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 44).

Vemos, nesse sentido, que a relação família-escola é imprescindível para que a educação escolar “faça sentido” na vida dos alunos e alunas e que precisamos perscrutar como essa relação tem ocorrido e as representações que a reproduzem e/ou a modificam.

Todos os professores depoentes afirmaram que a família tem papel importante na promoção da igualdade racial, mas parte dos professores acredita que a escola pode contribuir para combater o racismo e parte encerra no determinismo familiar o comportamento dos alunos, tornando a escola impotente na formação para a educação étnico-racial.

Destacam alguns aspectos na relação entre a família e a escola que se relacionam a temática das relações étnico-raciais:

- ✚ Os professores concebem a família como meio social fundamental de formação do indivíduo, com valores e comportamentos determinados por ela;
- ✚ Alguns professores acreditam que a família pode ensinar as crianças para que reconheçam as diferenças sem hierarquizar-las socialmente.
- ✚ Alguns professores veem o papel da escola limitado quando os sujeitos já aprenderam na família o preconceito e a discriminação do *outro*;
- ✚ Outros entendem que a escola pode modificar valores e comportamentos que remetam ao preconceito e discriminação racial aprendidos na família.

A imagem que os professores projetam da família compõe um paradoxo que tensiona a relação S – E: ou a família tem a exclusividade sobre a formação moral dos atores sociais - e a escola e outras instituições sociais não podem modificá-la - ou a escola aparece como alternativa às concepções preconceituosas que levam à discriminação racial. Entretanto, em quaisquer circunstâncias, todos os professores atribuem à família extrema importância na educação das pessoas.

Nesse sentido, “Trazer a família para dentro da escola” é fundamental para alguns professores que compreendem S – E de forma articulada e inseparável:

A família tem um papel importante em todos os aspectos, em todos os assuntos. Por isso, que é importante trazer a família para dentro da escola, promovendo palestras, bate-papos, não só sobre este assunto, mas sobre assuntos diversos... E aí a escola contribui, trazendo conhecimento e ajudando, fazendo com que cada um reflita no processo de mudança que é necessário para combater o racismo, a discriminação e o preconceito nas relações étnico-raciais dentro e fora da escola (Professor 1).

Obviamente que sim. A base é a família. A primeira educação ocorre na família. A escola aprimora os conhecimentos vindos das famílias e tenta erradicar preconceitos e ideias errôneas propagadas no seio familiar (Professor 7).

Num país em que o analfabetismo funcional lidera a maior parte da população, é claro que temos pais despreparados para lidar com temas como este. Quanto mais periférico o alunado, mais forte o racismo e o preconceito em relação à raça negra. A escola pode ser a única alternativa para esses alunos (Professor 4).

Sim e esse papel da família é fundamental, pois possibilita que as crianças vejam as diferenças como algo normal e possível de aceitação em toda a sociedade. A escola pode ajudar muito nesse processo de mudança (Professor 3).

Sim, porque através dela a educação e a valorização racial é formada. Seja na escola, seja em casa temos que combater o racismo por meio da educação (Professor 10).

Inferimos que a inclusão da família pode trazer mudanças mais profundas segundo parte dos depoentes, especialmente para os aqueles acreditam que a escola pode contribuir para a dinâmica de combate ao racismo. A diversidade/diferenças - evidentes na sociedade em geral e na escola em particular - revelam que as relações socioculturais devem ser consideradas em sua pluralidade pela educação escolar que busque, ao menos, uma aproximação com a vida dos alunos e os saberes que eles trazem da família. Scopel e Gomez (2006, p. 6) afirmam que:

Os anseios por uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos valores mais expressivos dos tempos contemporâneos: a aceitação da pluralidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades.

Portanto, a escola na contemporaneidade não pode ficar omissa as demandas dos alunos, os quais não podem ter suas vidas apartadas do conhecimento propalado na escola.

Entre os professores que não acreditam no enfrentamento do racismo via escola, é evidente o determinismo exclusivo do meio familiar no comportamento dos atores sociais em formação.

Sim, ela tem, porque não adianta a escola trabalhar se a criança já vem com algumas atitudes preconceituosas de casa, em que a própria família aprende errado e vai ensinar errado também (Professor 2).

A família tem papel fundamental na promoção da igualdade racial. Com toda certeza! As crianças e adolescentes têm muitos de seus valores e comportamentos determinados pelas famílias. Não sei até que ponto a escola pode mudar algo (Professor 5).

Hoje, não é raro percebermos nas redes sociais *posts* que afirmam ser apenas a família a responsável pelos valores ensinados às crianças e que a escola não é lugar para falar sobre as diferenças, devendo apenas “ensinar português, matemática, geografia, etc.”, como se fosse possível tratar dos conteúdos sem os relacionar a sua dinâmica de produção sociocultural. Há, nesse sentido, tensões engendradas nas diversas concepções e opiniões sobre o papel da escola. Caetano (2017, s.n.) reflete sobre essa questão sob a perspectiva das relações étnico-raciais historicamente construídas:

Há um conceito histórico na criação dos filhos no Brasil apresentado de acordo com as classes sociais, especialmente dos excluídos, tendo em vista os segmentos étnicos e sociais, levando em consideração os grupos brancos, negros e indígenas. **As transformações e sedimentações da personalidade na infância dependerão do ambiente familiar e social no qual as crianças transitarem. Neste contexto a criança torna-se invisível e, especificamente, a criança negra, a quem era imposta a cultura do silêncio,** gerando fugas e suicídios, inclusive analfabetismo imposto por lei e recolhimento por instituições assistenciais para crianças negras abandonadas ou entregues para que as mães, em regra escravas, amamentassem as crianças brancas das famílias escravagistas. Em que pese a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, não foram elididos os resquícios da escravidão sendo certo que seus efeitos repercutem até hoje.

Para a autora, as marcas do racismo na atualidade são, em parte, consequentes aos processos de invisibilidade que a sociedade imputa às crianças afrodescendentes. As divisões de classe e as raciais projetam uma trajetória de preconceito e exclusão, seja no ambiente familiar seja em outros contextos socioculturais como na escola.

QUADRO 6 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
A escola combate ao racismo a despeito da educação na família.	A escola tem a função de educar para a vida e pode modificar valores e comportamentos que remetam ao preconceito e discriminação racial aprendidos na família.
A escola é impotente na formação para a educação étnico-racial, que vem da família.	A família como meio social fundamental de formação do indivíduo, com valores e comportamentos determinados por ela; A família pode ensinar as crianças para que reconheçam as diferenças sem hierarquizá-las socialmente. O papel da escola limitado quando os sujeitos já aprenderam na família o preconceito e a discriminação do outro.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

ESFERA INTERSUBJETIVA

Relação entre escola e racismo na atualidade

Ainda que o racismo – ideologia que hierarquiza os grupos étnico-raciais - no Brasil seja caracterizado como “velado”, um fenômeno social ainda negado e “apagado” pelo mito da democracia racial, é preciso compreender como a resistência no negro nunca deixou que essa assertiva se absolutizasse: as lutas pela cidadania geraram tensões e refletiram em políticas públicas – como a das “cotas”, p.ex. - repercutiram na mídia e nas universidades com pesquisas que problematizam o preconceito, o racismo e a discriminação em algumas instituições sociais como a escola (GOMES, 2017; COELHO, 2009, SILVA, 2005, MUNANGA, 1994). Para Gomes (2017, p. 46, *grifo nosso*):

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um **racismo ambíguo**, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. **A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas** no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade **os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial** quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Segundo a autora, o racismo se expressa no cotidiano pelas atitudes de sujeitos e grupos que se veem como pertencentes a segmentos da sociedade superiores aos negros. Negam de forma explícita em seus discursos a prática do racismo, mas o fazem no jogo das instituições que não permitem ou dificultam a presença do negro como igual. Na escola, a despeito do que se espera dela, o racismo faz parte do cotidiano e se revela nas práticas pedagógicas que não atendem a demanda da população negra por ter sua história e cultura reproduzidas e/ou ressignificadas nas reações étnico-raciais que demarcariam uma educação intercultural. Segundo Santos e Lobato (2016, p. 52), a educação deve incluir e não segregar:

Isso significa não hierarquizar grupos humanos, não discriminar, não segregar: olhar para as diferentes identidades, histórias e memórias de grupos sociais, intervindo na formação de pessoas que não apenas adotarão atitude de tolerância, mas que reconhecerão sua própria vida desenvolvida na confluência de heranças culturais de riqueza inestimável e dispostas a lutar com alteridade por uma sociedade mais justa para todos.

Os professores depoentes, pode-se afirmar, sentem que algo mudou -após séculos de luta e resistência – e a percepção do racismo pode ser considerada como um passo importante para que novos avanços sejam conquistados na escola e em outras instituições sociais.

Quase todos os professores, acreditam que mudanças se processaram ao longo da história e o racismo não se manteve “intacto” na escola. Ancoram suas representações a (ao):

- ✚ Trabalho realizado pelos professores na escola;
- ✚ A influência do contexto social (macrossocial) - que têm debatido com mais frequência a questão - sobre o trabalho do professor e das relações estabelecidas na escola;
- ✚ A formação de professores que atenta para o racismo na escola e sociedade.
- ✚ A demanda dos próprios alunos - que hoje reagem às manifestações de racismo na escola - e influenciam na mudança de atitude dos professores diante da discriminação.

Os professores depoentes referem que a mudança de atitude com relação à diferença é demanda pelos próprios alunos, que hoje optam por não se “esconder” nem tentar seguir um único padrão cultural estabelecido como a referência que todas devem seguir, conforme identificamos nas falas:

[...] a escola está menos racista atualmente, pois os alunos mesmos sabem que errado apelidar, chamando “macaco”, “preto fedorento”... eles mesmos chamam a atenção de quem falou e depois me comunicam (Professor 10).

Com tanta diversidade na escola, nós professores não conseguimos ficar parados fingindo que nada mudou. Os alunos e alunas hoje não querem esconder sua homossexualidade, nem seu jeito próprio de ser, de vestir... temos alunos de várias religiões, da umbanda, por exemplo e temos que aceitar e não deixar ninguém maltratar esses alunos (Professor 5).

Nesse contexto, destacamos a relação entre as demandas da escola e a formação de “nível superior” apontada por um professor:

A escola está menos intolerante. Porque as crianças e os adolescentes são parte integrante das diversidades étnico-raciais e exigem naturalmente que a escola dê conta disso. Creio que a nossa formação universitária contribui para amenizar a educação familiar preconceituosa e intolerante em que somos inseridos (Professor 7).

O enfrentamento do racismo ocorre na escola pela ação dos professores, que na visão dos depoentes, precisam manter uma abordagem constante para que as mudanças continuem a ocorrer na escola:

Eu acho que a escola está menos racista atualmente, porque conseguiu diminuir os casos de racismo e discriminação racial, principalmente devido à abordagem por meio de oficinas e apresentações pontuais. Mas, a escola ainda tem casos de racismo e se faz necessário uma contínua abordagem desses temas étnico-raciais na escola para melhorar sempre o ambiente escolar e diminuir as ocorrências de preconceito (Professor 3).

Acho que um pouco só, porque eu acho que o projeto ainda não acontece de fato na escola, mas claro que a ação dos professores e professoras atenuam o problema do racismo (Professor 2).

E essa é uma perspectiva minha enquanto professor, porque eu acredito que se eu enquanto professor silenciar diante de uma situação, de uma cena que seja uma cena vexatória por conta do racismo, eu estou contribuindo, com toda certeza, para que o racismo permaneça na sociedade. Então, eu enquanto professor, tenho uma responsabilidade, um compromisso de tentar desconstruir isso e fazer com que esse meu aluno se torne um aluno cidadão capaz de apontar e reconhecer na sociedade aquilo que realmente é importante: a importância do negro, a importante participação dele nessa sociedade e o quanto que a história foi omissa em não tratar de aspectos muito importantes pra essa cultura (Professor 8).

O olhar dos depoentes sobre a escola revela a tensão entre a percepção do racismo neste lócus (microsocial) e as mudanças sociais que incidem sobre a escola exigindo o debate sobre a questão:

A escola está menos racista devido ao debate, que ainda é pouco, mas existe. Nosso trabalho acaba ajudando as entidades que lutam contra o racismo e autoafirmação do negro na sociedade (Professor 9).

Com a evolução dos meios de comunicação, novelas, seriados, entre outros, a escola está um pouco menos racista. O problema perdura, mas se tivermos o compromisso com o ser humano e mostrarmos que somos todos iguais, a tendência é minimizar, pois atos racistas sempre conviverão com os homens (Professor 4).

Fica evidente que há uma influência mútua entre sociedade e as relações travadas no interior da escola: os professores sentem a interferência de uma dimensão maior, que “extrapola os muros da escola”, “invadindo-a”, e reagem ao problema do racismo com ações que, dialogicamente, contribuem para mudanças na sociedade. Nesse sentido, Souza (2016, p. 84) defende que:

Da mesma forma que na sociedade, o preconceito racial, na escola adquire uma forma hierárquica quando há um sentido de dominação por parte daqueles que se sentem superiores à raça negra. No entanto, essa situação não é eterna e nem imutável, podendo ser transformada por aqueles que se dedicarem a fazê-lo. Fato não tão simples assim, mas, que pode vir a acontecer dependendo do contexto em que estiver inserido a ação de educar para as relações étnico-raciais.

Contudo, os professores expõem claramente que ainda são grandes os percalços para combater e extinguir o racismo, na escola e sociedade em geral.

Com relação à visão dos professores sobre mudanças na presença do racismo na escola, apenas dois dos professores afirmam que não ocorreu “diminuição do racismo na escola”:

Não. Não acredito que a escola esteja menos racista atualmente. Por conta de que é um assunto que não é quase debatido, não levam conhecimento pra sala de aula. A gente percebe que a sociedade como um todo... a maioria das pessoas diz assim: “ah eu não sou racista”, mas nas ações, na fala, a gente vê o quanto isso ainda é muito forte até na escola (Professor 1).

Eu gostaria de acreditar que está, mas não está não. Eu acho que, por exemplo, esse projeto que é uma iniciativa da secretaria de educação é muito importante pra combater o racismo e foi muito amplamente divulgado pelas coordenações das escolas que eu trabalho, mas eu digo que existem professores que eu conheço que já trabalhavam nos seus planos de ensino na questão da importância da africanidade, a importância do negro na cultura, a importância da cor, mas eu acho que nós ainda estamos longe de vivenciar uma sociedade sem preconceito e uma escola que seja capaz de aceitar o outro como ele é (Professor 6).

O preconceito e o racismo ainda são muito fortes e ainda há alunos que sofrem, sendo vítimas de bullying, alunos que sofrem vítimas de racismo... Se tem essa compreensão erradamente de que é a discriminação é apenas uma brincadeira: “Ah, professor, é apenas uma brincadeira! Eu chamo ela de cabelo ‘pixaim’ porque é uma brincadeira. Cabelo de palha de aço. Tô brincando”. Mas até que a gente consiga desconstruir o que pro meu aluno é uma brincadeira e fazer com que ele entenda que na verdade essa “brincadeira” é muito mais algo que agride, ofende, ojeriza o outro...Então, eu não acho que a gente tenha chegado nesse nível de que a escola está livre do racismo.

Na escola, quando nos reportamos ao racismo, é evidente que nem ainda há relações cotidianas que naturalizam o preconceito e a discriminação racial, porque as hierarquizações estabelecidas e a padronização das diferenças ainda se fazem na mentalidade e nas atitudes, dentre outros agentes escolares, dos professores. Isso fica evidente quando os professores optam por reproduzir as “piadas” e “brincadeiras”, ou seja, tentativas de “amenizar” as expressões do racismo. São marcas históricas difíceis de apagar como nos diz Vencato (2014, p. 22):

A escola, historicamente, tem se pautado pela ideia de que se tratar a todas as pessoas que por ali passam a partir dos mesmos critérios formais (avaliações, currículos, práticas pedagógicas, etc.) é o melhor método para ensinar e incluir. A escola se pretende democrática pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidianos. Nesse sentido, busca-se internamente dar unidade de tratamento a pessoas muito diferentes entre si, com histórias de vida e inserções sociais que não poderiam ser contempladas dentro desta visão mais tradicional de ensino-aprendizagem.

Os professores depoentes fazem uma autocrítica sobre o paradoxo que se cria entre o discurso “politicamente correto” - ao negarmos que ainda temos atitudes que revelam o racismo – e as práticas cotidianas na escola. Como nos aponta a autora, a democratização da escola requer que não padronizemos as diferenças, mas que consigamos subverter as amarras do que é estabelecido formalmente e visto como um processo natural pelos professores: avaliações, currículos, práticas pedagógicas, etc.

Os professores afirmam que o racismo se manifesta entre os próprios docentes no paradoxo entre “o que se diz” e “o que se faz”:

[...] porque como eu falei existem professores, colegas meus, que fazem vários tipos de piadas, que são piadas racistas, homofóbicas, sexistas... eles que deveriam ser aqueles que podem e deveriam contribuir para o esclarecimento dos alunos são muitas das vezes pessoas que acabam por reproduzir esse padrão de comportamento segregador. Professores que possuem uma mente que revela cada vez mais um pensamento de colonizador mesmo, um pensamento retrógrado, antigo, sexista, homofóbico, machista, racista (Professor 6).

Diante desse contexto, para os professores, impõe-se um caminho de lutas, de constante enfrentamento:

Eu acho que a gente precisa de muita luta, muito trabalho pra fazer isso. Mas assim... sempre que eu posso e sempre que eu presencio na minha sala de aula algo que esteja relacionado a preconceito e discriminação, eu tento adotar uma postura de desconstrução com relação a isso, levando leitura, levando de uma forma ou de outra...fazendo com que esse meu aluno possa perceber que o que ele, na verdade, está fazendo é agredindo, está desconstruindo o outro. Então, eu tento dizer pra ele que toda cor, todo traço, toda etnia é importante... (professor 4).

No depoimento, o professor situa o enfrentamento das desigualdades, preconceito e discriminação racial, num âmbito mais restrito, limitado a reações sobre o que acontece em sala, ou seja, não faz referência a um trabalho coletivo, mais estrutural, que envolva a todos e todas num processo contínuo de reflexões e ações para a subversão sistemática do preconceito, discriminação racial e racismo na escola. De acordo com Vencato (2014, p. 23):

Quando as diferenças surgem no contexto da escola, elas em geral são percebidas como “fora de lugar”. Isso acontece na escola e na vida social o tempo todo - e é sempre bom lembrarmos que a escola é uma instituição social, ou seja, está sempre em um contexto socio-histórico e dialoga com ele em suas práticas cotidianas.

Assim, como instituição social, a escola necessita ser compreendida pelos professores por diversas dimensões, porque os problemas cotidianos neste espaço podem ser consequentes de longos processos históricos, abranger amplos contextos socioculturais, econômicos e políticos. Portanto, ações isoladas, esporádicas tem pouca ou nenhuma repercussão no redirecionamento das questões que envolvem a todos na escola.

QUADRO 7 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
O racismo não se manteve “intacto” na escola ao longo do tempo. Ele diminuiu ao menos parcialmente.	Trabalho realizado pelos professores na escola; A influência do contexto social (macrossocial) - que têm debatido com mais frequência a questão - sobre o trabalho do professor e das relações estabelecidas na escola; A formação de professores que atenta para o racismo na escola e sociedade. A demanda dos próprios alunos - que hoje reagem às manifestações de racismo na escola - e influenciam na mudança de atitude dos professores diante da discriminação.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Relação entre o planejamento e organização escolar e a implementação de uma educação na perspectiva da educação étnico-racial

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, suscita da escola, uma série de mudanças que nos direcionam para a modificação profunda de mentalidade, de valores e estratégias, envolvendo a coletividade que compõe a escola, por exemplo:

[...] diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se **oportunidades de diálogo** em que se conheçam, se ponham em **comunicação** diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, – sejam incentivadas atividades em que **pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas** interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a **realização de projetos** de diferentes naturezas, no **decorrer do ano letivo** (BRASIL, 2004, p. 22-3, *grifo nosso*).

Destacamos este trecho a fim de ilustrar que o cumprimento das determinações legais não prescinde da diversidade na escola, do envolvimento de todos de forma dialógica a fim de engendrar o respeito nas interações entre os sujeitos.

As diretrizes também orientam, para o cumprimento das determinações, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, para que providenciem, entre outras medidas:

Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, **projeto pedagógico**, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas (BRASIL, 2004, p. 25-6, *grifo nosso*).

Destacamos o projeto pedagógico, pois seu planejamento e concretização na escola revela muito sobre como a gestão escolar vem atuando para o cumprimento da legislação referente ao desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais.

Como docentes sentimos o “peso” da hierarquia sobre nossa atuação, deixando-nos claro que a autonomia de nosso trabalho não poderia ser exercida em sua plenitude porque

cerceada pelos processos administrativos institucionais, em que as decisões são centralizadas e o professor culpabilizado pelo fracasso dos alunos ou exaltado diante dos seus pares por ter o “mérito” de alcançar as metas exigidas da direção.

Estamos nos reportando a fenômenos que persistem mesmo depois de avanços legais que direcionam a escola para processos mais democráticos:

No caso da educação, foi a partir da democratização do Brasil que foram garantidas medidas de democratização da gestão das unidades escolares, como: eleições para o provimento do cargo de diretor, **construção coletiva do projeto político pedagógico**, criação de órgãos colegiados escolares, autonomia para tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, considerando-se os interesses da comunidade escolar, em benefício da melhoria da qualidade do ensino (SANTOS, 2014, p. 463, *grifo nosso*).

Assim, quando a lei nos coloca diante outra perspectiva de gestão escolar, mesmo tendo sido fruto de lutas populares durante a redemocratização do país, não significa que vamos caminhar nesta direção, fazendo uma história linear, com ares progressistas na superação das desigualdades e assimetrias na escola.

Mesmo considerando o aspecto legal isoladamente, vemos que muitas das conquistas populares, como a “ampliação da democracia” em uma nova constituição, hoje são “atenuadas” ou “modificadas” de alguma forma por meio de decretos e medidas provisórias, por exemplo, que fazem da educação um campo aberto ao capital, transformando-a numa mercadoria.

Percebemos também que os conteúdos relacionados à cultura e história afro-brasileira não são trabalhados ao longo do ano letivo pela maioria dos professores, ocorrendo de forma isolada com alguns projetos ou como folclore em épocas festivas. Por outro lado, sabemos que há professores que lutam para mudar esse cenário escolar. De acordo com Gonçalves (2013, p. 8):

as escolas, ao não estarem atentas aos aspectos culturais e às relações raciais desprivilegiarem discussões sobre esses temas, acabam por adotar práticas e discursos que valorizam determinada ordem social, estimulando os alunos a adaptar a ela e aceitar como natural que desigualdades sociais e culturais sejam considerados “déficits” individuais.

A autora ainda salienta que “A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã menosprezou as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar” (GONÇALVES; 2013, p. 6).

Nesse sentido, muitos educadores ainda não reconhecem a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática. Segundo Gonçalves (1985 apud GONÇALVES; 2013, p. 8):

o preconceito racial e a discriminação se proliferam, nas escolas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico, entendido como a materialização da prática pedagógica, vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Assim, entendemos que o cotidiano escolar traz evidências da rejeição do negro na escola. Na maioria das vezes, a temática da história africana não é contemplada nos próprios conteúdos escolares, reduzindo o negro à condição de escravo, como se ele não tivesse outra relação social na história que não essa.

Todos os professores depoentes relataram que não há um planejamento adequado ao desenvolvimento de atividades que combatam o racismo. A imagem de um planejamento efetivo, coerente com as demandas sociais, traz como características: a sistematização, a manutenção/continuidade no cotidiano escolar das atividades planejadas, o debate das atividades que podem ser desenvolvidas e o envolvimento coletivo.

Nesse contexto, os professores depoentes identificam como dificuldades:

- ✚ A ausência de amplo debate com a participação de todo o coletivo envolvido com a educação escolar;
- ✚ O desenvolvimento/concretização de projetos de forma impositiva pela coordenação escolar;
- ✚ Um planejamento não sistemático, desenvolvido num curto período de tempo (“momentâneo”);
- ✚ O desconhecimento das metodologias para a concretização dos projetos da escola que tratam das relações étnico-raciais.

Para alguns professores o planejamento para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo deve ser coletivo, sistemático e contínuo na escola, conforme fica evidente nas falas a seguir:

Há um planejamento escolar para trabalhar a questão do racismo, porém é curto e poderia ser mais detalhado e contínuo. Ele é aplicado em datas emblemáticas como o Dia da Consciência Negra (Professor 3).

A gente não pode pensar só numa data específica. Esse trabalho tem que ser um trabalho contínuo, cotidiano, sistemático, persistente, pra que isso possa aos poucos embasar o processo de conscientização capaz de mudar o posicionamento das pessoas com relação a essas coisas (Professor 5).

Se eu permanecer com a ideia que eu vou tirar apenas um dia pra trabalhar esse tipo de coisa e que as coisas vão se resolver num passe de mágica, eu efetivamente não vou resolver. Eu acho que esse deveria ser um projeto permanente. Eu não poderia deixar de reconhecer que ele é importante; ele tem uma justificativa muito boa, é plausível (Professor 6).

Os projetos não são discutidos pela coletividade. São arbitrariamente impostos aos professores, segundo os depoentes:

Há projetos que vêm diretamente da secretaria municipal de educação sem que haja uma discussão mais ampla, com a participação do corpo docente. Somos coagidos a implementar de qualquer forma. Quase todos esses projetos vêm alienados da realidade do aluno que temos. Só nos cabe tentar fazer algo que possa atenuar, de certa forma, a consciência coletiva de nossos pobres estudantes (Professor 4).

Mas falta um pouco de amorosidade nas pessoas pra tentarem se comprometer com esse projeto e fazer ele acontecer. Porque o que eu vi foi apenas uma apresentação; eu não vi todo mundo empenhado em participar disso. Eu não vejo os trabalhadores da educação empenhados nisso. Eu vejo uma coordenação que vai e diz que o projeto tem que ser aplicado e que os professores têm que incluir no plano de ensino, ou seja, empurra goela a baixo, mas não há um acompanhamento sistemático disso (Professor 3).

Não adiantar impor ao professor. Essa responsabilidade não é apenas do professor. É uma responsabilidade que deve ser pensada e trabalhada com a coletividade. Não adianta trabalhar com o professor sem trabalhar com os alunos, sem trabalhar com os trabalhadores da educação de forma geral, envolvendo toda a escola, sem trabalhar com a comunidade. É preciso chamar a comunidade; é preciso chamar os alunos; é preciso chamar os trabalhadores da educação e fazer com que esse projeto aconteça.

Não há da mesma forma o debate sobre as metodologias que poderiam facilitar o desenvolvimento dos projetos:

Que tipo de projeto social poderia ser pensado? Por exemplo, um dia a gente vai falar sobre comidas africanas, a gente vai fazer uma exposição na feira da cultura ou a gente faz uma semana em homenagem ao dia da raça... mas se a gente for trabalhar só nesses momentos isolados, o que adianta? E o resto do ano? Então, eu acho que é pra além disso (Professor 8).

Por exemplo, o projeto que está sendo pensando, que está sendo exposto agora... O corpo pedagógico apresenta (eu achei a apresentação muito superficial); diz para nós professores que temos que inserir isso dentro do plano de ensino e do nosso de aula, mas não diz como, através do quê... Eu acho que deixa muito a desejar (Professor 6).

Não há uma coordenação pedagógica que contribua com o professor pra que isso aconteça. Jogar para a costa do professor é muito fácil! Mas é preciso fazer mais do que isso. É preciso fazer além: é preciso envolver a comunidade, envolver os alunos da educação. Aí sim, a gente consegue fazer uma mudança significativa que possa surtir algum efeito na nossa comunidade. Temos que aprender como fazer isso efetivamente (Professor 1).

Depois de mais de 14 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que modificou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) muitos desafios ainda se apresentam na escola para a implementação da educação antirracista. A demanda sociocultural pelo reconhecimento e respeito da diversidade no âmbito escolar se inscreve na luta pela ampliação da democracia neste espaço e na sociedade em geral. Na escola a gestão democrática também enfrenta muitas dificuldades para se concretizar. Segundo Rodrigues (2017, p. 1):

Com efeito, a ampliação do ingresso na escola tornou-se realidade no Brasil ainda na década de 90, contudo, a pretensa “universalização” de acesso não representou, garantia de permanência, mantendo insolúveis questões relacionadas à evasão e repetência representando assim um avanço apenas quantitativo e se transformando no fantasma do “fracasso escolar” especialmente quando observado com recorte racial, haja vista o alto índice de crianças, jovens e adultos negros/as excluídos do sistema educacional². Significa dizer que processos discriminatórios presentes no sistema de ensino operam penalizando diariamente os alunos e alunas afrodescendentes ocasionando conseqüentemente, a exclusão dos bancos escolares.

Assim, democracia e educação antirracista caminharam e caminham juntas, representam a luta e resistência contra a dominação autoritária, contra a sombra de ditaduras que ameaçaram e ameaçam o país ao longo da história. E, nesse sentido, entendemos que o papel do gestor (a) escolar se configura nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais dentro e fora da escola. Segundo Macedo (2014, p. 4):

A necessidade de se debater e se trazer para a sala de aula, a realidade vivenciada pela sociedade, é inquestionável. É de suma importância que uma escola prime pelo cumprimento de diretrizes e parâmetros educacionais que busquem a equidade de direitos. Tais escolas precisam ser lideradas por gestoras (es) sensíveis e compromissadas (os) com a responsabilidade social e também legal, condizentes com os diversos documentos e convenções legais que se pautam nessa perspectiva.

Portanto, numa sociedade marcadamente racista, precisamos voltar nossos esforços para compreender como os gestores escolares podem subverter a hierarquização imposta aos negros no país e, conseqüentemente, na escola. De acordo com Rodrigues (2017, p. 6):

Para mudar práticas discriminatórias e desmistificar falsos conceitos, porém arraigados, gestores/as devem promover a valorização e respeito às diferenças raciais da população, o conhecimento da história da África – ou das Áfricas – além da cultura, arte, riquezas, belezas e de suas contribuições à formação do povo brasileiro para então garantir que todas as crianças – negras ou não – adquiram o conhecimento a respeito de suas raízes.

Na escola, o racismo ainda se faz presente neste início de século XXI e nem sempre é reconhecido pelos professores e gestores escolares. A negação e naturalização do racismo são frequentes nas escolas brasileiras, refletindo a manutenção da exclusão dos alunos e alunas negros (as). Daí o fracasso escolar atingir os alunos (as) negros em sua maioria. Rodrigues (2017, p. 3-4) afirma que:

A ausência de representação da pessoa negra no espaço escolar; a organização curricular; a ausência de formação e especialmente de sensibilização de todos os atores pertencentes à comunidade escolar; tudo isso alimenta cotidianamente o racismo educacional tornando-se doses homeopáticas de destruição da autoestima e autoconfiança do aluno/a negro/a. Nesse sentido, a evasão e a repetência escolares tornam-se o resultado do processo de desvalorização da pessoa negra e “estereotipação” de sua história e identidade e especialmente por desconhecimento ou desconsideração por parte dos/as professores/as e gestores/as educacionais.

O racismo na escola, a despeito das leis e luta do movimento negro contra o preconceito e discriminação racial e todas as expressões do racismo, se evidencia nas ações e nas ausências de práticas pedagógicas ao longo do ano.

Para a maioria dos professores participantes da pesquisa (oito), a escola deve tratar assuntos sobre diferenças étnico-raciais e culturais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade durante todo o ano letivo, conforme evidenciam alguns depoimentos:

Pra mim, deve ser um assunto abordado o ano inteiro, independente de disciplina, de período, porque é um assunto atual. Às vezes, acontecem coisas na escola que fazem com que precisamos refletir e trazer esse assunto, mas infelizmente não há uma preocupação e esse empenho em trazer esse assunto pra abordar durante as aulas (Professor 1).

Nas aulas de história ou sempre que surgir algum assunto relacionado a esse tema ou alguma situação na sala de aula de preconceito, por exemplo, eu acho que é o momento de separar e trazer informação. E também durante as aulas sempre relacionadas a esses temas (Professor 2).

Para mim não existe um período propriamente específico para trabalhar as diferenças étnico-raciais e culturais e esses mesmos temas podem ser abordados a qualquer momento do ano letivo escolar (Professor 3).

Sempre que possível. Diariamente temos problemas relacionados à cor, raça, credo, etc. Enfim, ainda há inúmeros problemas nas escolas que envolvem o desrespeito à diferença. Esses assuntos devem permear todo o processo educacional para que em datas específicas possam ser mais explorados (Professor 4).

Eu acho que toda aula é um momento oportuno pra isso. E também existem situações na sala de aula que quando a gente presencia alunos que, por exemplo, são vítimas de racismo, preconceito, já considero uma oportunidade para desconstruir, porque, na verdade, o preconceito não deixa de ser uma construção inicial, inadequada, primitiva, imediata, que deixa muito a desejar em torno do que realmente é uma forma de você dizer...você sabe, mas a tua noção de saber

está baseada naquilo que as pessoas dizem disso; naquilo que você ouviu falar, naquilo que apareceu na televisão. Não é porque você foi até uma fonte, você leu... você não pesquisou a respeito disso, você não se apropriou do tema. Então, o preconceito pra mim é exatamente uma forma inadequada e inapropriada de tratar o outro, sem saber o que ele é, o que ele representa e qual a importância dele pra cultura (Professor 6).

Apenas dois dos professores limitam a ação educacional aos momentos isolados durante o ano letivo.

Dia 20 novembro: Dia Nacional da Consciência Negra (Professor 8).

*Quando for o mês de novembro “Consciência Negra”;
No início do ano, com temas, valores para a vida (respeito, humanidade, diversidade, amizades, ...);
Sempre que houver racismo entre alunos;
Para evitar apelidos pejorativos e racistas (Professor 10).*

Com relação à organização escolar voltada para a prática pedagógica que contemple a perspectiva da educação étnico-racial para o combate ao racismo com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, oito professores responderam negativamente: “A escola não está organizada para este fim”.

Considero que escola onde atuo está até dando um certo enfoque às questões étnico-raciais em seu bojo de programações, através de trabalhos interclasses e painéis. Porém, dá pra evoluir e abordar mais essas questões a um nível quantitativo maior (Professor 3).

Até o momento ainda são poucas as propostas de projetos voltados para este tema (Professor 4).

Ainda não percebo esse movimento mais forte aqui. Apenas atitudes isoladas (Professor 5).

Não. A escola é parte de um processo social, que é administrado pela sociedade. Somos reflexo da mesma. Se a sociedade não tem consciência dessas relações, a escola também não o terá (Professor 7).

Falta muita coisa para trabalhar (teoria e ações) (Professor 8).

Os professores, que declararam que a escola está organizada, trazem apenas as ações isoladas em momentos comemorativos como o Dia da Consciência Negra.

Eu acho que algum ponta pé inicial já foi dado. Atualmente, está tendo um projeto que está sendo discutido nas escolas que eu trabalho da secretaria de educação. E esse projeto tem vindo através do Ministério da Educação ou parte a nível federal ou estadual, mas de certa forma este projeto chega às escolas... eu já li sobre ele e ele fala da questão do combate ao trabalho escravo... Ainda relacionando também a crianças que são exploradas com o trabalho escravo. E aí há um resgate com relação às questões históricas do Brasil, relacionadas à cultura africana e toda herança africana deixada ao longo do tempo desde o processo de colonização de nosso país e isso é muito importante. Eu acredito que

esse é um ponta pé inicial, mas ainda assim quando eu fui, por exemplo, formular o meu plano de ensino... eu tenho elementos dentro do meu plano de ensino que eu acredito que abordam questões étnico-raciais porque são músicas, por exemplo, que eu trabalho com musicalidade e eu trago músicas de pessoas que... de cantores e autores que são importantes no país como a Daniela Mercury que fazem uma referência a questão da importante contribuição do negro pro desenvolvimento da cultura e da nossa sociedade atual (Professor 6).

Sim, em novembro: como é o dia da Consciência Negra, nesse mês faremos trabalhos só sobre o tema (Professor 10).

Ao reduzir os momentos de reconhecimento e valorização da cultura negra (africana e afrodescendente) a datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro – respectivamente, abolição da escravidão e morte de Zumbi dos Palmares), entendemos que não ocorre o “enraizamento” das concepções e práticas antirracistas na escola. Macedo (2014, p. 17) afirma que:

A importância e significação, contextualização de ações antirracistas, como exemplo a data do Dia Nacional da Consciência Negra, traz a tona diversas inquietações em relação às práticas pedagógicas reducionistas que tratam tais temas. Essa data tão importante é transformada, nas salas de aulas, em momentos de confecção de trabalhos isolados e descomprometidos com seu verdadeiro significado. O fato de muitas datas comemorativas, não apenas essa, serem trabalhadas em dia único e depois esquecidas até o próximo ano mostra ainda a urgência de uma reestruturação nos planejamentos pedagógicos de ensino das instituições.

Nesse sentido, ao ainda adotar referenciais eurocêntricos ao longo do ano letivo, as representações, que reforçam a imagem do negro como ser inferior, escravo, sem capacidade para ascender socialmente, etc. e mantem os sentidos históricos - propagados desde a colonização - do negro como homem desqualificado e servil socialmente, são reproduzidas por todos os sujeitos que compõem a escola.

Nesse contexto, para que as relações étnico-raciais sejam repensadas e concretizadas segundo as diretrizes legais na escola por meio da gestão democrática, uma série de mudanças necessitam ocorrer como: a introdução no currículo escolar de outros saberes que não somente os que se balizam na lógica cartesiana moderna, alterações no planejamento das práticas pedagógicas via Projeto Político Pedagógico (PPP) que tragam consistência e meios de concretização da educação antirracista, formação dos professores ampliada para o combate ao racismo ao longo de todo o ano letivo e participação ativa da comunidade escolar via Conselhos Escolares, dentre outras medidas. Para Rodrigues (2017, p. 7):

A superação de práticas pedagógicas discriminatórias está sujeita ao reconhecimento da existência de práticas racistas, conscientes ou não, bem como da conscientização de que há significativa ligação entre fracasso escolar e pertencimento racial. Qualquer que seja a forma de negação, o racismo acaba sendo secundarizado. Assim, suas causas não são combatidas e suas consequências e desdobramentos seguem invisibilizadas.

Alguns dos principais quesitos para a qualidade da gestão voltada à diversidade racial são a **valorização da coletividade** e o conhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. O envolvimento de todos/as depende necessariamente do atendimento aos principais mecanismos democráticos de participação: a elaboração coletiva do PPP e o fortalecimento do Conselho Escolar.

Portanto, a compreensão da administração escolar que articula atividades meio e atividades fim (PARO, 2015) não pode ser reduzida a nenhum destes polos para que efetivamente os gestores escolares possam exercer sua liderança nas transformações socioculturais demandadas pela sociedade, pelos grupos subalternizados historicamente como os povos afrodescendente e indígena do Brasil.

Ao relacionar gestão educacional e educação das relações étnico-raciais, desnaturalizamos - com debate crítico - o racismo que persiste no ambiente escolar especificamente e na sociedade em geral.

Defendemos uma educação antirracista com a finalidade de que as mudanças ocorram na escola por meio de um modelo de *gestão educacional* que se fundamente na democracia e no fortalecimento da cidadania por meio da educação escolar pública e privada.

É evidente que o/a gestor/a sozinho/a não garantirá os avanços necessários, entretanto, seu papel é primordial para que, por meio de sua liderança, ocorra o envolvimento de todos e todas com o objetivo de resistir e superar o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola.

Cientes de que a escola não é o único lócus de reprodução do racismo, também acreditamos que se trata de um espaço fundamental na formação de indivíduos não racistas. Portanto, a educação escolar, também chamada de formal, contribui profundamente para formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de reconhecer a diferença que habita em si e no outro.

Nesse sentido, é papel da educação escolar reconhecer e combater o racismo em todas as suas expressões, nas relações educacionais/socioculturais que levam à exclusão e, assim, enfim, formar novas gerações livres de todas as formas de preconceito e discriminação racial, livre da colonização mental que perdura ainda hoje.

Com isso, a gestão da diversidade racial pode transmutar a escola num ambiente de concretização da autonomia e da cidadania embasada pela participação e deliberação

coletiva – por meio do projeto político pedagógico e da ação democrática do Conselho Escolar.

QUADRO 8 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
Não há um planejamento adequado ao desenvolvimento de atividades que combatam o racismo.	<p>A ausência de amplo debate com a participação de todo o coletivo envolvido com a educação escolar;</p> <p>O desenvolvimento/concretização de projetos de forma impositiva pela coordenação escolar;</p> <p>Um planejamento não sistemático, desenvolvido num curto período de tempo (“momentâneo”);</p> <p>O desconhecimento das metodologias para a concretização dos projetos da escola que tratam das relações étnico-raciais.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

ESFERA SUBJETIVA

Relação entre a importância da formação continuada de professores (para os professores) e o enfrentamento das questões étnico-raciais na escola

Nós precisamos de mais formação. Ainda falta, né, porque você encontra pessoas, professores, diretores, técnicos, não só funcionários, que muitas das vezes até reforçam posicionamento machista, sexista, segregador, racista... Eu acho que em toda escola deveria ser feito um trabalho de conscientização, desconstrução de preconceito, de paradigmas, porque afinal de contas, a escola deve ser a experiência que promove a libertação do aluno, a saída do aluno da caverna (Professor 1).

A “fala” do professor acima nos faz pensar na configuração ampla e complexa da relação entre a formação continuada - e inicial - de professores e a educação para as relações étnico-raciais, que envolve dimensões psicossociais, histórico-culturais, econômicas e políticas, educacionais, etc., as quais formam um complexo emaranhado, um contencioso campo de disputas seculares.

Nesse sentido, o enfrentamento e subversão das assimetrias socioculturais, das desigualdades, requerem mais que simples reformas, ou imposições legais, ou cursos esporádicos, ou reconhecimento das diferenças, ou atitudes isoladas, etc. Ao refletir sobre as mudanças comportamentais que muitos educadores admitem ser fundamentais na eliminação do racismo na escola, ainda nos surpreende que até mesmo os sujeitos com formação mais específica - voltada para a compreensão das relações humanas, como por exemplo, no campo das ciências humanas e sociais -, sejam agentes de reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias.

As disputas entre grupos socioculturais diferentes em determinados momentos se acirram e, não raras vezes, observamos cenas de violência entre sujeitos historicamente alijados socialmente e aqueles que desejam perpetuar sua hegemonia na sociedade, garantindo a manutenção de seus privilégios. Diante disso, nos perguntamos: “Mas, afinal, de que mudanças necessitamos?”; “Como construir uma sociedade em que igualdade e diferença não pareçam opostas?”; “Como combater efetivamente as desigualdades e padronizações impostas desde a família e escola?”.

Certamente, que a formação de professores, ou seja, daqueles que formarão outros cidadãos, é fundamental neste processo de mudanças que articula escola e sociedade. E, segundo Candau (2012), uma primeira preocupação é com a formação e ressignificação da identidade dos professores, de sua subjetividade diante dos desafios demandados pela diversidade cultural na escola. Segundo Cerezer e Ribeiro (2015, p. 131):

[...] o grande desafio tem sido trazer os sujeitos historicamente excluídos e silenciados da história para o palco principal, juntamente com os demais personagens e grupos históricos que lá sempre estiveram ou foram fixados pela história tradicional. Fazer com que as vozes silenciadas pela história sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas, eis a meta.

Nesse sentido, o autor, ao destacar os “sujeitos historicamente excluídos e silenciados da história”, no faz refletir que tanto os professores como os alunos vivem as tensões entre o que são e os padrões impostos como referenciais pelas relações assimétricas, ou seja, pelo padrão de poder (QUIJANO, 2005) que se ressignifica e se perpetua conforme nos adaptamos e sujeitamos ao “jogo das desigualdades” de toda espécie.

A subversão dos desafios emergentes na escola requer dos professores, e outros agentes escolares, que a “colonização do poder, do saber e do ser” de que trata Grupo Modernidade/colonialidade, sejam desnaturalizadas no cotidiano das relações socioculturais dentro e fora da escola. Urge que racionalidades outras sejam visibilizadas e componham o repertório das práticas pedagógicas. De acordo com Segundo Cerezer e Ribeiro (2015, p. 131):

Nesse contexto, a educação para as relações ético-raciais apresenta-se como uma possibilidade sensível para a realização de uma educação politicamente comprometida com a diversidade cultural e com a superação da exclusão social, traduzida em violência física e simbólica.

Por isso, ao nos reportarmos a formação de professores, entendemos que estes sujeitos carregam “potencialidades” fundamentais para se oporem aos processos excludentes na escola. Assim, na concretização da educação para as relações ético-raciais, situamos os professores em um espaço crítico, ou seja, a “escola como um lugar político e de formação de gerações de crianças e adolescentes, com potencial para contribuir na alteração de estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas” (COELHO; SILVA, 2016, p. 72).

Sobre a relação da formação continuada de professores e o enfrentamento das questões étnico-raciais na escola, oito depoentes destacam as repercussões no cotidiano de uma preparação mais consistente para trabalhar com as questões étnico-raciais na escola. Os docentes ancoram a formação continuada de professores a (ao):

- ✚ Ampliação dos conhecimentos na área a fim de modificar a prática pedagógica no cotidiano escolar;
- ✚ Papel do educador na valorização da história e da cultura do segmento afro-brasileiro e indígena, estimulando o aluno a refletir criticamente;
- ✚ Valorização da herança africana como parte da identidade do povo brasileiro;
- ✚ Demanda maior da comunidade escolar pelo reconhecimento da diferença;
- ✚ Combate ao racismo na escola e sociedade.

A maioria dos docentes enfatizam a “ampliação dos conhecimentos” por meio da formação continuada com a finalidade de modificar sua atuação em sala de aula, conforme identificamos nos depoimentos abaixo:

Então, eu acho fundamentalmente importante ter uma formação continuada que possibilite esse aprofundamento acerca das relações étnico-raciais. E que possam com certeza oferecer uma formação que seja capaz de abordar o estudo da história da África nas escolas.

Pra isso é sempre importante manter uma formação continuada e que capacite, que vislumbre e que possibilite que eu esteja cada vez mais perto dessa realidade pra que eu possa falar vivenciando e colocando a minha perspectiva – o que eu penso, o que eu acho - a partir de um estudo aprofundado; não só de uma coisa superficial pra que isso também não seja um preconceito (Professor 6).

Eu pretendo participar de curso de educação continuada e assim ter mais conhecimento para usar no cotidiano escolar (Professor 7).

Eu faria mais cursos na temática das relações étnico-raciais para ampliar o horizonte do conhecimento e poder modificar minha prática pedagógica. Temos a lei, mas precisamos dessa formação mais apurada, mais profunda (Professor 9).

Eu pretendo ainda me capacitar mais para trabalhar com os desafios das relações étnico-raciais em sala de aula. É muito importante pra eu ampliar meus conhecimentos e usar na prática escolar (Professor 10).

Essa associação quase imediata entre conhecimento e prática presente nas falas dos professores nos faz refletir sobre a questão didática na escola, pois “sabe-se que a prática docente é bastante complexa e não se esgota na relação professor-aluno-conhecimento, pois muitos elementos externos à escola estão inseridos nessa relação” (CUCO; MÜLLER, 2016, p. 113). Nesse sentido, defendemos uma mudança radical de perspectiva: a interculturalidade, a qual não se afirma neutra diante da escola monocultural, predominantemente pautada em referenciais eurocêtricos. Candau (2010, p. 27), sobre a interculturalidade, afirma que:

[...] no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Portanto, como explica a autora, o pragmatismo que nos remete a conhecimentos adquiridos para serem imediatamente replicáveis no cotidiano da educação escolar não representa uma “reforma” superficial no currículo, com a “adição” de novos conteúdos ou metodologias. Esse aspecto desafia a formação de professores para que busque outras dimensões, que não reduzam o conhecimento replicado e produzido na escola à racionalidade ocidental/moderna/cartesiana.

Assim, a imagem do conhecimento adquirido nos cursos como um “depósito”, um “plus”, que automaticamente transformará a realidade, combatendo o racismo, não alcança as inflexões epistemológicas postas pela interculturalidade crítica. Nas palavras da autora: a “interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (CANDAUI, 2010, p. 27).

Os professores participantes deste estudo também associam a necessidade ter acesso à formação continuada à demanda dos alunos na escola e à constatação de que hoje a sociedade explicita mais as questões do racismo, conforme os depoimentos:

Eu acho que a importância é fundamental. Eu ainda não tive oportunidade de fazer um curso desse, mas eu pretendo fazer, claro! Participar de um curso que tenha esse tipo de formação e momentos como o que eu falei e que nossa sociedade e escola estão cada vez mais colocando pra fora essas perspectivas cada vez mais preconceituosas. Não que isso não estivesse presente na sociedade em outros tempos, mas eu acho que agora está se tornando cada vez mais forte a questão do preconceito, a questão do racismo. Isso é fundamental pra minha experiência como professor, como educador, porque eu acredito que se eu me especializar, eu aprofundar meus conhecimentos acerca desse tema das relações étnico-raciais, de trabalhar a importância da participação do negro na construção do Brasil e o quanto que a cultura brasileira é uma cultura que perpassa e tem vários traços e que aborda características de outros continentes...(Professor 6).

Eu já fiz alguns cursos sobre as relações étnico-raciais e eles foram muito importantes porque me deram subsídios pra eu trazer para a sala de aula essas informações ligadas a esse tema pra trabalhar com os alunos, porque eles e elas não querem mais se esconder não...eles querem mostrar quem são e nós temos que dar conta de afastar o ódio contra o diferente da escola e da sociedade. Temos que primeiro ver o racismo e, assim, combater de verdade essa praga na sociedade. Isso depende muito do meu trabalho e demais colegas professores. (Professor 2).

Alguns professores acreditam que os momentos de formação voltada para a temática ainda são “insuficientes” para preparar para o dia a dia da sala de aula:

Infelizmente são poucos os cursos oferecidos, mas seriam importantíssimos para nosso dia a dia escolar, porque a necessidade é gritante. Nem sempre sabemos como agir e resolver os problemas do preconceito, discriminação racial (Professor 4).

Minha participação foi apenas em seminários. Mas seria importante para nós educadores termos mais acesso a esse tipo de capacitação. Sem preparação não tem como ajudar os alunos, ajudar a combater o racismo que ainda é muito forte (Professor 5).

Finalmente, os professores participantes deste estudo destacam a sua identidade nesse contexto, relacionando a formação à própria identidade cultural e a própria ancestralidade:

Eu iniciei um curso, mas não terminei apesar de ser interessante, porque a universidade não conseguiu articular os conhecimentos que os professores da educação básica trouxeram. Foi difícil...eu saí...não consegui acompanhar mais. Mas pretendo procurar outros. É importante nossa formação não porque é lei, mas porque eu acredito que todo povo tem que ter sua história e cultura valorizada, independente de ser negro, independente de ser indígena. E nós enquanto educadores temos essa possibilidade de esclarecer, de fazer com que nossos alunos reflitam sobre o respeito que a gente precisa ter com a cultura, com a história de cada pessoa (Professor 1).

E, indispensavelmente, eu diria que cada brasileiro tem no seu sangue um pouco do mundo, o que torna nossa veia um pouco do mundo... e da África não poderia deixar de falar que importante conhecer mais a minha própria herança, por exemplo, o pai da minha bisavó materna foi escravo. Então, eu considero fundamental destacar, ressaltar isso em sala de aula (Professor 6).

Eu sou branco...eu acho (risos). Mas eu vejo assim: somos todos brasileiros e temos essa herança no sangue, não importa a cor. É uma riqueza que podemos acessar pela via da educação. Eu olho pra minha família, eu olho pros alunos...somos todos de um país que precisa resgatar a história e cultura dos povos africanos e indígenas pra não ver só a herança da Europa, né? (Professor 2).

Reconhecer-se e reconhecer nos alunos a contribuição das culturas dos povos africanos e afro-brasileiros e indígenas é mister na desnaturalização do racismo na escola pelo professor. Não se trata de negar a influência dos povos originários da Europa, mas sim de retirá-los do “centro”, ou seja, de tomá-lo como a referência mais importante e reproduzir isso entre os alunos. Conforme afirma Gomes (2003, p. 170-1, *grifo nosso*):

A escola é vista, aqui, como uma instituição 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.** É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar **compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras.**

Nesse sentido, portanto, além do reconhecimento do emaranhado cultural que nos “informa” sobre quem somos, como nos constituímos como seres humanos com certas características, as quais expressam certa singularidade dos grupos socioculturais a que pertencemos, faz-se precípuo que percebamos que práticas pedagógicas os professores estão desenvolvendo para que a educação escolar abarque “valores, crenças e hábitos” diversos e consiga subverter representações e ações que demarcam um posicionamento segregacionista na escola. Candau (2014, p. 38, *grifo nosso*), sobre a formação de professores, afirma que:

[...] favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.

A autora destaca a dialogicidade do processo de formação de professores ao ratificar a importância da articulação entre o “conhecimento de si” e o conhecimento do contexto sociocultural e histórico de nosso país. Portanto, “proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria [dos professores] identidade cultural”, como afirma Candau (2014) deve orientar os processos formativos dos professores.

A formação de professores da educação básica, como relatou o professor 1, não pode prescindir da articulação com a educação superior e isto requer atenção para que o conhecimento produzido no âmbito universitário não se distancie nem seja imposto aos professores da educação básica. Segundo, Coelho e Soares (2016, p. 91):

[...] o parco diálogo entre a escola e a universidade; esse também se constitui um dos muitos desafios a permearem as limitações de uma formação continuada desprovida de elementos balizadores —tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista prático —de uma nova compreensão no tocante às questões raciais, tal como vem conformando, há muito, a realidade brasileira.

Para as autoras, o diálogo intermitente entre a universidade e a escola básica representa uma importante estratégia de formação para a subversão dos problemas que envolvem às relações étnico-raciais na escola, contribuindo, assim para a criação de consolidação de novos cenários nas escolas e nas academias.

O reconhecimento dos professores acerca da importância de ampliar os momentos de formação sobre a temática é acompanhado pelo reconhecimento de que “não estão preparados” para atuar nesse sentido. A maioria dos professores (sete) não se sente preparada para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ancoram esse sentimento/reconhecimento a (ao):

- ✚ Ausência de um envolvimento coletivo, que mobilizaria todos e todas que compõe a escola;
- ✚ Necessidade de aumento da oferta de formação continuada e de materiais didáticos;
- ✚ Fato de se tratar de uma temática polêmica, que envolve “ideologias e preconceitos fortes”;
- ✚ Falta de organização do currículo escolar que contemple a história e a cultura dos povos indígenas e afrodescendentes.

Os sentidos atribuídos ao sentimento de não estar preparado (a) foram observados nos depoimentos dos professores abaixo:

Não me sinto preparada. Eu acho que tem que ter todo um movimento dentro da escola primeiramente, unindo todas as pessoas que estão envolvidas no processo: pais, alunos, coordenação, direção, pra que a gente se prepare pra começar a organizar o currículo que inclua a importância cultural afro-brasileira, os costumes e a importância do povo indígena também (Professor 1).

Não me sinto preparada, porque para que tenhamos real aproveitamento sobre o tema em sala, seria necessário reforço através de cursos e material didático de qualidade (Professor 4).

Não. Preciso aprender muita coisa ainda. Mas não me falta vontade (Professor 5).

Não. Não tenho formação suficiente para tal processo. Sou consciente, mas sem preparo educacional para trabalhar nesta perspectiva (Professor 7).

Não me considero preparada. Ainda tenho dificuldade. É um tema polêmico que envolve ideologias e preconceitos fortes (Professor 8).

Não, porque atualmente não há uma preparação da secretaria de educação em ampliar este conhecimento entre os docentes através de formações continuadas (Professor 9).

Não, pois não tenho material suficiente. Terei que pesquisar na internet. O único livro que já trabalhei com os alunos foi “Menina Bonita do Laço de Fita” (Professor 10).

Alguns professores (três) relataram que “se sentem preparados”, mas apontam as dificuldades no trato destas questões. Ancoram esse sentimento/reconhecimento a (ao):

- + Falta de realização prévia de formação continuada sobre a temática;
- + Ausência de sensibilidade para trabalhar com a temática;
- + Falta de preparação durante a formação inicial.

Em parte sim, porque eu já tive algumas formações sobre essa temática, mas eu acredito que deveriam continuar ocorrendo (Professor 2).

Me sinto preparado para trabalhar essas questões através de uma abordagem interdisciplinar no ambiente escolar, pois tenho a sensibilidade necessária para um lastro suficiente a um enfoque maior das questões étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africanas nas escolas (Professor 3).

Sim. Eu diria que preparado...eu acredito que precisaria sim haver uma formação mais específica, mais voltada pra essa temática. Mas não que eu não seja capaz de realizar este tipo de trabalho em sala de aula, porque o meu curso de graduação pela UEPA ofereceu muitos subsídios, acredito eu, pra isso. Quando a gente estuda, por exemplo, a parte das religiões africanas, a gente pega também a questão da africanidade com antropólogos com Lévi-Strauss...trazem grande, importantes contribuições com relação a esses estudos direcionados para esses povos. E também acredito que isso é alguma coisa. Não é um “tudo”, mas é o início. Então, dizer que me sinto totalmente preparado seria ironia ou inadequado, mas eu tenho algum conhecimento sobre o assunto, o que não significa dizer que não é possível a gente aprimorar esse conhecimento. Esse conhecimento é sempre importante, é bom, principalmente pra trabalhar com as questões étnico-raciais e a questão da africanidade no país (Professor 6).

Assim, fica evidente no discurso dos professores – dos que se sentem “parcialmente preparados” e dos que “não se sentem preparados” - que não é um processo que se resume a falta de “cursos preparatórios” para desenvolver a educação para as relações étnico raciais, mas se trata de uma dinâmica complexa de envolvimento coletivo, civil e governamental, recursos materiais, oferta de novos momentos de formação, ressignificação de valores, crenças e comportamentos no cotidiano escolar, etc. Segundo Candau (2014, p. 41, *grifo nosso*):

Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e **ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos**. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. **Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana**. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais não se limita a uma concepção dos professores como agentes depositários do conhecimento científico, fragmentado nas disciplinas. Os professores, conforme a autora defende, são:

[...] agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores (CANDAUI, 2014, p. 41).

Os professores, nesse sentido, são sujeitos de transformações, capazes de mobilizar o grupo para a convivência solidária, com valores que orientam para o respeito e o enfrentamento de toda forma de preconceito e discriminação. Para a autora, mais que anunciar nos cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores, é fundamental concretizar a perspectiva que concebe o professor como um agente sociocultural e assim contribuir para a reinvenção da escola “como um *lócus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade” (CANDAUI, 2014, p. 41).

QUADRO 9 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
A formação sobre a temática não prepara os professores para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Ausência de um envolvimento coletivo, que mobilizaria todos e todas que compõe a escola; Necessidade de aumento da oferta de formação continuada e de materiais didáticos; Fato de se tratar de uma temática polêmica, que envolve “ideologias e preconceitos fortes”; Falta de organização do currículo escolar que contemple a história e a cultura dos povos indígenas e afrodescendentes.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Relação entre o currículo e o combate ao racismo

As disputas, tensões e conflitos sobre o currículo escolar são comuns na atualidade. As opiniões de sujeitos e de seus grupos socioculturais circulam na mídia e nas redes sociais e divergem quanto ao papel da família e o da escola na educação de crianças e adolescentes. Segundo Silva (2017, p. 15), o currículo é uma “questão de poder e identidade”, pois refere-se à seleção do conteúdo do saberes e conhecimentos que o constituirão e ao objetivo dos grupos que desejam forjar identidades específicas para compor a sociedade. Segundo o autor:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.

[...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos de nos tornar o que somos.

Nesse sentido, ao nos reportar a relação sociedade-escola, diante da diversidade e lutas por hegemonia sociais, os diferentes grupos não são neutros sobre os conhecimentos que circulam na escola. O autor afirma que o currículo tem viés racial:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam os privilégios das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2017, p. 102).

O currículo, assim, não se resume em selecionar os conteúdos que serão ministrados durante o ano letivo na escola. Não se trata também de uma seleção neutra, objetiva, igualitária. As assimetrias de poder socioeconômicas, culturais, históricas, etc., acarretam em relações desiguais na “disputa” do currículo que as escolas adotam cotidianamente. E mais: se pensarmos nas especificidades da América Latina e do Brasil, é fundamental reconhecer a colonialidade como grande barreira para que a diversidade seja contemplada nos currículos escolares. Sobre o padrão eurocêntrico hegemônico, Antonacci (2016, p. 25-6) afirma que:

Padrões europeus, que fizeram conhecer/registrar suas “descobertas” e seus ordenamentos raciais de regiões, povos, continentes, expandiram-se acentuando sua soberania letrada, nutrida por moral, metas e mitos de seus horizontes. É impossível perder de vista que seus intelectuais lograram universalizar suas crenças, princípios e valores, internalizando noções de evolução e progresso, modernidade e bem-estar, tempo linear, séries cronológicas, história encarnada de tempos remotos a avanços científicos, os quais orientam imaginários e intervenções do “homem europeu”, agora transmutado em “homem ocidental”.

Esses padrões europeus, na atualidade, ainda permeiam as relações socioculturais em instituições sociais como a escola. A racionalidade ocidental (moderna, cartesiana, positivista) ainda é predominante na seleção dos conteúdos curriculares e elege referenciais específicos como padrões a serem seguidos por todos. Não abrange, portanto, a diversidade que chega a escola e demanda dos professores seu reconhecimento e valorização por meio de práticas pedagógicas. Assim, a colonialidade revela-se como problemática neste espaço e suscita seu enfretamento, tornando-se a descolonização dos currículos um desafio. De acordo com Gomes (2012, p. 107):

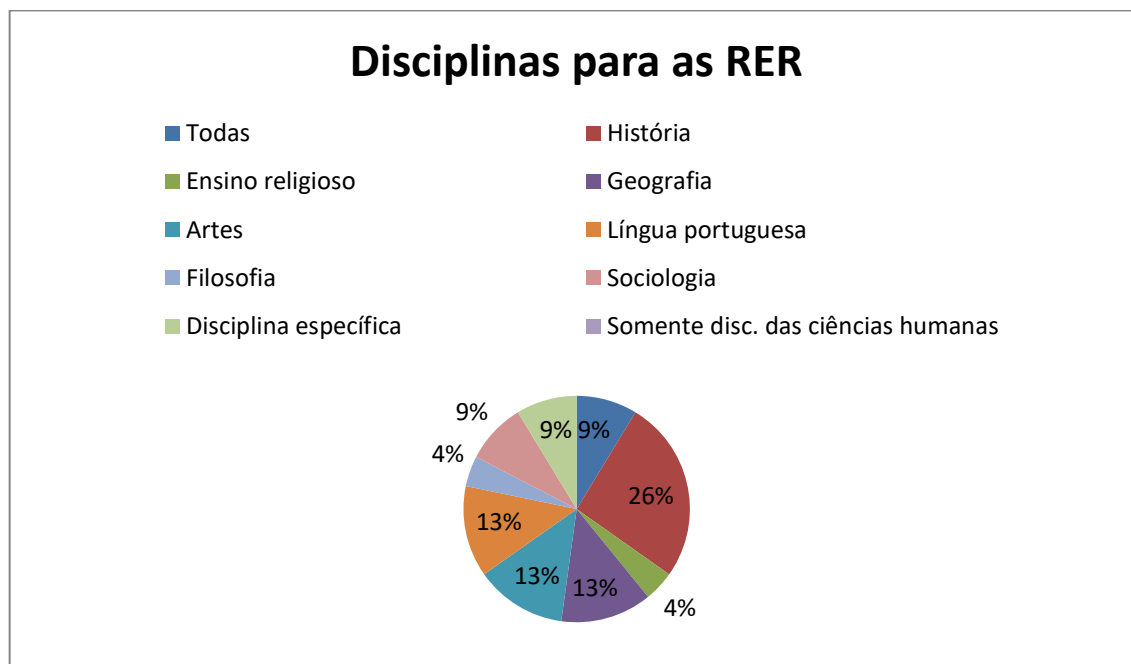
Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.

A “mudança no horizonte” de que trata a autora refere-se, dentre outros aspectos, às conquistas legais, como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as quais subvertem a perspectiva eurocêntrica e tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Segundo Cerezer e Ribeiro (2015, p. 131-2):

A promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 trouxe para os espaços universitário e escolar o desafio em deslocarmos nossos olhares para a percepção de outros ângulos, outros personagens, outras histórias e outras possibilidades de abordagem do conhecimento histórico. Do mesmo modo explicitou a necessidade de enfrentarmos e debatermos a “eterna colonização” curricular e as suas implicações sociais, políticas e históricas.

Neste estudo, todos os professores afirmaram ser importante estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Destacam as disciplinas que deveriam abordar essa questão, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 – DISCIPLINAS QUE DEVEM ABORDAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Os professores indicam disciplinas específicas para o cumprimento da legislação, ou seja, a lógica da fragmentação do conhecimento revela-se para os professores como o meio de enfrentamento do preconceito e discriminação racial na escola. Não há, portanto, uma visão da interdisciplinaridade necessária para que a legislação alcance o propósito de subverter concepções e mentalidades eurocêntricas que ainda perduram da educação escolar.

Em síntese, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento das atividades curriculares que tratam das relações étnico-raciais são, segundo os depoimentos:

“A não participação de todos os elementos envolvidos no processo educacional.”

“Deveria ter mais recursos disponíveis assim como formação dos professores voltada para as relações étnico-raciais.”

“A questão de materiais em carência é a principal dificuldade, além do hábito raro entre os professores de abordar essas questões.”

“Infraestrutura e vontade dos gestores.”

“Falta de conhecimento e mais informações sobre o assunto. Acredito que muitos professores ainda não se apropriaram dessa temática e discurso.”

“Falta de interesse dos alunos pela temática. Eles não se veem como parte integrante dessas relações.”

“Falta de material didático. E falta de conhecimento teórico sobre a temática.”

“Falta de material didático. E falta de conhecimento teórico sobre a temática.”

“A resistência de alguns alunos e a falta de apoio da escola.”

“O preconceito que há na escola entre os professores e demais funcionários.”

“A falta de apoio do governo.”

As “falas” evidenciam que os professores percebem a problemática a partir de múltiplas dimensões, perpassando as esferas subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva. Entretanto, a mudança de perspectiva, fundamental neste processo, ainda é um desafio na escola. De acordo com Coelho e Silva (2016, p. 71, *grifo nosso*):

A despeito do suporte jurídico ampliado e qualificado nos últimos vinte anos, e que não pode ser subdimensionado, há desafios a serem subvertidos na sociedade brasileira e, por conseguinte, na escola. Mais do que a adoção de inclusão de novos conteúdos, novas disciplinas e novas metodologias, as ações discriminatórias demandam uma **alteração na perspectiva de trabalho pedagógico**, sobretudo, na ampliação do debate verticalizado sobre preconceito e discriminação.

Portanto, o trabalho pedagógico suscita dos professores, da escola e da sociedade uma articulação mais sistemática, cotidiana e que envolva toda a coletividade. Ao não se limitar em propor a “adição” mais uma disciplina com a finalidade de concretizar práticas pedagógicas antirracistas, a legislação determina a efetiva mudança de perspectiva, ou seja, trazer o conhecimento acerca da história e cultura dos povos negros e indígenas com “outra racionalidade” que não a ocidental/eurocêntrica. Antonacci (2016, p. 26-7) contextualiza essa mudança ao destacar as expressões de culturas audiovisuais:

Sem prescindir, mas interrogando macrodiscursos históricos, antropológicos, tecnológicos, investindo entre histórias locais e projetos globais na construção de campos de discussão comprometidos com o pós-racial e o pós-colonial, é possível abrir chaves de leitura que valorizem e atribuam sentido e significados a menosprezadas expressões de culturas audiovisuais que preservam e transmitem conhecimentos e gêneros orais de comunicação, como entre povos africanos e afro-brasileiros.

Para a autora, são transformações que primam por uma perspectiva intercultural, que revelam suas nuances históricas a despeito das razias da modernidade/colonialidade e chegam a todos por meio de sons, imagens, letras e vozes.

Com relação às atitudes/metodologias diante das situações de discriminação racial, dentre os professores depoentes, a maioria (oito) afirma ter presenciado alguma situação de discriminação racial na escola. As ações pontuais relatadas trazem a “conversa” como meio mais recorrente para enfrentar o racismo:

Repudiei totalmente esse lamentável caso de racismo/discriminação racial e fiz uma roda de conversa com os alunos para debater as questões étnico-raciais (Professor 1).

Sempre procuro fazer intervenções quando vejo ou ouço “brincadeiras” e comentários nesse sentido. Converso com as crianças e adolescentes dando-lhes exemplos de coisas que já aconteceram e procuro fazê-los sentir se fosse com eles,

se iriam gostar. Tento também ouvir o porquê de estarem fazendo aquilo com o colega. Enfim... (Professor 3)

Conversei com o aluno que estava sofrendo a discriminação e com a coordenação para conversar com os alunos que estavam praticando discriminação. Procurei demonstrar que, independentemente de quaisquer diferenças, todos nós pertencemos ao grupo dos seres humanos (Professor 6).

Conversei com a turma e falei da mistura do povo brasileiro e da sua formação. Defendo que o conhecimento é para todos e todos somos integrantes de uma mesma sociedade (Professor 7).

Alguns professores repensaram o currículo, alterando o plano de ensino:

Aprimorei meu plano de ensino para pontuar essas questões e promover a igualdade (Professor 6).

Eu procurei mudar algo no dia a dia...no meu plano de ensino, pra que eu sempre possa esclarecer mais sobre o respeito às diferenças. Tenho pesquisado sozinha e feito a diferença. Já que não temos o apoio de todos e a violência ameaça a todos, vamos a luta da forma que pudermos (Professo 8).

Os professores apontam para metodologias que podem transformar a prática social:

Pra gente combater a discriminação e o preconceito racial é necessário fazer um trabalho amplo, que envolva toda a equipe: envolve os trabalhadores da educação, envolve a comunidade, envolve os pais de alunos, envolve os próprios alunos. Eu acho que dinâmicas, exposições, é claro, a valorização do dia da raça... mover trabalhos com relação a isso, podem com certeza surtir bons frutos (Professor 6).

Se eu percebesse eu logo prepararia uma mini palestra e a apresentaria ao alunado. Às vezes, falta esclarecimento a esses alunos (professor 5).

Não, nunca vi. Mas caso ocorresse, promoveria debates e discussões em torno do assunto, promovendo leituras e trabalhos para que os alunos possam demonstrar como se sentem quando discriminados ou quando presenciam situações de discriminação (Professor 9).

Acerca da metodologia para o enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação na escola, os discursos revelam uma “polifasia cognitiva”, ou seja, diversas formas de conceber e tentar subverter a problemática na escola: desde ações pontuais até as mais estruturais são pensadas pelos professores. Sobre esse enfrentamento, o Ministério da Educação (2006, p. 168), nas “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”, destacam que:

Chamamos a atenção para a importância de não realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro. Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nessa perspectiva é possível criar condições para que não mais ocorram intervenções meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia-a-dia relacionados ao racismo.

Aos poucos, o respeito à diversidade será um princípio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam.

Portanto, as relações étnico-raciais precisam ser estudadas, debatidas, ressignificadas e planejadas com o envolvimento de todos, para que as mudanças na mentalidade, nas representações, nas concepções, etc. possam se materializar no cotidiano da escola e efetivamente promover a valorização das diversas culturas, num movimento de reconhecimento e ações que estejam contextualizadas com a igualdade e diferença e, enfim, possam traduzir a pluralidade da sociedade em que vivemos.

Quanto à utilização de materiais didáticos, a maioria dos professores participantes deste estudo (oito) afirma que o material didático utilizado na escola não auxilia a inclusão temática étnico-racial. Quando solicitados a indicar algum livro, jornal ou revista com os conteúdos sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana, cinco professores o fizeram, mas apenas dois recordaram o título:

Infelizmente não estou com a bibliografia apurada em relação a esses temas. Não me encontro habilitado a apontar fontes que trabalham essas problemáticas (Professor 3).

Revista história social (Professor 8).

Diretrizes Nacionais – MEC/ A Cor da Cultura – MEC/ Menina Bonita do Laço de Fita/ Livro “Pretinha eu” (Professor 10).

Entretanto, seis professores informaram que a biblioteca da instituição escolar em que trabalham possui livros e/ou periódicos relacionados com os conteúdos sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana.

Sim. Possui livros sobre a cultura do negro, do índio, contos, mitos, lendas e histórias africanas. Mas não lembro o título de nenhum deles (Professor 2).

A biblioteca da escola tem materiais relacionados aos temas citados, porém não recordo dos nomes das fontes e não estou em condições plenas para indicar um livro ou outra fonte de informação acerca do tema (Professor 3).

As escolas possuem várias obras relacionadas à história da África, a importância da cultura africana, a contribuição dos povos vindos para o Brasil, a questão dos navios negreiros que também vieram pra cá. E pra indicar uma leitura...uma

revista que veio pelo Ministério da Educação que fala, por exemplo, da história dos Orixás, da origem dos Orixás: “Orixás - do Orum Ao Ayê”... que trata da origem do Universo e a construção do mundo e a importância dos Orixás nesse construção, ou seja, revela o mito dos Orixás, trazidos e vivenciados dentro desse contexto, o que é tão importante até porque é uma cultura que se mantém sobretudo pela tradição oral, pela oralidade, e que é perpetuada através da religião. Uma outra coisa é que a questão de que livros que falam dessa importância da oralidade dos povos africanos, que, por exemplo, quando eles vieram da África, a única coisa que eles tinham e que se apegavam era a relação e a força que eles tinham com seus Orixás. Nas dificuldades mais profundas que eles passassem, certo, era nos Orixás que eles se apegavam pra conseguir vencer as dificuldades que eram impostas a eles em decorrência da dominação do branco europeu (Professor 6).

Sim. “A África está em nós” (Professor 8).

Sim. Revista de História da Biblioteca Nacional (Professor 9).

Sim. O projeto a Cor da Cultura, com vídeos e jogo sobre personalidades negras (Professor 10).

As “falas” evidenciam que os materiais didáticos e paradidáticos não são sistematicamente e cotidianamente utilizados pelos professores para o enfrentamento do racismo na escola. A negação explícita ou o repertório pouco amplo sobre os livros utilizados se inserem num contexto em que a escola revela alguns avanços na abordagem das relações ético-raciais, ainda que muitos problemas na implementação da legislação sejam destacados pelos professores. Ressaltamos a importância da utilização do livro didático conforme nos explica Cucco e Müller (2016, p. 112):

[...] o LD (livro didático) participa do processo de transmissão e recepção das formas simbólicas existentes na cultura de massa. Esse não seria imparcial quanto aos mecanismos de aquisição e mediação do conhecimento que ocorrem no âmbito da cultura escolar, influenciando os agentes que dele fazem uso, nesse caso, alunos e professores.

Nesse sentido, o livro didático, por trazer um discurso ou narrativa marcado por um contexto sociocultural, ao propagar as formas simbólicas existentes na cultura, precisa ser avaliado criticamente para que professores e alunos explicitem as concepções de sujeito, de mundo, de relações entre grupos, etc., desnaturalizando quaisquer formas de textos que possam difundir e reforçar o preconceito racial na educação escolar. De acordo com os autores: o livro didático “não está imune à lógica do discurso dominante, contribuindo efetivamente na perpetuação dos mecanismos de exclusão social e cristalizando na cultura escolar o discurso homogeneizador da cultura de massa” (CUCCO E MÜLLER, 2016, p. 113). Oliveira (2016, p. 133):

[...] a questão da utilização de materiais ou livros para fins didáticos não é um processo estático, faz parte de uma dinâmica social e pedagógica complexa, na medida em que não pode ser concebida como um momento isolado do ensino, ou seja, significa pensar, entre outros temas, o contexto escolar e a especificidade cultural e social dos jovens estudantes, as suas linguagens e concepções de mundo e as novas formas de acesso às informações sobre a realidade social.

Nesse processo de reconhecer a especificidade cultural e sociais dos estudantes, as diferenças podem ser ressignificadas e não mais hierarquizadas, não mais utilizadas para justificar as desigualdades socioeconômicas, culturais, etc. que perpassam pela escola. Trata-se de um movimento de descolonização ou decolonização do currículo (segundo o Grupo Modernidade/Colonialidade) que, de acordo com Gomes (2012, p. 107):

[...] 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.

As divergências, conflitos, confrontos e negociações não são negadas nesse processo, mas são incluídas no repertório de possibilidades que se abrem quando o enfrentamento e resistência ao racismo tornam-se cotidianamente presentes nas práticas pedagógicas. Portanto, não basta completar o conteúdo curricular com temas reivindicados por todos que lutam pela igualdade e diferença na escola, mas de concretizar a interculturalidade na educação escolar. De acordo com Candau (2010, p. 27):

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Assim, a colonialidade do poder, do saber e do ser referenciada pela autora não mais será naturalizada pelos sujeitos da educação escolar, mas, ao ser revelada, tem o potencial transformador a partir do trabalho realizado na escola.

QUADRO 10 - OBJETIVAÇÕES E ANCORAGENS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

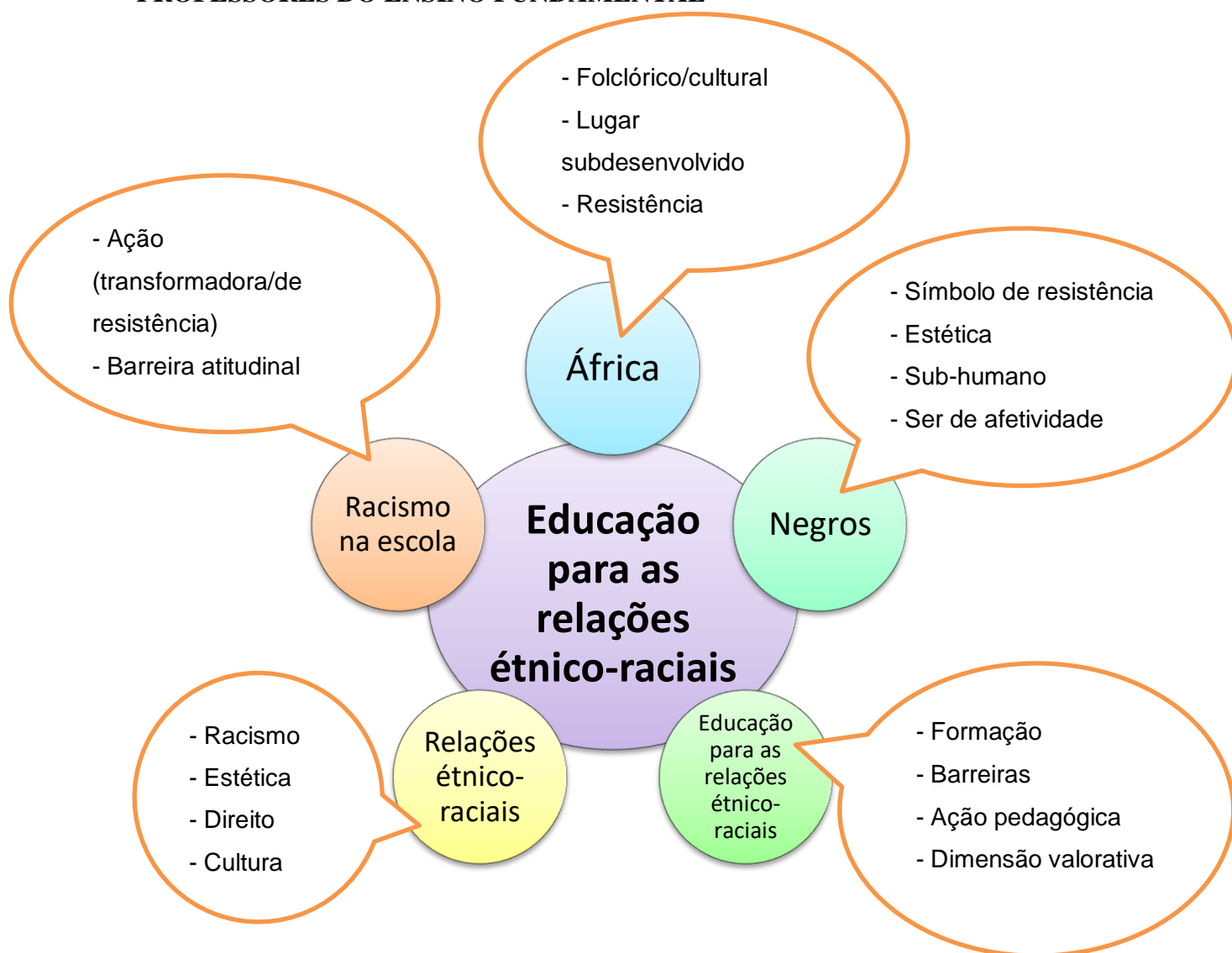
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Objetivação/ Imagem	Ancoragem/ Sentidos
A implementação de um currículo voltado para a diversidade sociocultural ainda é um desafio na escola.	<p>Não participação de todos os atores no processo educacional no planejamento curricular.</p> <p>Precariedade de recursos para voltados para as relações étnico-raciais.</p> <p>Ausência de conhecimento acerca da temática</p> <p>Falta de interesse dos alunos em aprender sobre a temática.</p> <p>Falta de vontade dos gestores/ governo.</p> <p>O preconceito ainda é forte na escola.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

6.2 MAPA MENTAL DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Para a análise das evocações - geradas a partir da TALP – as esferas de pertencimento (transubjetiva, intersubjetiva e subjetiva), ainda que de forma não-esquemática, orientam a análise das temáticas que emergiram a partir das palavras-geradoras: “África”, “Negros”, “Racismo na escola”, “Relações étnico-raciais” e “Educação para as relações étnico-raciais”, organizadas no **MAPA MENTAL DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**. Nesse sentido, o mapa mental, apresentado a seguir, nos remete a uma série de imagens, sentidos, crenças, opiniões e atitudes de professores acerca da educação étnico-racial e suas temáticas.

MAPA MENTAL GERAL I - EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Elaborado do autor (2017).

A fim de subverter e intervir sobre as representações ligadas ao racismo que perduram ainda hoje sobre a África e sobre a população negra do Brasil – e ainda sobre todo o legado que faz parte da história deste país e que contribui para a formação de todos nós, brasileiros, independentemente de raça/cor/etnia - a Lei nº 10.639/03 promulga a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9394/96):

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

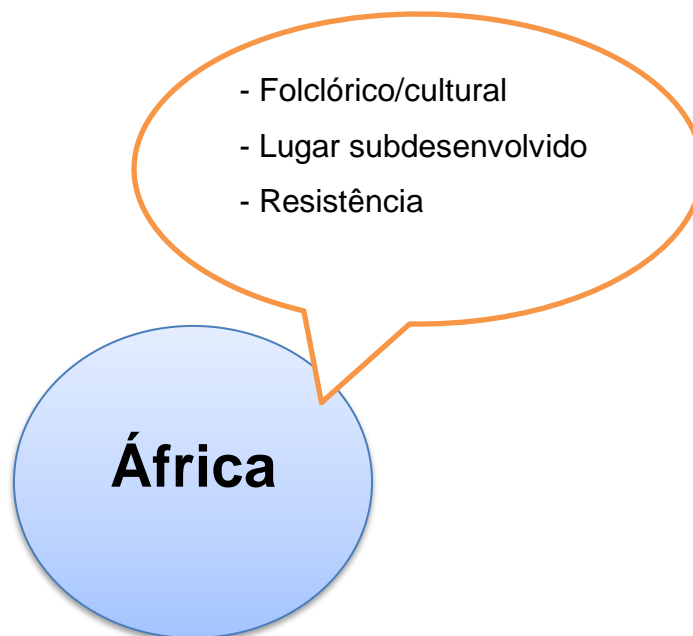
"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o 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.

§ 2o 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 Brasileiras.

Essa lei é fruto das lutas históricas do movimento negro e parte da necessidade de combater as desigualdades socioeconômicas e culturais que se espraiam na sociedade. As relações étnico-raciais no Brasil permeiam todas as instituições sociais e reverberam na escola, onde a complexidade da educação está na base de uma série de expectativas acerca do potencial transformador da educação escolar. Nesse contexto, vejamos as concepções que os professores do ensino fundamental elaboraram acerca da educação ético-racial e as tendências construídas a fim de orientar as práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

África: está em nós?



A educação para as relações étnico-raciais não prescinde da reflexão sobre o que sabemos sobre a África e sobre as representações que estão em relação intrínseca com esses saberes. As relações socioculturais na escola expressam a naturalização do preconceito e discriminação raciais, pois as representações que temos da cultura afro-brasileira, de nossa ascendência africana ou indígena, enfim, de outras culturas que não provem da Europa, ainda nos levam a imaginar noutros lugares, como a África, a “origem do mal”, do “escravo”, do “preguiçoso”, do “indolente”, do “inferior”, do “não humano” ou “subumano”. São aspectos negativos consolidados historicamente em nossas representações e que são difundidos na escola na atualidade. Segundo Santana (2013, p. 108):

Vale salientar que estudos vários sobre as culturas brasileiras apontam a construção de um imaginário do povo brasileiro, educado para valorizar elementos culturais e raciais que se enquadrem nas categorias branca e cristã. Tal formação torna-se desafio para a educação brasileira, isso porque os/as docentes foram formados/as para entender o legado africano como saberes do mal, saberes de culturas atrasadas e pré-lógicas, repercutindo nos currículos escolares com uma carga preconceituosa que gera as discriminações.

A autora nos faz pensar nas repercussões socioculturais da construção histórica do imaginário do povo brasileiro que reflete no currículo da educação escolar com a reprodução da discriminação racial. A compreensão desse processo é mister para que os professores

enfrentem ao racismo estrutural que vem se mantendo nas mentes e nas vidas da população brasileira.

Entretanto, trata-se de um processo ambíguo, paradoxal, pois os professores ainda que reconheçam, ao menos parcialmente, que as diferenças estão sendo usadas como marcadores de desigualdade social, as formas que o racismo adquire na sociedade e escola não são tão claras para muitos docentes e isso representa um entrave para que avancemos mais quanto a resistência e eliminação de práticas pedagógicas que silenciam o “diferente” e reforçam o padrão eurocêntrico. Conforme nos explicam Brandão, Trindade e Benevides (2006, p. 20):

Sabemos da complexidade étnica e cultural da nossa brasilidade. Contudo, cremos que, para que ela seja de fato potencializada, precisamos reconhecê-la descendente da África – muito além do que historicamente, tem marcado nossa trajetória. Esse reconhecimento implica perceber as evidentes desigualdades na forma pela qual a sociedade se organiza quanto ao acesso à educação, saúde, segurança pública e outros direitos básicos, considerando o grupo étnico ao qual cada um pertence.

Portanto, não estamos falando somente de algo aparente ou abstrato, que reconhece a igualdade numa dimensão superficial. Estamos, como afirmam os autores, olhando para as relações mais viscerais entre as diferenças e como elas devem ser contempladas por uma sociedade plural, que não transforma diferença em desigualdade, mas articula igualdade e diferença e combate a padronização de sujeitos e a desigualdade que os hierarquiza.

A partir palavra **África**, os professores evocaram uma série de outras palavras que foram agrupadas nas seguintes categorias temáticas: 1) **Folclórico/cultural**, 2) **Lugar subdesenvolvido**, e 3) **Resistência**.

TABELA 1 - CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA A PALAVRA “ÁFRICA”

ÁFRICA	
Folclórico/cultural	dança, safari, colorido, selva, tribos (africanas), cultura, Saara, selvagem, religiosidade, cor, povo, negros, diversidade, oralidade.
Lugar subdesenvolvido	miséria, escravidão, sofrimento, primitivo, tráfico humano, exploração, guerra, subdesenvolvimento, pobreza, apartheid, conflitos, racismo, conflitos étnicos, preconceito.
Resistência	Nelson Mandela, liberdade, tradição, luta, vida, ancestralidade, origem, riqueza, história.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na categoria **Folclórico/cultural**, os professores destacaram aspectos paradoxais com relação à África. De um lado, palavras que remetem a representações de um lugar “selvagem”, com “tribos”, que dançam, que enfrentam os dissabores de um local rústico. Alguns professores atribuem esta “imagem” ao que é veiculado pela mídia.

Tribos africanas: são de extrema importância na preservação da sua cultura e habitat natural.

Safari: acho lindo os parques africanos a assisto no canal fechado documentários, sobre o os safaris e as selvas, os animais.

De outro, um local em que existem povos “negros”, com culturas diversificadas, com tradição oral, expressando uma religiosidade. O que pode implicar em reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Negros: Os negros representam muito da cultura que temos hoje aqui no Brasil, a partir de tudo que compartilharam conosco, por meio de suas crenças religiosas, danças, força e alegria (Professor c).

Cultura: aspecto muito importante. É grande a influência cultural do povo africano historicamente analisada (Professor r).

Diversidade cultural: as diferentes etnias devem ser melhor trabalhadas e valorizadas.

Na categoria **Lugar subdesenvolvido**, reunimos as palavras com sentido negativo sobre a “África” evocadas pelos professores. A imagem da África como lugar primitivo, de miséria e escravidão, etc. ainda persistem atualmente nos remetendo ao processo de

colonialidade e racismo que se propagam pelas instituições educacionais em nosso país. Alguns deles associaram a condição de “pobreza”, “conflitos” e “preconceito” às consequências da colonização:

***Pobreza:** as desigualdades provocadas pelos anos de exploração colonial (Professor w).*

***Conflitos étnicos:** os conflitos étnicos acirrados pelos anos de exploração colonial (Professor g).*

***Preconceito:** combater o preconceito e desrespeito aos povos africanos...que ficou após o fim da colonização e dura até hoje.*

Essas imagens, opiniões e concepções sobre a África podem refletir sobre a prática pedagógica de forma danosa para a autoestima do aluno negro, contribuindo para relações étnico-raciais pautadas no racismo (SANTOS, 2011). Graves danos psicossociais aos alunos negros são engendrados na escola ainda hoje com a reprodução de estereótipos.

De forma explícita ou por meio de negligências e silêncios, a escola envolve os alunos em um processo de socialização, com relações marcadas pelo racismo, preconceito e discriminação racial. A colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2007), pode encontrar na escola um *locus* propício para sua manutenção ou ser alvo de nossos esforços para a transformação de relações marcadas pela desigualdade - referendadas em padrões europeus -, para relações de igualdade com respeito às diferenças, num horizonte de uma educação intercultural.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” trazem princípios que requerem mudança de concepções, mentalidade e formas de agir dos indivíduos e das instituições e de suas tradições culturais, acarretando na exigência de ensinar a História da África em perspectiva “positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil [...]” (BRASIL, 2013, p. 21).

Na categoria **Resistência**, agrupamos as palavras que remetem à luta histórica dos povos africanos e afrodescendentes durante e após a escravidão para a manutenção de sua cultura e retomada de sua condição de liberdade. Neste contexto, os professores registraram a imagem da África como lugar de origem da humanidade e os povos africanos como símbolo de “riqueza” (cultural), de “vida”, de “liberdade”, remetendo a sua ancestralidade e a uma tradição que se manteve ao longo da história.

Liberdade: O significado da palavra liberdade é conquista, principalmente levando em conta um direito importantíssimo alcançado pelos negros de uma forma geral (Professor h).

Nelson Mandela: O significado no nome Nelson Mandela é coragem, destemor para enfrentar uma causa difícil (Professor d).

Origem: toda a humanidade descende da África e muito do que somos e temos hoje...é graças a essa herança riquíssima dessa cultura (Professor d).

África: é o berço e a herança da raça negra (Professor d).

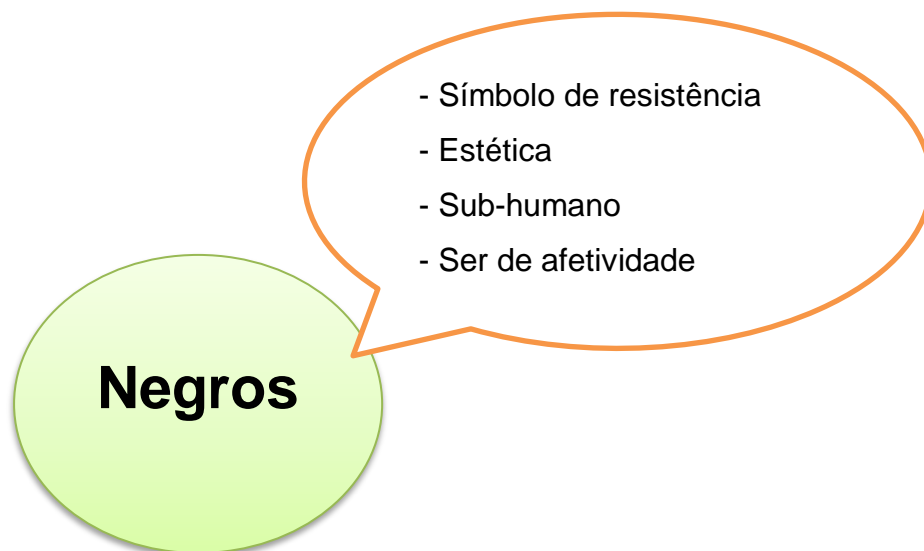
A **resistência** dos povos africanos a condição de escravos e a luta por direitos pode fazer alusão tanto a perspectivas positivas quanto negativas: se considerarmos uma imagem do negro vinculada exclusivamente à figura do escravo, negligenciando a História da África antes e após este pequeno período, corremos o risco de reproduzir estereótipos que perduram na atualidade.

Iniciamos o século XXI e tornou-se consenso considerar que estamos em um processo de globalização (ou mundialização) intenso, diminuindo tempos e espaços, num processo de encontro de pessoas e culturas diferentes. Entretanto, o cruzamento de grupos étnicos diversificados ainda é permeado por grandes conflitos em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

Nesse contexto, as relações étnico-raciais desenvolvem-se em ambiente de tensão social, revelando a manutenção de perspectivas negativas sobre o/a negros/as, caracterizando o preconceito e a discriminação de grande parte da população brasileira, dado que há o predomínio de negros/as e pardos/as no Brasil⁴⁵.

⁴⁵ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, os/as negros/as (pretos e pardos) representavam 53,6% da população e 45,5% se declararam brancos.

Negros: outro olhar sobre a presença do negro no Brasil?



A educação para as relações étnico-raciais propõe que novas representações sobre o negro sejam elaboradas e reproduzidas na escola como forma de engendrar relações ético-raciais positivas. Segundo Brasil (2004, p. 16, *grifo nosso*):

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. **Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana;** para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Como As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatizam que os negros poderão – com a mediação de pedagogias de combate ao racismo – se orgulhar de sua origem africana e que os brancos poderão se identificar com os negros, percebemos que as representações do negro com “outro”, como alguém que tem uma ancestralidade diferenciada dos demais brasileiros, marca fortemente nossas concepções, ideias, etc. e repercute até mesmo na legislação para o enfrentamento da colonialidade que demarca as linhas abissais em nosso país. Por que não afirmar que também entre os “brancos” (brasileiros e não europeus) as pedagogias de combate ao racismo “poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana”?

Este preâmbulo nos permite refletir mais a fundo sobre como as representações sobre o negro (a) se articulam com a educação escolar e compreender como os professores percebem e sentem a diversidade na escola. A partir palavra **Negros**, os professores evocaram uma série de outras palavras que foram agrupadas nas seguintes categorias temáticas: 1) **Símbolo de resistência**, 2) **Estética**, 3) **Sub-humano** e 4) **Ser de sentimento/afetividade**.

TABELA 2: CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA A PALAVRA “NEGROS”

NEGROS	
Estética	cabelo crespo, beleza, lábios grossos, colorido, formosura, traços, diferente, pele negra
Sub-humano	racismo, escravidão, sofrimento, exploração, preconceito, estereótipo, submisso, desrespeito, violência, morte, discriminação, desigualdade
Símbolo de resistência	determinação, resistência, força, luta, igualdade, movimento negro
Ser de sentimento/afetividade	alegre, dor, amor, sexualidade, irmãos

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Vimos que a África aparece como “lugar de resistência”. E a figura que ocupa este lugar, para os professores, é o “negro”, um **símbolo de resistência**: aquele que é forte e luta, resiste, busca igualdade com determinação.

***Força:** A resistência e determinação caracterizam a força desse povo.*

***Igualdade:** A igualdade é um valor inestimável para quaisquer sociedades.*

***Resistência:** A resistência foi, é, e sempre será um fator de conquistas para os negros que lutam por uma sociedade igual. Só lembrar do movimento negro que sempre lutou por direitos.*

***Resistência/resistentes:** que luta, não se entrega de forma fácil*

***Resistência:** O negro pra mim é **resistência** no Brasil, por tudo que sabemos que já enfrentaram e ainda enfrentam. Na minha opinião, o preconceito é o menos importante porque o rechaço veementemente. Entretanto, infelizmente não podemos negar que ele ainda esteja muito presente nas relações sociais.*

Na categoria **Estética**, agrupamos as palavras que remetem a imagem do negro como “aquele que possui traços diferentes”, como “pele negra”, cabelo crespo, lábios grossos, formosura; é “colorido” e tem beleza.

Pele negra: negritude/cor da pele (Professor s).

Cabelos crespos: negritude (Professor s).

Lábios grossos: negritude/estereótipo (Professor s).

Colorido: penso nas roupas de algumas tribos africanas, povos quilombolas, turbantes, tecidos que alguns negros usam (Professor s).

Na categoria **Sub-humano**, agrupamos as palavras em torno de uma perspectiva inferiorizante - com imagens e sentidos negativos - construída ao longo da história, decorrente da escravidão e desigualdades presentes na atualidade: “racismo, escravidão, sofrimento, exploração, preconceito, estereótipo, submisso, desrespeito, violência, morte, discriminação, desigualdade”.

***Mortes:** Atualmente ainda ocorrem mortes em escalas absurdas da juventude negra.*

***Racismo:** Muitos ainda dizem que não há racismo no Brasil, mas basta ouvir piadas, olhares de desconfiança e o fato de não aceitar um casal em que um é branco e o outro negro para que se façam comentários grosseiros e preconceituosos para que se confirme o racismo.*

***Preconceito:** estereótipo estabelecido pela sociedade “branca”.*

***Discriminação cultural:** “todos os negros” são discriminados pelas suas características físicas (cor da pele, cabelo).*

***Escravidados:** perda da liberdade em todos os sentidos.*

***Estereótipos:** característica física do negro (cabelo, cor, olhos, ...).*

***Racismo:** infelizmente ainda existe racismo no Brasil e no mundo, até mesmo entre as crianças com apelidos.*

***Escravidão:** um acontecimento triste e desumano que teve consequências de atrasos na África e na vida do negro.*

Na categoria **Ser de sentimento/afetividade**, agrupamos as palavras que remetem a imagem do negro como ser de alegria, dor, amor, sexualidade e é “irmão”.

O conceito de raça - que por muito tempo legitimou as barbáries da hierarquização entre sujeitos e povos – é um conceito fundado na errônea ideia de diferenças naturais entre tipos humanos, conforme variações fenotípicas. De acordo com Brandao, Trindade e Benevides (2006, p. 24):

No Brasil, vigora uma modalidade de preconceito entendido como de marca, em que a questão da origem racial de um indivíduo seria pouco relevante. Nesse caso, o preconceito e as formas correlatas de discriminação se reportariam à intensidade dos fenótipos de cada pessoa. Entre esses fenótipos, incluem-se: a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo e o formato de partes da face – nariz, boca, etc. Destarte, considerando a inexistência de uma linha rígida de cor no Brasil, quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação a um tipo negroide, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo do seu ciclo de vida.

Nesse sentido, as “marcas” ou “traços” fenotípicos evidentes remetem a identidade negra, constituindo esse outro que seria inferior e, portanto, não teria os mesmos direitos que os sujeitos considerados brancos. Os gradientes de tonalidade de pele que observamos e associamos a expressões como “moreno (a)”, por exemplo, evitando verbalizar a palavra negro (a) no cotidiano, são indícios de que a ideologia de branqueamento da população brasileira, historicamente difundido com o fim da escravidão, ainda é reproduzida na sociedade em geral e na escola em particular.

As representações dos professores depoentes sobre negro como exótico, primitivo, sem capacidade intelectual para ocupar espaços e profissões de alto *status* social, de um lado, e do negro como ser de intensa expressão da sexualidade, intensa alegria ou ser resistente a dor, de outro, podem parecer díspares, em polos opostos de negatividade e positividade, respectivamente. Entretanto, assim como as expressões fenotípicas são relacionadas ao diferente, ao outro que não faz parte do que o “eu” é, alguém que pode ser até mesmo um “irmão”, mas que não se relaciona ao que considero referências sociais importantes, esses polos aparentemente opostos de representação demarcam as divisões que o racismo insiste em reafirmar na atualidade. Segundo Brandao, Trindade e Benevides (2006, p. 55):

Sobre o corpo de mulheres e homens negros, permanentemente vinculados a conceitos problemáticos como exótico e primitivo, revelando um estranhamento que não se esgota, algumas considerações são cabíveis. Nossa sociedade naturalizou o processo de embranquecimento e por essa razão se imagina branca. Os indivíduos negros a ela condicionados, geralmente, não têm dúvidas de possuírem um corpo que em muitas situações se torna um verdadeiro fardo.

Portanto, nas representações dos professores sobre o **negro**, encontramos imagens e sentidos, às vezes, paradoxais, mas que traduzem a complexidade com que o racismo se reproduz ao mesmo tempo em que é combatido em muitos âmbitos sociais.

Ao representar o **negro** como “ser de resistência” – e até mesmo “ser de sentimentos” -, os professores configuram a imagem no negro dentro de um contexto de resistência que, segundo Santos (2010), deslocou as linhas abissais ao longo da história: as

lutas anticoloniais e a expansão do “lado de lá da linha” e sua propagação pelo “lado de cá da linha”. Entretanto, essas lutas se inserem em contextos socioculturais que ainda reafirmam e reforçam a imagem do negro como “sub-humano”, conforme afirmam Alves, Jesus e Scholz (2015, p. 874):

Fala-se de uma ‘humanidade africana’ que continua sendo vilipendiada nas diferentes matizes da colonialidade que se mantém viva, porém com novas formas e roupagens, contribuindo com a manutenção do racismo em nossa sociedade. Portanto, a perspectiva da democracia racial [...] não possui consistência na sociedade brasileira e constitui inverdade na medida em que difunde uma relação harmoniosa e igualitária entre grupos raciais, não correspondendo, pois, à realidade vivida pela população de ascendência africana.

Nesse sentido, precisamos analisar as “novas formas e roupagens” com que o racismo se expressa a fim de desnaturalizá-lo em instituições sociais como a escola. A “sub-humanidade” histórica atribuída aos negros e indígenas, ao não-europeu, se revela, segundo Brandão, Trindade e Benevides (2006, p. 55), nos estereótipos atribuídos aos “corpos negros” e inibem suas existências:

As reações produzidas pelas pessoas que experimentam esse drama, em certos momentos, se refletem no tratamento dispensado ao próprio corpo, seja transformando-o em um signo político a partir da assunção de sua africanidade, seja ajustando-o aos padrões estéticos eurocêtricos como forma de se adequar ou passar incógnito diante do olhar hegemônico. Algumas estratégias de representação são mais perceptíveis que outras. Vale dizer que, entre o conformismo e a resistência, mulheres e homens negros vão sobrevivendo em uma luta constante pela afirmação das suas identidades.

Assim, entre “conformismos” e “resistências”, o combate ao racismo, ao preconceito e discriminação raciais vem sendo redimensionado e as lutas passam a abarcar os vários grupos de pertença socioculturais que formam a sociedade brasileira. Avanços podem sim ser percebidos, sentidos, observados, com relação a ampliação da perspectiva intercultural, ou seja, para além da celebração de uma sociedade harmoniosa que vive uma democracia racial.

Relações étnico-raciais: a interculturalidade como referencial?



Como o pensar as relações étnico-raciais num território que por muito tempo escravizou os negros africanos, subjugou os indígenas e forjou a nação a partir de relações profundamente desiguais? Que marcas atravessaram o século XXI e perduram nas relações étnico-raciais atualmente? Como a existência das diferenças são pensadas por todos nós brasileiros? O que queremos esconder? O que lutamos para revelar? Que denúncias são relevantes para a sociedade? Que direitos são postos na agenda política e concretizados no cotidiano? Como subverter preconceitos, discriminações e o racismo no Brasil?

Esses questionamentos surgem de uma rápida lembrança de nosso dia a dia, mas também são fruto da resistência que muitos grupos “empurrados para a margem” travam rotineiramente desde que o encontro entre diferentes já trazia a “forma psicológica” que mutilaria os “fora de padrão”, os “anormais”, os “não humanos”. Para muitos, todavia, essas “perguntas” podem parecer absurdos numa sociedade em que todos seriam iguais e que a democracia racial não deixaria ninguém à margem, porque todos teriam as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso, o lugar do “vitorioso” nesta sociedade. Mas que lugar é este?

A igualdade, nesse sentido, ainda é vista como contrária a diferença e a padronização - de sujeitos e seus grupos de pertença aos moldes eurocêntricos - não é sistematicamente questionada, tornando-se prática comum em espaços como a escola que reproduzem a cultura hegemônica sem questioná-la, sem pô-la a prova. Entretanto,

igualdade não é o oposto de diferença, mas sim de desigualdade; e diferença é o oposto de padronização, não de igualdade (CANDAU; KOFF, 2006). Segundo Vencato (2014, p. 41):

Não é a existência das diferenças que institui as desigualdades entre indivíduos, mas a hierarquização delas (legitimação de algumas e exclusão de outras. O desrespeito às diferenças produz as intolerâncias, discriminações e violências (simbólicas e físicas) que encontramos nas escolas, e, também, amplamente na vida social. o preconceito e a discriminação não se constituem em um problema que afeta apenas aqueles indivíduos que são discriminados. São fatores que impactam a vida de todas as pessoas que se encontram nos espaços onde há processos discriminatórios.

O preconceito e a discriminação, como “problemas que afetam todas as pessoas”, portanto, requerem um entendimento com múltiplas dimensões e não pode ser reduzido “a maldade de alguém que não respeita as leis”. Precisamos ir além e, numa abordagem psicossocial, refletir sobre a relação sujeito-sociedade no percurso histórico e sobre as marcas socioculturais que persistem na atualidade, barbaramente danosas na relação entre sujeitos e entre seus grupos de pertença.

A partir da expressão **relações étnico-raciais**, os professores evocaram uma série de outras palavras que foram agrupadas nas seguintes categorias temáticas: 1) **Racismo**, 2) **Estética**, 3) **Direito** e 4) **Cultura**.

TABELA 3 - CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA A EXPRESSÃO “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Racismo	escravidão, preconceito, discriminação, diáspora, menosprezar, intolerância
Estética	mulato, cafuzo, mistura, mestiço, cor da pele, diferente, negro, mistura, povo
Direito	direitos, respeito, aceitação, política, luta, valorização
Cultura	tradições, religião, diversidade, cultura, diferenças

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na categoria **Racismo**, agregamos as palavras que envolvem as desigualdades sociais na atualidade: escravidão, preconceito, discriminação, diáspora, menosprezar, intolerância e racismo.

Discriminação: *compreender e combater as formas de discriminação na sociedade.*

Preconceito: *identificar e combater o preconceito.*

Preconceito: *julgar algo ou alguém antes de conhecer de forma aprofundada.*

Na categoria **Estética**, agregamos as palavras que remetem a relação com o *outro*, que é lembrado com as palavras: “mulato, cafuzo, mistura, mestiço, cor da pele, diferente, negro, mistura, povo”.

Negro: *Ser negro significa ter força, vigor, alegria, coragem, vontade, sensualidade. Somos irmão e temos que conviver em harmonia.*

Negro: *O negro é um ser pulsante; de fibra, que resiste e luta contra o preconceito e discriminação. Temos muito o que aprender com os afro-descendentes.*

Diferente: *A valorização e mistura de povo permite exercitarmos o respeito por cada povo.*

Cor da pele: *negritude. Para a maior parte da população ser negro é ser preto.*

Frequentemente, os professores evocaram palavras que trazem a imagem do negro de forma estereotipada por “traços” físicos ou pelo processo histórico da escravidão. Isso traz, na visão dos professores repercussões negativas para a atualidade: “preconceito”, “racismo” e “discriminação” figuram entre os destaques enfatizados pelos professores.

Na categoria **Direito**, agregamos as palavras que remetem a uma relação em que o *outro*, luta por direitos, por exercer a cidadania plena: “direitos, respeito, aceitação, política, luta, valorização, igualdade”.

Política: *meio pelo qual ocorrerão boas relações étnico-raciais.*

Direitos: *Conquistas a partir de muita luta.*

Luta: *A luta num contexto de relações étnico-raciais significa busca de igualdade.*

Direitos: *As relações étnico-raciais são uma questão de direitos, porque todos somos iguais perante as leis dos homens e de Deus. Portanto, direitos iguais para todos.*

Respeito: *Considero todas as palavras [respeito, diversidade, igualdade crescimento, troca] importantes, mas se não tivermos respeito em primeiro lugar nas nossas relações, não alcançaremos igualdade, diversidade, crescimento e muito menos “trocas”.*

Respeito: *buscar respeitar as diferenças étnico-raciais.*

Respeito: *é essencial para ocorrer uma boa relação e conquistar algo.*

Igualdade: *é um valor fundamental para as relações que precisam ser estabelecidas entre as várias raças.*

Troca: uma relação que dou e recebo.

Na categoria **Cultura**, agregamos as palavras que remetem a uma relação em que a diferença/diversidade é característica marcante: “tradições, religião, diversidade, cultura, diferenças”.

Diversidade: compreender as diferenças étnico-raciais.

Diversidade: as diferenças são essenciais para a valorização racial.

Cultura: cada pessoa tem sua cultura, a sua essência e precisa ser valorizada.

Quando nos reportamos às **relações étnico-raciais**, as imagens conformadas pelos professores nos remetem ao sujeito “negro” e a questões sociais enfrentadas por este sujeito de “cultura”. É neste momento que a perspectiva de uma sociedade que vem mudando - e pode mudar ainda mais -devido aos “direitos” conquistados - e que necessitam ser barganhados doravante – é objetivada pelos professores do ensino fundamental.

No Brasil, as assimetrias entre os grupos étnico-raciais marcam um contexto de extrema desigualdade entre brancos, negros, indígenas, etc. De um lado, relações desiguais, violentas, assimétricas, excluem milhões de pessoas ao acesso a direitos básicos de todo cidadão. Assim, falamos de uma cidadania no sentido legal, abstrações formais expressas em leis brasileiras. Segundo Arroyo (2012, p. 173, *grifo nosso*):

Para os coletivos em movimento da diversidade e até as políticas do Estado são respostas tímidas as suas pressões por afirmar-se visíveis, presentes. Colocar-se na agenda política ou pedagógica, e até na pauta das análises de políticas o reconhecimento da diversidade, das diferenças vem apresentando uma conquista das lutas dos diferentes, e suas pressões não param por aí: pressionam por que sejam reconhecidos seus processos, suas **lutas por autorreconhecimentos**. Por reconhecimento das Outras Pedagogias, autopedagogias coletivas em que produzem suas autoidentidades positivas.

Para o autor, mais que conquistar alguns direitos que os “incluam” nos padrões de uma sociedade segregacionista, os coletivos reivindicam e lutam por outras lógicas, outras perspectivas, produzidas em espaços não oficiais de educação e espraiadas para a educação escolar, por exemplo. Assim, eles se posicionam criticamente desfavoráveis às “fronteiras do reconhecimento oficial” e lutam pela ampliação radical de sua participação, de suas presenças afirmativas, de seu “reconhecimento histórico como humanos, existentes, legais, cidadãos”. Revelam que há “tensões por reconhecimentos” (p. 174).

Nesse emaranhado conflituoso, perverso de relações sociais e raciais que marcam a realidade, ainda nos deparamos com o “mito da democracia racial” presente nos discursos

de muitos professores, nem sempre de forma explícita. Em suma, percebemos relações marcadas pela barbárie, mas embaçadas pela celebração da diversidade de um “país justo para todos”, a qual não nos permite ver que o racismo permeia nosso pensar, nossas ações e relações em sociedade ainda que nem sempre se revele explicitamente.

Contudo, reafirmamos: essa perspectiva ainda hegemônica foi e é sempre tensionada pelas lutas/resistência dos povos/grupos étnico-raciais que denunciam as desigualdades, a padronização imposta, debatem suas origens e propõem a igualdade racial. De acordo com Arroyo (2012, p. 179, *grifo nosso*):

Esses autorreconhecimentos deslocam as lutas abissais e sacrificiais em que foram classificados. Ao não reconhecer-se como inexistentes mostram que as linhas abissais não são fixas. Os Outros com suas resistências as deslocam. **Os movimentos anticolonialistas ou os reconhecimentos das identidades, memórias, culturas negras, indígenas, quilombolas deslocam as fronteiras rígidas do racismo, da inferiorização étnica, racial.**

Nesse sentido, o discurso/os sentidos das palavras evocadas pelos professores participantes da pesquisa expressam os paradoxos e as contradições, enfim, a dinâmica social que não está inerte, não é unilateral, não se encerra em um único ponto de vista, nem se expressa unicamente pelo preconceito e discriminação racial, mas configuram uma estrutura em que as mudanças ocorrem incessantemente e nos provocam a buscar sua compreensão.

Quando os professores destacam as questões/palavras que se envolvem com a temática do racismo, logo agregam conhecimentos e valores que demarcam um campo conflituoso em que combater o racismo requer que saibamos identificá-lo para, assim, lutar/resistir a essa forma de opressão.

As temáticas “Estética” e “Cultura” também evidenciaram uma certa ambiguidade, marcada pelo reconhecimento de que falamos a partir de uma sociedade racista e que esta condição requer que nos empenhemos por transformá-la.

Segundo Candau (2011), existem duas possibilidades mais evidentes e contrastantes: a primeira seria acreditar na integração da nação, que naturaliza as tradicionais disparidades raciais e se origina na manutenção de um padrão de relacionamentos inter-raciais profundamente assimétrico e desigual (“mito da democracia racial”). A segunda não é superficial, nem somente discursiva, ou legal, mas é caracterizada pelo aprofundamento do sistema democrático, com radical transformação das relações sociais e raciais tradicionais (promoção da igualdade racial).

Bittar (2009) trata do acesso ao “reconhecimento” – categoria filosófica que representa a luta histórica de minorias por visibilidade e pela concreta igualdade jurídica –

como ampliação da cultura do direito via introdução e concretização do direito à diferença. Em suma, esta tese confronta o sentido de igualdade estabelecido na sociedade moderna: “todos iguais perante a lei” é uma abstração que não encontra a realidade de tantos grupos que vivem os problemas do preconceito e da discriminação. Para o autor:

Percebe-se que o mero decreto de igualdade de todos perante a lei não salvaguarda a possibilidade de realização do reconhecimento pleno, na vida social. Percebe-se, também, que esta versão da igualdade está falseada pelo pressuposto liberal de que a justiça como igualdade de direito é suficiente para provocar um equilíbrio nas relações intersubjetivas (BITTAR, 2009, p. 554).

Em síntese, ele nos esclarece sobre uma suposta igualdade garantida por lei, que em realidade, não se concretiza na vida social com o reconhecimento pleno das diferenças. Ocorre que a igualdade se resume às abstrações presentes nas reformas legais consequentes ao domínio de um grupo apenas, a hegemonia da visão liberal que legitima o poder da burguesia.

No contexto de mudança social e jurídica, Bittar (2009) traz como marco histórico “Maio de 1968”, que fissurou verdades consolidadas e impulsionou ainda mais a luta dos movimentos sociais e suas conquistas jurídicas na ampliação da cultura do direito proporcionalmente a maior abrangência do direito à diferença. Portanto, para o autor, é

[...] legítimo pensar no reconhecimento da diferença e da peculiaridade de uma minoria (negros, mulheres, deficientes, sem-terra...), mais do que na pressuposição da igualdade genérica de todos (povo, cidadão). É recente, portanto, a percepção de que a noção de igualdade faz sombra à possibilidade de um reconhecimento da singularidade ou particularidade de cada qual (BITTAR, 2009, p. 552).

Assim, a luta por dignidade não se resume ao plano jurídico, mas traz para este as diferenças e conflitos da vida real.

Com relação à percepção estética da diferença, o autor considera as práticas estéticas, como a arte, por exemplo, permite uma autorreflexão do que somos e de nossa relação com o *outro*: “acaba sendo um convite a *outrar-se*, a olhar em volta, e a perceber outros rostos, outras formas, outras interpretações, outras visões, outras lógicas (BITTAR, 2009, p. 556).

Não existindo “padrões”, formas “corretas”, “normais”, mas sim uma profusão de tendências, estilos e gostos, que nos ajudam a ter consciência da diversidade; reconhecer que não somos iguais; não podemos nos adequar à planificação social nem à padronização capitalistas. Segundo o autor:

Neste sentido, é isto que a estética nos faz perceber: a *diferença* do outro, ainda que no outro queiramos encontrar apenas a *igualdade*, a igualdade que nos faz, por exemplo, comuns por sermos humanos. As multicoloridas formas de expressão do que é a diversidade humana são fundamentais à condição humana, e, por isso, compõem o leque das vastas afirmações culturais humanas. Democrático, livre e aberto é o mundo onde a dança, o culto, a tradição, o êxtase espiritual, o saber comum, a ciência, as formas culturais, e o folclore popular têm seu lugar. Trata-se de um mundo onde também o amor ao *dissemelhante* é possível, um trânsito que enlaça a alteridade pela pujança da estética e do interlúdio comunicativo proporcionado pela linguagem simbólica da arte (BITTAR, 2009, p. 557).

Assim, poderemos nos libertar do etnocentrismo, do preconceito gratuito, da discriminação e segregação. O olhar sobre o outro deixa de ser maniqueísta, distorcido, enviesado pela impressão de que há uma cultura verdadeira e superior as demais. De acordo com Müller e Santos (2014, p. 88):

A releitura de documentos existentes e eternizados nos registros históricos (em textos e imagens) que embasam as teses do “negro escravo”, incapaz, “dócil”, “inferior”, “passivo”, entre outros adjetivos a ele atribuídos, tem revelado que este “negro” na verdade inexistiu, pois historicamente desempenhou outros papéis. A condição (violenta) de sujeitos escravizados, as competências intelectuais (e saberes) de negros e negras, suas lutas e ações de resistência, bem como seus legados culturais, começam a emergir dos subterrâneos da história.

Essa releitura pode contribuir significativamente para que a imagem do negro seja associada a aspectos positivos, impregnando-a com concepções que antes pareciam absurdas num contexto de extremo racismo: o negro sábio, competente, guerreiro, capaz, ser livre, etc.

A preparação para o convívio com a diversidade também não prescinde de amor e afeto em uma relação que se baseia na ética do cuidado, consolidando com isso uma cultura dos direitos humanos.

[..] se trata de pensar o próprio aprimoramento da democracia e da cultura dos direitos humanos na base de uma ampla conexão das práticas sociais a práticas ligadas a uma ética do cuidado, onde o feminino joga um papel determinante. Se não há direitos humanos sem respeito, o respeito significa aqui a capacidade de amar e deixar-se desenvolver integralmente, e não o dominar, o castrar, o manipular; uma ética do cuidado exala respeito, porque cultiva o poder do afeto como forma de “olhar com atenção” (respicere) (BITTAR, 2009, p. 560).

Portanto, o amor e o afeto não se desvinculam dos direitos humanos, e sim devem ser ensinados, preparando os indivíduos para a diversidade com alteridade.

Cury (2002) relaciona o direito à educação escolar e a democracia, que historicamente foi influenciada pela formação da sociedade capitalista, pelo pensamento

liberal, encerrando algumas contradições próprias desse sistema que institui a igualdade e a liberdade ao mesmo tempo em que a limita com seus dispositivos legais.

A educação, como um direito social, acompanha o desenvolvimento da cidadania e para os educadores se constitui como um instrumento de luta: as leis não são fruto exclusivo de uma classe, mas se inserem nas disputas, conflitos sociais.

[...] lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURRY, 2002, p. 247).

Santos (2007) afirma que o processo de “diferenciação” ocorre ao longo da vida social do ser humano: o aprendizado que nos permite diferenciar começa na família e continua também em outros grupos secundários como na escola.

A identidade, o que somos e que não somos, é formada na interação social: a identidade depende da diferença e é construída quando incorporamos valores da sociedade, da cultura, da família, etc. É formada também quando aprendemos a discriminar (separar por categorias).

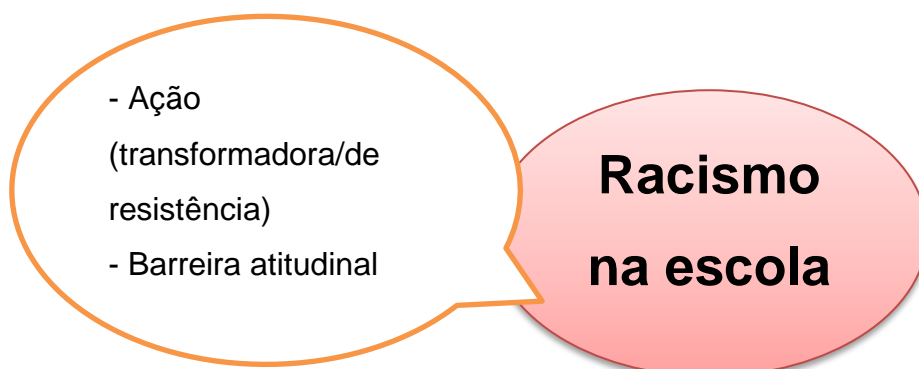
Entretanto, ambas (diferenciação e discriminação) deixam de ser processos de separação quando associados à hierarquização, quando uma pessoa ou grupo se julga superior aos outros porque possui alguma característica diferente.

A autora mostra como o preconceito e a segregação são forjadas e legitimadas pelo racismo (ideologia da existência de raças puras e superiores).

Hoje, muitos educadores, pesquisadores e estudiosos da educação destacam a centralidade da cultura e a luta pela ampliação de direitos que representem segmentos sociais: negros, homossexuais, mulheres, pobres, etc.

Agem, portanto, contraditoriamente, dentro dos limites do capital, por uma cidadania que luta contra os grilhões da dominação de classe expressa na produção da vida material e cultural, mas que parece insuperável quando nos limitamos a pensar relações de poder mais amenas conquistadas lentamente com esforços individuais ou coletivos no “quadrado na escola”.

Racismo na escola: até quando?



Embora a presença do racismo na escola seja amplamente admitida pelos professores do ensino fundamental participantes deste estudo, evidências de que sua manifestação nem sempre é percebida são comuns nos discursos dos depoentes. Nesse sentido, outro aspecto concorre para que o racismo seja naturalizado na escola: a ausência ou o trabalho parcial que resgatem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas práticas pedagógicas cotidianas da educação escolar. De acordo com Müller e Santos (2014, p. 95):

A escola no Brasil, nas práticas educativas, conteúdos curriculares e relações desenvolvidas em seus ambientes e entre aqueles que nele transitam, acaba reproduzindo uma “lógica de discriminação”, fruto de uma hegemonia cultural de valorização da branquitude e desvalorização de padrões e valores culturais “não brancos”. De modo particular, a cultura negra, fatos, personagens e suas contribuições na construção da sociedade brasileira são considerados de menor valor, e até mesmo invisibilizados, mantidos os estereótipos e preconceitos, representados nos livros didáticos e nos espaços escolares nas cenas de escravidão, sofrimento e subserviência [...].

Portanto, como defende o autor, mais que admitir a presença do preconceito, da discriminação racial ou do racismo na escola, os professores - e todos aqueles que vivem os desafios impostos pela educação escolar – uma radical transformação na perspectiva que considera a “lógica de discriminação” e orienta práticas perversas na escola.

A partir da expressão **racismo na escola**, os professores evocaram uma série de outras palavras que foram agrupadas nas seguintes categorias temáticas: 1) **Barreira atitudinal** e 2) **Ação**.

TABELA 5 - CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA A EXPRESSÃO “RACISMO NA ESCOLA”

RACISMO NA ESCOLA	
Barreira atitudinal	bullying, preconceito, desrespeito, intolerância, apelidos, egoísmo, ignorância, tristeza, violência, desamor, piadas, ignorância, dor, maldade, descaso, velado
Ação	conversa, respeito (à diversidade), direitos, conhecimento, educação, formação, diálogo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na categoria **Barreira atitudinal**, agregamos as palavras que remetem às manifestações do racismo na escola: “bullying, preconceito, desrespeito, intolerância, apelidos, egoísmo, ignorância, tristeza, violência, desamor, piadas, ignorância, dor, maldade, descaso, velado”.

***Intolerância:** A intolerância é um dos grandes cânceres da sociedade moderna.*

***Preconceito:** Nas relações entre os alunos e professores é muito presente e intenso o preconceito. Existem pessoas que se declaram contra política de cotas e dizem ser influenciados por ideologias como a do Bolsonaro. Existe um conflito e debate de ideias, pois os mesmos não consideram importante o passado escravista e como esse passado repercute atualmente.*

***Desconhecimento:** não saber o que é, o que foi e o que pode ser.*

***Preconceito:** “conceitos” prontos trazidos da convivência familiar e social.*

***Intolerância:** não aceitação do outro por algum motivo.*

***Violência:** A violência vem em decorrência do racismo, geralmente a vítima quer se defender e parte para a violência física ou verbal.*

***Intolerância:** É quando eu não aceito o outro com as suas características e cultura. É quando os meus valores são mais importantes do que o outro.*

***Apelidos:** Os apelidos são muito fortes nas escolas, seja pela cor da pele ou tipo de cabelo.*

Na categoria **Ação**, agrupamos as palavras em torno de práticas que, segundo os professores, podem combater o racismo: “conversa, valorização, direitos, conhecimento, educação, formação, diálogo”.

Conhecimento: evitar, ou melhor, combater o racismo levando o conhecimento.

Formação: Os professores precisam ter formação teórica para combater o racismo por meio de sua prática pedagógica.

Respeito à diversidade: significa respeito a todas as culturas da humanidade; algo ímpar.

Educação: Penso que o racismo ainda é um fator a ser explorado por todos os segmentos da sociedade e a escola tem papel fundamental no combate nesta questão. Percebo que o tema é pouco desenvolvido nas salas de aula e, por vezes, acobertados pela própria direção, por medo de repercussão. Penso que isso deve ser levado mais a sério, principalmente pela mídia.

Diálogo: a falta de diálogo gera racimos e preconceitos na escola e sociedade geral.

Valorização racial: Infelizmente vemos meninas negras não querendo a sua cor, por causa dos modelos impostos pela mídia e por causa do racismo.

Os professores identificam a manifestação do racismo na escola, o caracterizam como velado ou manifesto de outras maneiras como nas piadas. Associam o racismo ao “bullying”, que é uma expressão mais comum hoje para tratar da violência na escola, pelo maltrato sofrido por alunos e alunas que não se adequam a um padrão hegemônico de referência de beleza, classe, raça, gênero, etc. Ambas as categorias temáticas criadas – “Barreira atitudinal” e “Ação” evidenciam um movimento de reconhecimento da existência do racismo e das formas que podemos combatê-lo.

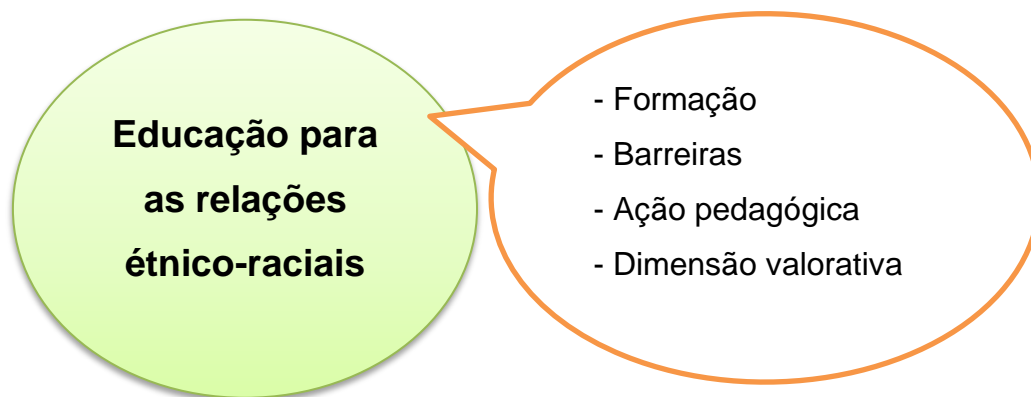
Nesse sentido, Müller e Santos (2014, p. 98) destacam o duplo e paradoxal papel da escola quando se reportam ao problema do racismo neste micro espaço: “A escola pode reproduzir a sociedade como ela é, mas também pode transformá-la”. Assim, diante do persistente racismo que assola o cotidiano escolar, com o mito da democracia racial ainda consolidando o preconceito e discriminação racial de forma velada e camuflada em “práticas aparentemente inclusivas, mas que mantem a invisibilidade do negro”, torna-se fundamental a “descolonização da prática pedagógica e a efetivação de uma pedagogia antirracista”. De acordo com Gomes (2017, p. 49),

[...] 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. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Para a autora, a primeira ação de luta contra o racismo é admiti-lo entre “nós”, os professores, e nos reeducar para superá-lo. Construir outra perspectiva de relações étnico-raciais que nos fortifique para combater o preconceito, a discriminação racial e o racismo. Ela abarca os vários meios socioculturais e não reduz a luta à escola, que deve ser analisada em conjuntos com outras instituições.

A escola, nesse sentido, tem se apresentado como campo de tensão entre valores e práticas racistas e pela luta pelo combate às perspectivas inferiorizantes - com imagens sentidas que remetem a algo negativo - e/ou silenciamento da história e cultura afro-brasileira num contexto em que alunos e alunas demandam da escola a pluralidade tecida na convivência diária com a diferença/diversidade.

Educação para as relações étnico-raciais: uma prática libertadora?



A educação para as relações étnico-raciais, hoje, é preconizada por leis e diretrizes que respondem a demandas dos grupos socioculturais, os quais expressam a pluralidade da sociedade brasileira. De acordo com Brasil (2004, p. 31), a Educação das Relações Étnico-Raciais:

[...] tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Souza (2016, p. 72) considera a educação para as relações étnico-raciais como:

Uma educação que valoriza e respeita outras culturas, em especial e neste caso, a africana e afro-brasileira, contribuindo para uma sociedade mais democrática em que a população negra brasileira possa exercer sua cidadania de forma mais plena.

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais é entendida como um processo atravessado por múltiplas dimensões, por valores, por questões legais, por fatores socioeconômicos, etc. Portanto, um processo que suscita intenso esforço para ser concretizado no cotidiano escolar em articulação com os diferentes grupos socioculturais: seus saberes, práticas, dificuldades, concepções, desafios, identidades, etc.

Observadas e pontuadas essas concepções, passemos a considerar a visão dos professores acerca da **educação para relações étnico-raciais**: a partir dessa expressão, eles evocaram uma série de outras palavras que foram agrupadas nas seguintes categorias temáticas: 1) **Barreiras**, 2) **Formação**, 3) **Ação pedagógica** e 4) **Dimensão valorativa**.

TABELA 6 - CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA A EXPRESSÃO “EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Barreiras	Preconceito, discriminação (barreira atitudinal), falta de infraestrutura (barreira estrutural)
Formação	conhecimento, esclarecimento, formação, expressão, significados, transformação, professores, livros, escolas, aprendizado, identidade
Ação pedagógica	ensino, prática, estratégia, metodologias, ações, discutir, diálogo, desenvolvimento
Dimensão valorativa	consciência, liberdade, responsabilidade, respeito, cidadania, valorização, compreensão, dedicação, comprometimento

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na categoria **Barreira**, agregamos as palavras que remetem às dificuldades para efetivar uma “educação para as relações étnico-raciais”: “preconceito” e “discriminação” (barreira atitudinal), “falta de infraestrutura” (barreira estrutural).

***Preconceito:** se a pessoa não tiver o conhecimento, os preconceitos são formados (professor 6).*

***Falta de infraestrutura:** para fazer valer a educação pras relações étnico-raciais, nós temos que ter uma série de recursos na escola: uma estrutura adequada, bons livros que ajudem a combater o racismo, mostrando o lado positivo de ser negro ou indígena; temos que ter um planejamento adequado e um PPP [Projeto Político Pedagógico] que seja real ao longo do ano (professor 2)*

Na categoria **Formação**, agrupamos as palavras que remetem ao preparo do professor para efetivar uma educação para as relações étnico-raciais: “conhecimento, esclarecimento, formação, expressão, significados, transformação, professores, livros, escolas, aprendizado, identidade”.

***Conhecimento:** ponte de ligação na busca de se entender o mundo. Os professores devem ter essa ampliação do conhecimento pra atuar construindo uma educação para as relações étnico-raciais, garantindo o aprendizado dos alunos.*

***Conhecimento:** ter mais compreensão dos conceitos relacionados ao tema.*

***Conhecimento:** através do conhecimento as informações são esclarecidas e repassadas.*

Formação: São necessários mais cursos de formação continuada para os professores.

Identidade: trabalhar a auto identificação étnico-cultural dos próprios professores em momentos de formação e dos alunos em geral.

Na categoria **Ação pedagógica**, agregamos as palavras referentes às ações do professor em sala de aula para efetivar uma educação para as relações étnico-raciais: “ensino, prática, estratégia, metodologias, ações, discutir, diálogo, desenvolvimento”.

Ações: Precisamos de mais ações para que ocorram mudanças. Mas muita coisa já mudou na educação voltada para a pluralidade dos alunos. Eu vou adotando estratégias para fortalecer a igualdade entre as pessoas, combatendo o racismo. No dia a dia, tento trabalhar com estórias, livros, filmes, jogos que ajudem no conhecimento da diversidade.

Discussão/discutir: O correto, penso, é que deva haver uma ampla **discussão** de vários segmentos da sociedade sobre o que deverá ser repassado ao alunado. Aliado a isso, infraestrutura capaz de facilitar a assimilação do conteúdo a ser ministrado.

Ensinar/ensino: através do ensino, as pessoas obtêm o conhecimento e o saber e os valores essenciais para a formação do cidadão.

Prática: a prática é o reflexo do saber; através da mesma eu posso mudar a realidade.

Na categoria **Dimensão valorativa**, agregamos as palavras referentes às concepções e valores para efetivar uma educação para as relações étnico-raciais: “consciência, liberdade, responsabilidade, respeito, cidadania, valorização, compreensão, dedicação, comprometimento”.

Comprometimento: Educação é mudança e construção de atitudes. E quando se tem comprometimento, nossa prática se torna eficaz e eficiente.

Consciência: A conscientização só é possível quando reconhecemos a importante participação de todas as raças e povos na sociedade. Independente da cor ou etnia, a sociedade como um todo é a composição de inúmeras representações e é inevitável que consideremos todos os traços dessa cultura brasileira.

Respeito às diferenças: pontuar as diferenças e destacar o respeito às diferenças.

Valorizar: destacar a contribuição das diferentes etnias. A luta envolve várias formas e lugares. A escola é um local que pode contribuir e muito com as transformações sociais pela valorização da cultura.

As temáticas produzidas pela sistematização dos palavras evocadas e explicadas pelos professores participantes deste estudo nos levam a uma educação, a educação para as relações étnico-raciais, compreendida por múltiplas dimensões, num contínuo de

proposições que revela a escola que temos hoje e a escola que precisa ser construída: **Barreiras, Formação, Ação pedagógica e Dimensão valorativa** nos trazem inúmeros aspectos relevantes para que as modificações sejam operadas desde a educação escolar com a finalidade de subverter os atuais problemas, como o racismo, que permeiam as relações étnico-raciais.

Consolida-se a imagem que retrata a superação do preconceito e discriminação raciais por meio da valorização da escola pela sociedade com a garantia da “infraestrutura” adequada para o trabalho do professor. Ao mesmo tempo, os professores enfatizam que as ações pedagógicas se transformarão à medida que tenham acesso a uma formação que lhes proporcionem mais “conhecimentos” e “esclarecimentos” a fim de que outras mentalidades e identidades sejam originadas e se expressem na escola. Também há valores – individuais e coletivos - que entram na dinâmica das mudanças que retratariam a educação para as relações étnico-raciais expressas em ações pedagógicas diferenciadas.

Nesse sentido, a luta por uma educação de qualidade que atenda às necessidades efetivas da população vem se consolidando desde a Constituição Federal (CF) de 1988, que traz a educação como um direito social:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A “cidadania” e a “dignidade da pessoa humana” são fundamentos da República Federativa do Brasil, que se constitui em Estado Democrático de Direito. Assim, tratar do “humano” significa considerar as diferenças que são construídas pelas culturas que formaram e fazem parte do que hoje é o país, assegurando minimamente o respeito à diversidade e sua valorização nos processos educacionais escolares e não escolares.

A CF já estabelece a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” pelo Estado e a “valorização da diversidade étnica e regional”. Também assegura no Art. 216, como patrimônio cultural brasileiro os “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas [...]” (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a legislação referente à educação escolar vem sendo planejada e elaborada para que sejam assegurados o direito de todo brasileiro ao acesso a memória e cultura que constituem verdadeiras heranças simbólicas das populações indígenas e afro-brasileiras na construção do país.

Hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/03) assegura que a educação deve ter por fim o pleno desenvolvimento do educando e que o ensino deve ser ministrado com os seguintes princípios (Art. 3º):

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2017).

Portanto, na relação entre sociedade e escola, em um Estado democrático de direito, a diversidade deve permear concepções e práticas, tornando a escola em meio fundamental para a formação de cidadãos conscientes do pluralismo que formou o Brasil e a identidade dos brasileiros. Segundo Coelho e Silva (2016, p. 73):

[...] a escola carece de trabalho em ações pedagógicas consubstanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a discriminação. Modificar estruturas requer interferência em órgãos e políticas educacionais, no desempenho em todas as esferas, uma vez que enfrentar o racismo e todos os seus desdobramentos exige, igualmente, uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar a monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática.

Assim, mais que uma imposição legal ou um discurso oficial, a consideração da diversidade/diferença deve permear toda prática pedagógica e fazer parte do cotidiano escolar, visto que se trata de uma necessidade social, em que alunos e alunas demandam da escola uma solidariedade que fará de suas identidades não a replicação de estereótipos e opressão vinda de preconceitos e discriminação, mas a autêntica forma de buscar em cada pessoa e grupo sociocultural a manifestação do pluralismo que constituiu e se faz presente na sociedade brasileira.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16, *grifo nosso*) concebem a educação como o:

[...] **o processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.** Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e **considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.** Trata-se das **questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social** – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Trata-se, portanto, da educação como processo de socialização em que a “manutenção” e “transformação” – de saberes, conhecimentos e valores - como processos que trazem a relevância da diversidade, e não a reprodução de preconceitos, discriminação e racismo na escola. Nesse sentido, as lutas dos movimentos populares, como o Movimento Negro, têm enfatizado o racismo velado que se espria nas instituições sociais, inclusive na escola. Consequente a essa luta, mudanças legais são barganhadas e novas leis são criadas como a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003⁴⁶ e posteriormente a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que modificou a LDB:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁴⁶ Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º 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.

§ 2º 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 Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“**Art. 79-A.** (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” (BRASIL, 2017).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Não se trata, pois, da criação de uma nova disciplina, mas da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena na formação integral do educando, contemplando as múltiplas dimensões sociais da problemática do racismo no Brasil. Considerar todo o currículo escolar, assim, significa envolver as práticas pedagógicas dos professores das diversas disciplinas de forma articulada no cotidiano escolar: não são momentos isolados e esporádicos na formação do educando. De acordo com Müller e Santos (2014, p. 93):

Quanto ao patrimônio cultural afro-brasileiro, é através do cotidiano escolar que se conhecem muitas produções afro-brasileiras que escapam ao conhecimento da sociedade. É a escola que permite, muitas vezes, que práticas, valores e conteúdos culturais permaneçam vivos, bem como sejam transmitidos e preservados (e até mesmo ressignificados), tecendo outros conhecimentos.

A educação escolar tem, segundo os autores, papel fundamental na divulgação das produções afro-brasileiras para toda a sociedade, permitindo que práticas, valores e conteúdos culturais sejam “reatualizados” e se propaguem entre aqueles que tem ascendência africana ou não. Entretanto, de acordo com Ribeiro e Santos (2016, p. 53), o conhecimento ocidentalizado foi construído segundo uma lógica em que:

[...] teorias, saberes e experiências dos subalternos – povos colonizados – são postos em segundo plano, muitas vezes deslegitimados, em detrimento dos saberes eurocentrados canonizados, formadores dos tropos que compõem a tradição filosófica racionalista dessa parte do mundo.

Trata-se de uma “construção intelectual marginalizada” pejorativamente rotulada de “saber local”. Os autores ainda consideram que há uma tensão entre “forças” que intentam “perpetuar a supremacia de uma estrutura ideológica e histórica espaço-temporal” (p. 53) e movimentos que lutam pela transformação da realidade por meio de “novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo”.

Nesse panorama, emerge a Lei nº 10.639/03, enquanto uma das maiores conquistas do Movimento Negro, figurando-se como um imperativo que reivindica um revisionismo acerca da História do povo negro no Brasil e sua participação na construção da nação. É a quebra “pós-colonial” nas tramas, enredos e cronologias de uma História do Brasil eurocentrada (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 54).

Esta lei tem, segundo os autores, “potencial fecundo” para (re) escrever narrativas acerca da temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Um dos desafios é superar uma visão monocultural de mundo, religando passado e presente de forma crítico-reflexiva, para enfim subverter a longa tradição - que ainda faz parte e é predominante no cotidiano da educação escolar – de se conceber e ensinar a história como “mera compilação de fatos ‘verdadeiros’”, repercutindo numa percepção conteudista. Candau (2016, p. 807, *grifo nosso*) defende a “reinvenção da escola”:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir **propostas educativas coletivas e plurais**. É tempo de **innovar**, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de **paradigmas educacionais “outros”**, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a **perspectiva intercultural** pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

A perspectiva intercultural, para a autora, ao enfatizar “propostas educativas coletivas e plurais”, contribui para que os professores repensem representações, concepções, crenças, opiniões, ações, atitudes, conteúdos e práticas, opondo-se veementemente contra a padronização/homogeneização do quê ou de quem não pode ser mutilado com nenhum tipo de violência simbólica: os alunos e alunas partícipes da educação escolar.

Os desafios da educação escolar são inúmeros neste início de século. A dinâmica sociocultural da sociedade e da escola “exigem” que todos e todas se envolvam nos processos de mudança, a qual não será conquistada com a reprodução de relações étnico-raciais pautadas no racismo, na intolerância, na segregação do outro que não consegue se adequar ao padrão de saber e de ser considerados referência.

TEMPO VII (IN) CONCLUSÕES: TEMPO DAS TRANSFORMAÇÕES - ENTRE DISCURSOS, MAPAS E PRÁTICAS

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial nos desafiam a deslindar um emaranhado de saberes que orientam as práticas cotidianas na escola. Entretanto, não se trata de um processo pragmático ou uma projeção infalível entre a mentalidade dos professores e o que expressam com atitudes no dia a dia.

Estamos nos referindo a um objeto de estudo que encerra uma dinâmica ambígua, complexa, contraditória, articulando esferas de pertença com dimensões diferenciadas que podem, algumas vezes, parecer complementares e noutras vezes extremamente díspares, constituindo uma “polifasia cognitiva” como nos explicou Moscovici (2015) e Jovchelovitch (2011).

Como vimos, a constituição das *representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial* pode ser “captada” pelo constructo elaborado com as dimensões/esferas transubjetiva, intersubjetiva e subjetiva, as quais se articulam nas temáticas e subtemáticas analisadas neste estudo.

As análises procuraram explicitar as objetivações e ancoragens constitutivas das representações sociais. Esses processos são as formas “específicas em que **as representações sociais estabelecem mediações**, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida material” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 69, *grifo nosso*).

Nesse movimento, segundo a autora, a objetivação pode condensar significados diferentes, e até “indizíveis”, “inescutáveis” em uma realidade familiar. É um processo paradoxal, pois os sujeitos sociais não se limitam a reproduzir os significados estabelecidos como referências estáveis para as sociedades. Eles “ancoram o desconhecido a uma realidade conhecida e institucionalizada”, mas “deslocam aquela geografia de significados já estabelecida”.

Em suma: “As representações sociais emergem desse modo como um processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 69). Portanto, a teoria das representações sociais não anula, nos espaços constitutivos da teoria e método no campo da psicologia social para desvelar o mundo social, a “capacidade criativa e transformadora dos sujeitos sociais” (p. 54).

Doravante, recapitularemos as mediações estabelecidas pelas representações sociais nos discursos dos professores, enlaçando-as com as imagens que emergiram com a evocação de palavras dos mesmos, ou seja, nesta seção, seguiremos a seguinte lógica: primeiro, destacaremos a estrutura frasal das representações sociais com suas imagens e sentidos; segundo, associaremos essas objetivações e ancoragens aos resultados mais pertinentes das evocações de palavras organizadas no mapa conceitual.

Assim, as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre escola e a diversidade sociocultural** ora deixa transparecer que a sociedade e escola estão umbilicalmente ligadas e que a escola pode consolidar uma “estrutura social harmônica”, ora revela esta ligação, mas deixa emergir as contradições que revelam as assimetrias socioculturais. Portanto, a escola que “reproduz” e a escola que “transforma” são imagens que correspondem as objetivações da “Relação entre escola e a diversidade sociocultural”, respectivamente: “Escola despreparada para trabalhar com a diversidade” e “escola com potencial para formar para o respeito à diversidade”.

Os sentidos para este “despreparo escolar”, - como a “falta de formação de professores apropriada para o trato com as diferenças/diversidade, o não envolvimento de todos os atores que compõem a escola para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo; necessidade de ensinar na escola valores; fato de a educação escolar não ser valorizada pela sociedade; a escola depender da sociedade” -, e o sentido para a “escola potencialmente capaz de formar para o respeito às diferenças” - como a missão escolar de formar para a cidadania e contribuir com uma sociedade mais solidária” - revelaram-se também no mapa mental acerca da **educação para as relações étnico-raciais** como “barreiras” para a concreticidade desta educação na escola.

Especialmente com as evocações sobre as “relações étnico-raciais” e “educação para as relações étnico-raciais”, os professores deixam emergir que essa perspectiva abarca a “Cultura”, o “Direito”, a “Formação” e, portanto, requer mudanças amplas na sociedade com o envolvimento da coletividade em uníssono para que efetivamente o racismo seja combatido nesta e na escola.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre o ensino - de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais - e o combate ao racismo no Brasil** se objetiva na assertiva de que esse ensino “pode contribuir para o combate ao racismo”.

Essa imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “não se limitar em abordar o tema da escravidão, mas fomentar uma imagem positiva da história do negro e indígena; ensinar a história para que valores sejam construídos, como o respeito, no combate ao preconceito e desigualdades sociais; contribuir para amenizar o racismo na sociedade; estimular a sociabilidade e harmonia social, despertando a consciência dos alunos; amenizar conflitos, contribuindo para a tolerância entre os diferentes”.

Contudo, ao recapitular as imagens que surgem quando os professores são provocados com a palavra “negros” ainda constatamos os estereótipos ligados ao fenótipo e às “memórias” da escravidão. Também as evocações que emergem com a palavra “África” - como lugar selvagem, subdesenvolvido, ligado à pobreza, miséria e escravidão – evidenciam que imagens negativas ainda povoam a mentalidade dos professores.

Entretanto, os significados expressos nas descrições conceituais revelam que há uma desnaturalização e reflexão crítica, por exemplo, a palavra “racismo” presente na categoria sub-humano: *racismo: muitos ainda dizem que não há racismo no Brasil, mas basta ouvir piadas, olhares de desconfiança e o fato de não aceitar um casal em que um é branco e o outro negro para que se façam comentários grosseiros e preconceituosos para que se confirme o racismo* (p. 246). Nesse sentido, a polifasia cognitiva caracteriza o posicionamento dos professores acerca da temática.

Com relação às práticas pedagógicas, também emergem imagens que nos remetem a uma perspectiva positiva na configuração da educação para as relações étnico-raciais: “conversa, respeito (à diversidade), direitos, conhecimento, educação, formação, diálogo” e “ensino, prática, estratégia, metodologias, ações, discutir”, respectivamente, associadas ao “racismo na escola” e a “educação para as relações étnico-raciais”. Essas evocações nos informam que os professores se reportam a uma complexa “teia” de relações necessárias a concretização da **educação para as relações étnico-raciais** na escola.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre diretrizes legais e a promoção da igualdade racial** se objetivam na visão de que “as leis podem subverter as relações impregnadas de racismo na escola”.

Essa imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “A lei garante que o professor inclua efetivamente o ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar; combate o esquecimento/invisibilização e a desinformação sobre os povos que formaram o Brasil; estimula o interesse de alunos pela temática, ajudando no enfretamento de problemas por atores sociais que sofrem com o racismo no Brasil; combate efetivamente

o racismo “velado”, a discriminação e o preconceito espalhados por toda a sociedade e vivenciado na escola; eleva a autoestima de afrodescendentes e descendentes dos povos indígenas com a valorização de sua história e cultura”.

Ao pensar as evocações dos professores acerca do “racismo na escola”, das “relações étnico-raciais” e da “educação para as relações étnico-raciais”, vemos que a imagem do “direito” e da “cidadania” são recorrentes entre os professores e que não basta somente a existência de uma lei para o enfrentamento do racismo, mas de ações concretas que não prescindem de transformações nas práticas pedagógicas.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre o papel da família e a promoção da igualdade racial** se objetivam em duas imagens contrastantes: “a escola combate o racismo a despeito da educação na família” e “a escola é impotente na formação para a educação étnico-racial, que vem da família”.

A primeira imagem objetivada se ancora no seguinte sentido: “A escola tem a função de educar para a vida e pode modificar valores e comportamentos que remetam ao preconceito e discriminação racial aprendidos na família”. A segunda imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “papel da escola limitado quando os sujeitos já aprenderam na família o preconceito e a discriminação do outro; a família como meio social fundamental de formação do indivíduo, com valores e comportamentos determinados por ela; a família pode ensinar as crianças para que reconheçam as diferenças sem hierarquizá-las socialmente”.

Não raramente os professores veem nos alunos a personificação das dificuldades em desenvolver ações que demarquem o enfrentamento do preconceito, da discriminação racial e do racismo. Ao associar o racismo à sociedade e a instituições sociais - como a família – alguns professores entendem que ações oriundas da educação escolar “não seriam tão pertinentes” diante de um “problema tão grave” que não teria sua “origem” na escola.

Essa associação pode ser ratificada no discurso dos professores assim como nas evocações ligadas às “barreiras” que se levantam diante do combate ao “racismo na escola” e da consolidação da “educação para as relações étnico-raciais”: “bullying, preconceito, desrespeito, intolerância, apelidos, egoísmo, ignorância, tristeza, violência, desamor, piadas, ignorância, dor, maldade, descaso, velado” são evocações que ilustram essa peculiaridade da visão e posicionamento acerca da questão étnico-racial na escola.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre escola e racismo na atualidade** se objetivam

na seguinte imagem: “O racismo não se manteve “intacto” na escola ao longo do tempo. Ele diminuiu ao menos parcialmente”.

Essa imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “Trabalho realizado pelos professores na escola; a influência do contexto social (macrossocial) - que têm debatido com mais frequência a questão - sobre o trabalho do professor e das relações estabelecidas na escola; a formação de professores que atenta para o racismo na escola e sociedade; a demanda dos próprios alunos - que hoje reagem às manifestações de racismo na escola - e influenciam na mudança de atitude dos professores diante da discriminação”.

Essa imagem pode ser encontrada em todos os ramos do mapa mental elaborado a partir das evocações dos professores. Embora, às vezes, se apresente como um paradoxo entre o pensado e o vivido, entre teorias e práticas, entre discursos e ações, entre o representado e o concretizado, algo nos faz entender que se trata de uma nova perspectiva em construção, a qual vem se erguendo na esteira da história de lutas e resistências (também indicadas pelos professores).

São mudanças profundas que não se fazem sem contradições, sem limitações, sem “idas e vindas”, sem a insistência do que se mostra “estável” como parte de uma tradição cultural secular, enfim, sem as investidas de grupos hegemônicos que barganham continuamente a manutenção da hierarquização sociocultural, que se beneficiam com o racismo já que se encontram em posições sociais de privilégios simbólicos e materiais na sociedade.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre o planejamento e organização escolar e a implementação de uma educação na perspectiva da educação étnico-racial** se objetivam na imagem “Não há um planejamento adequado ao desenvolvimento de atividades que combatam o racismo”.

Essa imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “A ausência de amplo debate com a participação de todo o coletivo envolvido com a educação escolar; o desenvolvimento/concretização de projetos de forma impositiva pela coordenação escolar; um planejamento não sistemático, desenvolvido num curto período de tempo (“momentâneo”); o desconhecimento das metodologias para a concretização dos projetos da escola que tratam das relações étnico-raciais”.

Nesse sentido, nos parece relevante a articulação de dimensões que remetam à coletividade, a consolidação da ideia de democracia no ambiente escolar pela “participação de todo o coletivo”, com interações que concretizem um projeto – como uma elaboração

sistemática – que oriente para implementação do processo educacional na perspectiva da educação étnico-racial.

As imagens objetivadas no mapa mental nos remetem a subversão de assimetrias que se revelam em relações desiguais na escola: “liberdade, cidadania, respeito, luta, igualdade, política, etc.” e, assim, ilustram o reconhecimento do envolvimento da coletividade de forma solidária como meio para que mudanças mais radicais sejam concretizadas na educação escolar.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre a importância da formação continuada de professores (para os professores) e o enfrentamento das questões étnico-raciais na escola** se objetivam na seguinte imagem: “A formação sobre a temática não prepara os professores para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Essa imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “Ausência de um envolvimento coletivo, que mobilizaria todos e todas que compõe a escola; necessidade de aumento da oferta de formação continuada e de materiais didáticos; fato de se tratar de uma temática polêmica, que envolve “ideologias e preconceitos fortes”; falta de organização do currículo escolar que contemple a história e a cultura dos povos indígenas e afrodescendentes”.

A formação de professores aparece como imagem ligada a educação para as relações étnico-raciais em todas as esferas de pertencimento, como um “alerta” dos professores para a necessidade de renovação, de acessar novos saberes/conhecimentos que imaginam extremamente pertinentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas outras no cotidiano escolar.

Especialmente, no mapa mental a formação de professores é associada a uma gama de palavras que evidenciam a pluralidade de evocações pertinentes para os professores na concreticidade da educação para as relações étnico-raciais: “conhecimento, esclarecimento, formação, expressão, significados, transformação, professores, livros, escolas, aprendizado, identidade”. Nesse sentido, paradoxalmente, a “adição de conhecimentos” - como “fórmula” para conseguir mudar a prática pedagógica -, vista em outros momentos do discurso dos professores, aparece objetivada como processo dinâmico, subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo que supera esta concepção limitante da interculturalidade na escola.

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial na perspectiva da **Relação entre o currículo e o combate ao racismo** se

objetiva na seguinte imagem: “A implementação de um currículo voltado para a diversidade sociocultural ainda é um desafio na escola”.

Essa imagem objetivada se ancora nos seguintes sentidos: “Não participação de todos os atores no processo educacional no planejamento curricular; precariedade de recursos para voltados para as relações étnico-raciais; ausência de conhecimento acerca da temática; falta de interesse dos alunos em aprender sobre a temática; falta de vontade dos gestores/ governo; o preconceito ainda é forte na escola”.

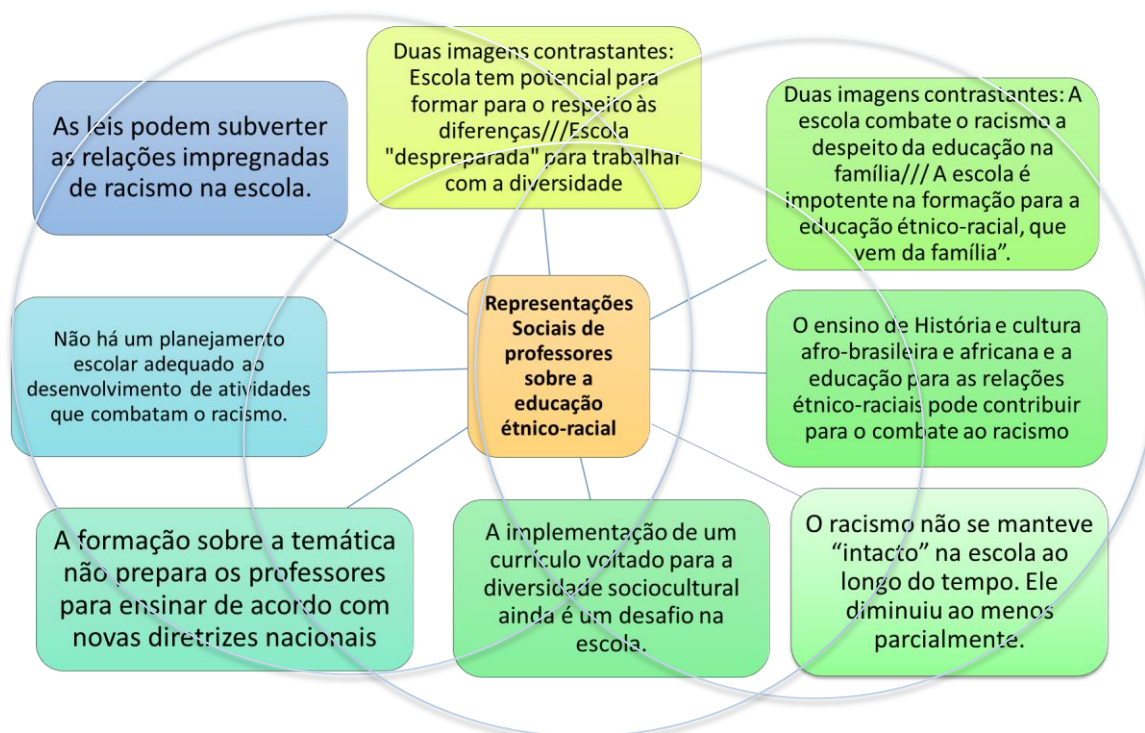
Se analisarmos os dados/informações produzidas neste estudo articuladamente, veremos que a concepção de currículo dos professores extrapola a visão reducionista de “currículo como conteúdo encerrado em partes do conhecimento”. Uma série de elementos/aspectos são explicitados pelos professores quando se trata de representar o currículo, por exemplo, quando evocam as palavras “conversa, respeito (à diversidade), direitos, conhecimento, educação, formação, diálogo” e “ensino, prática, estratégia, metodologias, ações, discutir, diálogo, desenvolvimento”, organizadas no mapa mental geral discutido na seção anterior.

Ainda que alguns professores não compreendam que a obrigatoriedade explícita na lei nº10.639/03 os direcione para uma abordagem interdisciplinar da história e cultura afro-brasileira e africana, vemos o quanto já se avançou e precisamos reconhecer que a luta histórica - do Movimento Negro e demais grupos que se posicionam no enfrentamento do racismo - gerou, além de mudanças sensíveis a visão, um “território simbólico” com “solo fértil” para que novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e suas implicações em sua prática pedagógica, confirmamos a hipótese inicial e explicitamos a tese: as representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial - num contexto diferenciado de mudanças socioculturais, político-legais, econômicas e educacionais engendrado desde o processo de redemocratização do Brasil - apresentam perspectivas ambíguas que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação, mas além de mudanças sensíveis a visão, um “território simbólico” com “solo fértil” para que novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar vem sendo construído a partir de aproximações da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro.

Ou seja, as perspectivas (imagens e sentidos) negativas sobre o outro/diferente – especificamente sobre os/as afrodescendentes – são tensionadas pela resistência coletiva inscritas no programa decolonial. Hoje as práticas pedagógicas - como atitudes individuais e coletivas - são orientadas por uma multiplicidade de pensamentos ambíguos, fruto das lutas de combate ao racismo, pela sua desmistificação no Brasil desde o Movimento Negro, travadas ao longo do século XX e XXI.

ESQUEMA 2 - OBJETIVAÇÕES QUE COMPÕEM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

O percurso deste estudo nos conduz a uma visão psicossocial da educação para as relações étnico-raciais na atualidade. Tentamos abandonar o cômodo lugar que uma perspectiva hegemônica de ciência e pesquisa - moldadas na história moderna/ocidental/eurocêntrica - nos levaria. Com a teoria das representações sociais e a pedagogia decolonial e intercultural realizamos grande esforço para superar as dicotomias criadas no processo de fragmentação do mundo, do ser, do saber, etc. Almejamos olhar, ouvir, ler, escrever, etc., considerando outras racionalidades a fim de compreender o que as relações étnico-raciais na escola de nosso lugar nos ensinam sobre o silenciamento,

naturalização e/ou enfrentamento e subversão da colonialidade ou das colonialidades (poder, ser, saber, cosmogônica, etc.).

Ao situar o sujeito em um contexto sociocultural, negamos o conhecimento sem “alma”, abstrato, pretensamente imparcial, neutro, “puro”, ao mesmo tempo em que lutamos para resgatar os conhecimentos que entrelaçam subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. Dessa forma, não negligenciamos as conexões que a complexidade da vida e das relações tecem na história nem nos predemos a uma extrema relatividade, a qual exaltaria a subjetividade como referência de um mundo que intensificou a individualidade do homem moderno.

Nesse sentido, as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação para as relações étnico-raciais emergiram de um amplo movimento - consolidado nas relações engendradas pelos professores - que revelou a dinâmica com que são formadas - pelos processos de objetivação e ancoragem - as representações sociais e as consequentes atitudes que surgem no “horizonte” de saberes, expressando contradições e ambiguidades, imagens e sentidos que configuram a dinâmica da realidade sociocultural.

As relações tecidas no cotidiano e representadas nos discursos dos professores trazem as marcas da sociedade em que são formados, mas deixam evidentes também as transformações concretizadas desde a expressão simbólica, criativa, com redefinições que, às vezes, “rasgam” imagens e sentidos que padrões hegemônicos insistem em propagar como verdades absolutas. Uma certa mudança, entretanto, num nível mais subjetivo - mesmo que orientado por um “horizonte” coletivo de debates, divulgações, desnaturalizações acerca do racismo - poderá não corresponder às expectativas de uma mudança mais global/radical como a legislação sobre a temática dita.

Vimos que, para os professores do ensino fundamental participantes deste estudo, a realidade pode ser regulada pela legislação, mas eles não reduzem a concreticidade da realidade ao demandado pelas leis. Às vezes, apenas desconfiam que algo está “errado” e que as mudanças não prescindem de condições materiais e perspectivas simbólicas que ainda não são vistas e/ou sentidas. Noutras vezes, afirmam e denunciam com veemência problemas de toda ordem, presentes em outros contextos que não somente o da sala de aula ou da escola. Falam também de muitos “tempos”, de processos históricos que se arrastam no presente sem que ainda deixem de chocar e maltratar aqueles que não se “enquadram” no imposto como referencial da civilização ocidental.

Esse aspecto do discurso dos professores, nos leva a refletir sobre a profundidade, intensidade e repercussões dos fenômenos que revelam a insistência do racismo na

atualidade. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de reconhecer por toda a parte que a estabilidade de nossas representações sociais não apenas “cristalizam-se” em nossas mentes, mas são continuamente interrogadas e desafiadas por outras perspectivas, outras formas e conteúdos, outras lógicas, outras mentalidades, outras identidades.

Essas “outras representações” não raramente nos surpreendem e nos incomodam, porque parecem despertar em nós a consciência de que o “diferente” pode estar escondido em algum canto de nosso ser e tem permanecido lá, aprisionado, silenciado, reprimido. Elas desafiam padrões socioculturais que vamos internalizando como naturais e, nas relações cotidianas, nos fazem exigir do outro que ele se molde e se constitua como o esperado pela sociedade.

Nesse sentido, retomar as conquistas atuais e falar de projetos e políticas que deem conta da radicalidade que a educação das relações étnico-raciais nos propõe, vão muito além do que a experiência sensível nos revela. Exigem de todos nós um aprofundamento singular, marcado por esforços constantes em conhecer a complexidade dessas relações e, assim, configurar um caminho que nos leve para um lugar cada vez mais distante do preconceito, da discriminação racial e do racismo.

Portanto, não se trata de um processo fácil, mas desde já pode ser construído por todos nós na simplicidade da vida cotidiana e, gradativamente, repercutir em outros patamares. Não é, porém, uma ação isolada, mas que envolve a todos e todas e nos desafia a não lidar com a problemática de forma imediatista como uma tentativa de anular instantaneamente a manifestação do preconceito que ameaça a todo momento se expressar na discriminação.

Diante dessas considerações, com a finalidade de orientar nosso caminhar diante da vida, pensemos em igualdade e diferença na perspectiva de um cumprimento de uma comunidade do sul da África: “Sawabona e “Jatoba”. O primeiro sujeito diz: “Sawabona”; em resposta o outro diz: “Jatoba”.

“**Sawabona**: eu te respeito, eu te valorizo; você é importante para mim”. Nós fazemos parte do mesmo mundo, a Terra, e para transformá-la num mundo de solidariedade, temos que ressignificar a vida, o outro, pois, como dizemos, “ninguém é inferior a ninguém” ou “ninguém é melhor de que ninguém”.

Vamos tecer o amanhã no emaranhado de tantas culturas diferentes, buscando a igualdade que nos dá dignidade. Igualdade e diferença: unicidade na diversidade. Por um mundo onde todos e todas tenham o direito a uma vida plena! Sem preconceitos, sem discriminação, sem racismo.

Não deixemos que ninguém apague ou deixe cinzento o horizonte de possibilidades que podemos construir juntos... com amor, respeito e solidariedade.

Igualdade e padronização não serão mais confundidas... E as diferenças, mais que celebradas, ensinarão, enfim, aos seres humanos a sabedoria de um universo tão magnífico porque diverso...

Igualdade e diferença num caminho de paz... de utopia sonhada e construída desde já, em cada ato, em cada atitude, em cada letra, em cada pensamento, em cada observação.

Entre contradições, resistências e reflexões, seguimos porque “o tempo, o tempo não para” (já dizia Cazusa).

Novas mentalidades e novas atitudes nos erguerão a cada dia para olhar o mundo cheio de amor!

“**Jatoba**: então eu existo para você”. E você para mim. E nunca mais silenciaremos nossa alma, nosso pensar, nossa sabedoria, nossa existência!

Nesse sentido, trouxemos na capa desta tese a foto de Edineide Cristina Cabral Parlandin, professora da escola onde desenvolvemos este estudo: um símbolo de luta e resistência ao racismo. Uma forte expressão de amor e fé em nossas vidas! Ela se fez e se refaz forte e guerreira, envolvendo a todos num movimento de solidariedade numa sociedade plural!

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das RS. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Cidade: AB Editora. 2000.

_____. **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOREIRO, M. C. S. (Org.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.

AJAYI, J. F. A. África no início do século XIX: problemas e perspectivas. In: AJAYI, J. F. A (org). **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan - jun. 2008.

ALVES, Cristiane; JESUS, Jayro Pereira de; SCHOLZ, Danielle. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 869-880, jul-set. 2015.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Descolonizando histórias de África, culturas africanas e da diáspora. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERRERA, Paulo Antônio Barbosa. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; MOTA NETO, João Colares da. Culturas e (de) colonialidades. In: **Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia: cartografias, literaturas e saberes interculturais**. (Org.) PACHECO, Agenor Sarraf; NASCIMENTO, Genio, SILVA, Jerônimo da Silva e; MALCHER, Maria Ataide, Belém: EditAEDI, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

ARRUDA, Angela. O trânsito de saberes: olhar sobre a produção brasileira. In: LOPES, Manuel; MENDES, Felismina; MOREIRA, Antônia; **Saúde, educação e representações sociais: exercícios de diálogo e convergência**. Coimbra: Formasau, 2009.

_____. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

_____. Representações Sociais e Movimentos Sociais: Grupos Ecologistas e Ecofeministas do Rio de Janeiro. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 71-86.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

AZEVEDO, A. S. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua estrangeira**. 2010. 144. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v.1, n. 1, p 46-63, jun. 2008.

BELTRÃO, Jane Felipe; LOPES, Rhuan Carlos dos Santos; BARATA, Camille Gouveia Castelo Branco. Aprender e Ensinar História da África: diálogos entre docentes. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Carlos Ademir Farias da; SOARES, Nicelma, Josenila Brito (Org). **A diversidade em discussão**. São Paulo: Editora da Física, 2016.

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu. (org). **História geral da África, VII: África sob a dominação colonial**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 2, n. 1, jan-jul. 2005. p. 68-80. Disponível e: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 31 out 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15mar2016

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas Brasília-DF. Fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 11 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC. 2004a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 11 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2009. Disponível em <http://www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em 15 de abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC. 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 abril 2016.

BENTES, Nilma. **Aspectos da trajetória da população negra no Pará: aspectos relevantes**. Belém: UFPA, GEAM, 2013.

BEZERRA NETO, José Maia. **Histórias urbanas de liberdade: escravos em fuga na cidade de belém, 1860-1888***. Acesso em 08/04/2016. Disponível em: <file:///C:/Users/LUIS%20PARLANDIN/Downloads/Texto%201.pdf>

BITTAR, Eduardo C. B.. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 104, p. 551–565, jan-dez. 2009.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; GIORGI, Maria Cristina. Discurso, propaganda e estereótipos raciais: uma questão de segurança. In.: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações Étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. As representações sociais de “meninos de rua”: proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 271-283.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 240-255, jun-dez. 2011.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820 jul./set. 2016.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, 2001.

CAZUZA. **O tempo não pára**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Tempo_n%C3%A3o_Para. Acesso em 27 nov 2017.

CEREZER, Osvaldo Matioth; RIBEIRO, Renilson Rosa. A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em história (Mato Grosso, Brasil). In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERRERA, Paulo Antônio Barbosa. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da Lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, jun. 2016, p. 69-96.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, Discriminação e Sociabilidades na Escola, **Educere et Educare**, Cascavel-PR, v.10, n. 20, p. 687 – 705, jul-dez. 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; GONÇALVES, Josimeire Serrão; BELÚCIO, Maria Angélica de Lima. Ensino Fundamental e a Questão Étnico-Racial: o uso da música e do filme como suporte didático. COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). **Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História**. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Educação e diversidades na Amazônia**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar e NASCIMENTO, Ivany Pinto. Regional Norte. In GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p.171 à 214.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenilda Brito. A implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERRERA, Paulo Antônio Barbosa. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CUCCO, Marcelo Pereira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. O ensino das artes como construtor de universalidades e suas implicações no livro didático. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Aldemir Farias da. (Org). **Formação de Professores, livro didático e Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 97-128.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul .2002.

DIAS, Luiz Antônio. **Cultura Afro-Indígena Brasileira**. Santo Amaro: UNISA, 2011.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUVEEN, Gerard. Introdução. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DE ROSA, A. From theory to metatheory in Social Representations: the lines of argument of the theoretical-methodological debate. In: **Social Science Informations**, v.33, n.2, 1994.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias Sociológicas no Século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e Representações: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 117-130.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 30-59.

FERNANDES, Cristina Barroco Massei. **Metodologia e Prática Pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Unisa, 2013.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Para além dos processos de sujeição disciplinar. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 5, n.2, p. 69-87, jul-dez, 1997.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000 (a), Anais... Porto Alegre: UFRGS-ANPEd, p.1-15, CD-Rom.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-81, 2000.

_____. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, \020,11.02, p.405-423, jul./dez. 2002.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FORQUIN, J.C. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: _____ **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Capítulo 6, p.123-143.

FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 145-156.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p.171 à 214.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan-abr. 2012.

_____. Diversidade e currículo. In.: BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade e Currículo.....**2007.

_____. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis** (Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina), Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 81 – 103, jan-jun. 2014.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Educação das relações étnico-raciais**: o desafio da formação docente. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2372--Int.pdf>> Acesso em: 21 jun 2016.

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**, n. 80, p. 115-147. 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n. 1., 2004.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em 15 jul 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília : Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

JODELET, Denise. **La representacion social**: fenomenos, concepto y teoria. In S. Moscovici (Org.), *Psicología social II* (pp.469-494). Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.

_____. Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 19-26. 2011.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

_____. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, p.314-327, abr./jun. 2015.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: CAMARGO, Brígido Vizeu, MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: Jodelet, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Contributo das representações sociais para o domínio da saúde e da velhice. In: LOPES, Manuel; MENDES, Felismina; MOREIRA, Antônia; **Saúde, educação e representações sociais: exercícios de diálogo e convergência**. Coimbra: Formasau, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: CAMARGO, Brígido Vizeu, MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LOBATO, Keila de Jesus Morais. **Relações etnicorraciais nas séries iniciais do ensino fundamental: estratégias utilizadas pelos professores**. 2013. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

LIMA, Maria Francilene de Alencar. Preconceito com afrodescendentes: marcas de um novo tempo. **Revista Científica do ITPAC**, v. 1, n.2, out. 2008.

MACEDO, Aldenora Conceição De. **Gestão escolar e educação antirracista: A implementação da Lei 10.639/2003 na perspectiva da educação como direito**. [Monografia] Universidade de Brasília. Brasília (DF), Junho de 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, 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. p. 127-167.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTÍN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n. 30, p. 139-160, jan-abr. 2007.

MARTINS, Carlos. **A contemporaneidade no pensamento de Boaventura de Sousa Santos**. 2012. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/a-contemporaneidade-no-pensamento-de-boaventura-de-sousa-santos/>>. Acesso em: 27 nov 2017.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MAZRUI, Ali. A. “Procurai primeiramente o reino político”. In: MAZRUI, Ali. A.; WONDJI, C. (Org.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Descolonialidade como o caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, n. 431. 2013. Disponível em: < http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao> . Acesso em: 25 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-297. 2002.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

MOITA LOPES, P. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai-jun-jul-ago p. 156-168, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIRÓS, R. S. (Org.) **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> >. Acesso em: 30 out 2017.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 26 de Jan. de 2017.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. pp. 21-33.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. pp. 87-100.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e166148, 2018.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; VIEIRA, Andrea; KIMURA, Patrícia. A prática pedagógica e educativa de professores do ensino fundamental de escolas públicas de Belém. In: NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli; ANJOS, Francisco Valdinei Santos. **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017. p. 135 – 181.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2007.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos Básicos de Professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade está na sala. In: LIMA, M. N. M. (ORG.). **Escola plural: a diversidade está na sala: Formação de professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, D.C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (orgs.) **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária de UFPB, 2007.

_____. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Rev Enfermagem UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569-76, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Uma Sociologia para quê? Relações raciais no livro didático de Sociologia. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Aldemir Farias da. (Org). **Formação de Professores, livro didático e Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 129-154.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set-dez. 2010.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 16, n. 3, p. 887-896, set-dez. 2008.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159. 2011.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil: Debates Historiográficos Contemporâneos**. Acesso em 08/04/2016. Disponível em: file:///C:/Users/LUIS%20PARLANDIN/Downloads/Texto%203.pdf

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, 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. p. 93-126

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17. n. 4, out-dez, p. 779-86. 2008.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais, **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 407-409. 2016.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re) escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Carlos Ademir Farias da; SOARES, Nicelma, Josenila Brito (Org). **A diversidade em discussão**. São Paulo: Editora da Física, 2016. pp. 51-91.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional**. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0480.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2017.

RODRIGUES, Maria Socorro Pereira; LEOPARDI, Maria Tereza. **O método da análise de conteúdo**: uma versão para enfermeiros. Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Org.). **Diálogos Internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de.; ARRUDA, A. O estudo das Representações Sociais no Brasil. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, 2000, p. 11-31.

SACAVINO, Susana Beatriz; LUCINDA, Maria da Consolação; ANDRADE, Marcelo; GUERSOLA, Marilena. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). 2. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

SALAZAR, Maria Angélica Arzuaga. Contribuições da enfermagem para a detecção precoce do câncer de colo uterino [tese] / Maria Angélica Arzuaga Salazar ; orientadora, Maria de Lourdes de Souza. - Florianópolis, SC, 2011.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin et al. Formação continuada de professores para as relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Carlos Ademir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila (Org.). **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental**: projetos de intervenção escolar. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. pp. 45-58.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin; LOBATO, Keila de Jesus Morais Lobato. **Formação continuada em relações étnico-raciais para o ensino fundamental**: práticas pedagógicas

de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial. Monografia (Especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade de Federal do Pará. Belém. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência – para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP, 79, novembro, 2007. pp. 71-94.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira dos. Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre as relações etnicorraciais no contexto educativo. Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011.

SANTIGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silvério. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**, n. 1, abr-set. 2006. Faculdade de Aracruz – ES.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica**: Marx, Durkheim e Weber. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 2, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v.63, n. 3, p. 489-506, set-dez. 2007.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais. Pp. 52-85. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Redes de convivência e de enfrentamento das desigualdades. In.: TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

TANAKA, et al. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: um modo de fazer**. São Paulo : Edusp, 2001.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Escravidão e Liberdade na Amazônia notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano**. Acesso em 08/04/2016. Disponível em: <file:///C:/Users/LUIS%20PARLANDIN/Downloads/Texto%202.pdf>

SOUZA, Maira Elena Viana. Educação para as Relações Étnico-raciais e Interculturalidade: desafios contemporâneos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2016. pp. 71-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: **Diferenças na educação: outros aprendizados**. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. São Carlos: EdUFSCar , 2014, p. 20 – 56.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12 a 43.

Apêndices

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/AS

Este trabalho tem como objetivo analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações sobre sua prática pedagógica, na cidade de Belém do Pará. O que você precisa autorizar ao pesquisador é a realização com gravação ou registro manuscrito de duas entrevistas sobre questões relativas às práticas pedagógicas. Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, deixamos claro que as informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação. Os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas da área.

O responsável pela de pesquisa é o professor doutorando Antônio Luís Parlandin dos Santos (orientado pela Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento). Poderá ser encontrado à A.V Conselheiro Furtado, nº. 3909, São Brás, em Belém, PA, fone (091) 987441288. A qualquer momento você pode desautorizar o pesquisador de fazer uso das informações utilizadas. Se optar por afastar-se da pesquisa, não sofrerá qualquer penalidade e todo material gravado e/ou registrado lhe será devolvido. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Este trabalho será realizado com recursos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não haverá nenhum pagamento por sua participação. Se você tiver dúvidas e desejar esclarecimentos sobre a pesquisa poderá fazer contato com o professor responsável pela pesquisa. Com a participação nos encontros e discussões durante o estudo, acredita-se que os benefícios serão positivos para a educação escolar.

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão, ficando claros para mim, quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Ficou claro também, que minha participação não tem despesas nem receberei nenhum tipo de pagamento. Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Belém (PA), _____ de _____ de 2017.

Assinatura do/a professor/a

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Diga para mim até 5 palavras que vem a sua mente quando o (a) Sr. (a) ouve a palavra **África**.

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

Você poderia ordená-las da mais importante para a menos importante, enumerando-as de 1 a 5, no espaço entre parênteses () acima?

Dê o(s) significado(s) da (s) palavra (s) que você considerou mais importante:

Diga para mim até 5 palavras que vem a sua mente quando o (a) Sr. (a) ouve a palavra **Negros**.

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

Você poderia ordená-las da mais importante para a menos importante, enumerando-as de 1 a 5, no espaço entre parênteses () acima?

Dê o(s) significado(s) da (s) palavra (s) que você considerou mais importante:

Diga para mim até 5 palavras que vem a sua mente quando o (a) Sr. (a) ouve a expressão “**Relações étnico-raciais**”.

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

Você poderia ordená-las da mais importante para a menos importante, enumerando-as de 1 a 5, no espaço entre parênteses () acima?

Dê o(s) significado(s) da (s) palavra (s) que você considerou mais importante:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

- 1) Considerando a realidade social, política e econômica, bem como a educacional do Brasil você considera adequada aprovação de uma lei voltada para a educação das relações étnico-raciais e para História e Cultura da população negra (e mais recentemente, da indígena)? Por quê?
- 2) Você considera que a instituição escolar na qual atua como professor(a) está se organizando para implementar uma educação de acordo com uma perspectiva da educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? De que forma?
- 2) E você se sente preparado para ensinar de acordo com novas diretrizes nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Por que?
- 4) Você considera que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil? Justifique sua resposta.
- 5) Você pode indicar algum livro, jornal ou revista com os conteúdos sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileiro e africana?
- 6) Sabe informar se a biblioteca da instituição escolar em que você trabalha possui livros e/ou periódicos relacionados com os conteúdos sobre relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileiro e africana? Poderia indicar alguns deles?
- 7) Para você em que momento a escola deve tratar assuntos sobre diferenças étnico-raciais e culturais e as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade?
- 8) Você já fez ou pretende fazer cursos de formação (educação continuada) que abordem temas sobre a história da África e cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais? Qual a importância desses cursos para a sua formação?
- 9) Você acredita que a escola está menos racista? Por quê?
- 10) A escola está preparada para trabalhar com a diversidade entre os seres humanos?
- 11) A família também tem um papel na promoção da igualdade racial? Por quê?
- 12) Há na escola em que atua um planejamento coletivo e contínuo (ao longo do ano letivo) para o desenvolvimento de atividades que combatam o racismo? Como ocorre?

Anexos

ANEXO A – QUESTIONÁRIO⁴⁷SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Srs. professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Padre Leandro Pinheiro, solicitamos sua colaboração no preenchimento deste questionário que compõe um projeto de tese sobre as relações étnico-raciais nas séries iniciais do ensino fundamental. Desde já agradecemos sua participação.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
1- Nome (iniciais):	2- Idade:
3- Sexo:	4- Local de nascimento:
5- Cor/raça –Pertencimento étnico-racial:	6- Formação:
7- Religião:	
PROCESSO DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA	
Você acredita que o pertencimento étnico-racial (ou a cor/raça) interfere na vida das pessoas em geral?	() Sim () Não
E dos alunos/as especificamente?	() Sim () Não
Há situações em que a cor/raça dos alunos gerou alguma situação específica (perguntas, discussões por discriminação, atividade de ensino, etc.).	() Sim () Não
Já ocorreu alguma situação de discriminação racial na escola?	() Sim () Não
Se sim, como agiu?	
Se não, como agiria se ocorresse?	

⁴⁷ Santos e Lobato (2016).

Os projetos e planos de aula desenvolvidos na sua escola costumam contemplar os valores (modo de pensar, ser e agir) e as produções culturais (tais como a música e a dança) dos diferentes povos, como os africanos e indígenas?	() Sim () Não
Se “sim”: De quem partem as iniciativas?	Ministério da Educação () Secretaria Municipal () Conselho de Educação () Coordenação pedagógica () Professor/a () Aluno/a () Pais () Outros () Qual? _____
METODOLOGIA DE ENSINO	
O material didático utilizado na escola auxilia a inclusão temática étnico-racial?	() Sim () Não
Você acha importante estudar a história e a cultura Africana no currículo escolar?	() Sim () Não
Quais disciplinas deveriam abordar essa questão?	
Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento das atividades que tratem das relações étnico-raciais?	
BASES LEGAIS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL	
Você conhece ou já ouviu falar sobre a Lei nº 10.639/03?	() Sim () Não
Se “sim”: Do que trata esta lei?	

Quem lhe apresentou esta informação:	Ministério da Educação () Secretaria de Educação () Mídia (revista, TV, rádio, etc) () O Movimento Negro () Associações de classe () A própria escola () Outros _____
Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?	() Sim () Não
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Há orientação para debater a questão étnico-racial em sala de aula, associando os conhecimentos específicos da disciplina?	() Sim () Não
Você participou de algum curso ou formação que tenha abordado as questões étnico-raciais?	() Sim () Não
Esse curso ampliou seu conhecimento sobre o assunto?	() Sim () Não
Se “sim”, como este conhecimento repercutiu em seu trabalho com os alunos?	

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, Edineide Cristina Cabral Parlandin, CPF 440.858.932-20, RG 2224720, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, AUTORIZO a utilização desta, através do presente termo, pelos pesquisadores Antônio Luís Parlandin dos Santos e Ivany Pinto Nascimento, autores da tese intitulada REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL. Ao mesmo tempo, permito a utilização da foto para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências).

Belém, 20 de fevereiro de 2018.



Pesquisador responsável pela tese



Sujeito da Pesquisa