

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFMS/CG:
Percurso, percalços e potencialidades**

Campo Grande/MS
2023

CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFMS/CG:

Percursos, percalços e potencialidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sirley Lizott Tedeschi

Campo Grande/MS

2023

S111e Sá, Clarissa Gomes Pinheiro de.

Educação para as relações étnico-raciais no IFMS/CG:
Percursos, percalços e potencialidades / Clarissa Gomes Pinheiro de
Sá. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.
145 f.

Dissertação (Mestrado profissional) – Educação - Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi.

1. Educação para as relações étnico-raciais 2. Educação
inclusiva 3. Educação em Mato Grosso do Sul 4. Ensino médio
integrado

CDD 23. ed. - 370.117

Bibliotecária Joyce Mirella dos Anjos Viana CRB 3530/1^a região
Biblioteca UEMS Campo Grande

CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFMS/CG:

Percursos, percalços e potencialidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Aprovada em: 29 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Sirley Lizott Tedeschi (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^o Dr Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes dos Santos
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha vida e por sua especialidade em tornar real o “impossível”.

Ao meu marido Roberto pelo apoio, paciência e parceria.

Ao Davi, meu primogênito, aprendeu a dividir meu tempo e esperar os momentos que não podia interromper a mamãe na “caverna”, obrigada por me inspirar a me superar a cada dia.

À Alice, minha caçula, desde o ventre me acompanhou nos estudos, foi a minha força para eu não desistir e ser para você, minha pequena, um exemplo de mulher, pesquisadora e mãe. Sim, nós mulheres podemos tudo!

À Professora Dra. Sirley Lizott Tedeschi esteve ao meu lado em todos os momentos, tornando-os leve e sempre com muitos aprendizados. Obrigada por respeitar a minha existência, as minhas lentes e o meu crescimento. Muita admiração e gratidão por minha orientadora e muito mais pelo grande ser humano que é.

À minha mãe Gisele que é exemplo de resiliência e sempre repetiu “É difícil, não é impossível!”.

À minha sogra Rosa Maria que cuidou dos meus pequenos nos muitos momentos da minha ausência, alimentou minha alma com bolos e cafés quentinhos e a minha coragem com palavras de incentivo. Sem a sua ajuda teria sido muito mais difícil.

Ao meu pai Alexandre e meus irmãos Camilla e Lucas por acreditarem e torcerem por mim.

Às grandes mulheres e amigas que o IFMS me deu: Beatriz Alencar, Gisela Suppo, Juliana Miguel, Letícia Cavalcante e Marilyn Errobidarte, obrigada pelas leituras, sugestões e incentivo desde o processo seletivo, vocês me inspiram!

Ao Colégio Pedro II por todas as oportunidades, em especial por possibilitar o afastamento para que eu pudesse vivenciar esta pesquisa intensamente.

À minha grande amiga Mariana Elena Pinheiro por sempre enxergar a minha melhor versão e incentivar o meu crescimento.

Ao IFMS/*Campus* CG por me acolher e autorizar o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores colaboradores, obrigada pelo diálogo e por me ajudarem a trocar minhas lentes.

Ao corpo docente do PROFEDUC pelas trocas e aprendizados.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, em especial a Cidinha, sou agradeCIDA por compartilhar textos, risos e lágrimas contigo. Só não estava preparada para sua despedida... descanse em paz!

Ao professor Dr Ademilson Batista Paes, obrigada por fazer uma disciplina eletiva ser tão significativa e marcar a minha trajetória acadêmica. Obrigada por seu acolhimento, ensinamentos e todas as contribuições para a pesquisa.

À professora Dra Maria de Lourdes dos Santos, obrigada por aceitar se juntar a nós nesta construção e contribuir com tanto respeito e humanidade.

À todos estudantes que compartilharam seus saberes e vivências durante o meu percurso, obrigada por me ajudarem a ajustar as lentes tantas vezes necessárias. UBUNTU!

A educação   a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.
Nelson Mandela.

RESUMO

A presente pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade e tem por objetivo analisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em especial no *Campus* Campo Grande. Embora a implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11645/2008 instituíam a obrigatoriedade de incluir no currículo da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nem sempre garantem a efetivação de prática educativa voltada à pluralidade e ao fortalecimento da identidade étnica nas práticas pedagógicas cotidianas. O daltonismo cultural que ainda impera na sociedade impede que algumas pessoas percebam a diversidade de cores, a pluralidade de culturas e pode ser observado, inclusive, em ambientes escolares. Para isso, aproximamo-nos dos estudos Étnico-Raciais e do campo teórico dos Estudos Culturais para identificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais possíveis implicações na formação de professores para a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ademais nos propomos a examinar os projetos pedagógicos e os planos dos cursos técnicos integrados em nível médio da referida instituição com objetivo de verificar se as propostas curriculares contemplam a ERER. Para a produção de informações, também, foi aplicado um questionário direcionado aos/as professores/as dos cursos técnicos e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABI) para averiguar as práticas pedagógicas utilizadas para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais neste espaço escolar e o desenvolvimento de duas entrevistas sendo um docente da área técnica e a outra do núcleo comum. A análise dos documentos e das respostas ao questionário e entrevistas demonstram que as ações acontecem, muitas vezes, de formas individuais e isoladas. Ressaltamos a importância dessas ações, mas ainda não é o suficiente para o reconhecimento, a valorização e a difusão dos saberes emancipatórios para uma educação antirracista. A partir da análise sobre a realidade investigada, desenvolvemos a proposta de intervenção, a roda de conversa - Caleidoscópio: Múltiplos olhares/Múltiplas possibilidades para conversar com as perspectivas dos professores e juntos buscamos propostas e estratégias funcionais que viabilizem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças. Pretende-se que os resultados da pesquisa vislumbrem a possibilidade de fortalecimento da identidade étnico-racial da comunidade local.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais. Currículo Escolar. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research, presented to the *Stricto Sensu* Professional Master's Program in Education, is linked to the research line on Teacher Training, Cultures, and Diversity. Its objective is to analyze the strategies used by teachers in the integrated technical courses at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul for the practice of Ethnic-Racial Relations Education (ERER), especially at the Campo Grande Campus. Although the implementation of Federal Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 mandates the inclusion of the theme "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in the curriculum of the education system, it does not always guarantee the effective implementation of educational practices focused on diversity and the strengthening of ethnic identity in everyday pedagogical practices. The cultural colorblindness that still prevails in society prevents some people from perceiving the diversity of colors and cultures, and this can be observed even in school environments. To address this issue, we draw on Ethnic-Racial Studies and the theoretical field of Cultural Studies to identify possible implications in teacher training for the practice of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the National Curricular Guidelines for Basic Education Teacher Training and the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education. Furthermore, we aim to examine the pedagogical projects and plans of the integrated technical courses at the aforementioned institution to verify if the curricular proposals encompass ERER. In order to gather information, a questionnaire was also administered to the technical course teachers and the Afro-Brazilian Studies Center (NEABI) to assess the pedagogical practices used to promote Ethnic-Racial Relations Education in this educational space. Additionally, two interviews were conducted, one with a technical area teacher and another with a common core teacher. The analysis of the documents, questionnaire responses, and interviews shows that actions often occur in individual and isolated ways. We emphasize the importance of these actions, but they are still not enough for the recognition, valorization, and dissemination of emancipatory knowledge for an anti-racist education. Based on the analysis of the investigated reality, we have developed an intervention proposal, the conversation circle - Kaleidoscope: Multiple Perspectives/Multiple Possibilities, aimed at engaging with teachers' perspectives and collectively seeking proposals and functional strategies that enable practices questioning homogenization and valuing differences. The research results are intended to contribute to the strengthening of the local community's ethnic-racial identity.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. School curriculum. Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas anteriores.....	18
Quadro 2 - Principais alterações nas Resoluções CNE/CP nº1, CNE/CP nº2 de 2015 e CNE/CP nº2 de 2019... ..	62 e 63
Quadro 3 – A ERER no Projeto Pedagógico de 2010.....	69
Quadro 4 – A ERER no Projeto Pedagógico de 2019.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de ocorrência dos termos buscados	63
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Semana de planejamento 2023/1...	121
Figura 2 - Apresentação da pesquisa / Convite para a Roda de Conversa.....	122
Figura 3 - Nuvem de palavras elaborada pelos docentes.....	124
Figura 4 - Iceberg do racismo.....	127
Figura 5 - Alguns títulos/autores relevantes para a EREER	131
Figura 6 - Alguns títulos/autores relevantes para a EREER	131
Figura 7 - Alguns títulos que possibilitam a discussão da EREER.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

FECINTEC - Feira de Ciência e Tecnologia de Campo Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

MEC – Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PAT - Plano de Atividades

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PPGedu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – Percebendo o caleidoscópio	14
1.1 Pesquisas anteriores	18
1.2 O contexto da pesquisa	23
1.3 Percurso metodológico	25
1.4 Objetivos	27
2 A CONSTRUÇÃO DO LUGAR TEÓRICO	30
2.1 Currículo, Representação e Produção de Identidades/Diferenças Étnico-Raciais	32
2.2 A prática para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica	40
2.3 Formação docente e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica	47
3 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: dos documentos à práticas educacionais antirracistas	53
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: os possíveis diálogos para a prática da EREER	53
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Possíveis Contribuições para uma Educação Antirracista	64
3.3 Sobre os documentos: O que dizem os papéis	67
3.3.1 - Projetos Pedagógicos de Curso e Unidades Curriculares	68
3.3.2 Planos de Ensino	74
3.4 Evento Institucional: FECINTEC	76
4 AS SURPRESAS DO CALEIDOSCÓPIO – a encruzilhada	78
4.1 A perspectiva docente sobre as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da instituição	79
4.2 Os conteúdos que compõem as práticas educativas referentes ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na unidade curricular	83
4.3 Práticas educativas promotoras de discussões sobre a história e cultura afro-brasileira	86
4.4 Articulações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as atividades propostas pelo NEABI	90

4.5 Estratégias funcionais para práticas que questionem a homogeneização, valorizem as diferenças e promovam um percurso rumo a uma escola antirracista	94
4.6 Entrevistas: potencialidades	98
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - Projeto de Intervenção - Roda de conversa - CALEIDOSCÓPIO: Múltiplos olhares/múltiplas possibilidades	117
APÊNDICE B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	131
APÊNDICE C- Questionário aplicado aos professores	134
APÊNDICE D- Entrevistas Semiestruturadas	136
ANEXO A - Mapa de localização dos dez <i>campi</i> do IFMS	137
ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa	138
ANEXO C - Parecer da Plataforma Brasil	140

1 INTRODUÇÃO – percebendo o caleidoscópio

Reconhecer que a minha trajetória de vida colaborou para determinar os rumos desta pesquisa é importante porque revela que o ato da pesquisa não aconteceu acidentalmente. Ao longo do Mestrado, algumas leituras, debates, muitos aprendizados, na minha reconstrução eu me percebi com outros olhos. Os locais que vivi, estudei, trabalhei, as pessoas que compartilhei saberes, fazeres, sentimentos, permitiram-me novos olhares, tantas identidades, diversas representações e estas compõem as minhas escolhas e renúncias na vida, inclusive a escolha do meu objeto de pesquisa.

Lembro-me de ainda na minha infância achar ter sido adotada, pois a minha pele era o tom mais escuro da casa. Minha irmã mais velha, branquinha, de olhos claros, achava graça dizer que eu não era da família, mas que o amor por mim era igual.

Minha mãe dizia que eu era a pretinha de “cabelo bom” e minha irmã era a branquinha de “cabelo ruim”, e foi em uma dessas conversas que a minha mãe me mostrou a diversidade de nossa família. E, do jeito dela, ela apresentou cada tia-avó: “uma branca de cabelo liso, outra de cabelo crespo, uma negra de cabelo crespo, outra negra de cabelos lisos como de uma índia.” Assim, minha mãe começou a me contar sobre a nossa “mistura” e como eu era a pretinha da casa mesmo com pais e irmãos brancos.

Entre os meus familiares paternos a maioria se autodeclara branco, com condutas, muitas vezes, racistas. Já os meus familiares maternos, pode-se chamar de um grande retrato da família brasileira, uma mistura linda de todas as cores.

Eu não tinha me dado conta de quanto essas características marcaram a minha trajetória de vida e do quanto pode ser desagradável não se sentir parte, não se sentir representado até me deparar com as reflexões enfrentadas durante o ato da pesquisa. Ainda que reconheça a vida privilegiada que tenho.

Seria cômico, se não fosse trágica, a maneira como as pessoas te olham e julgam numa “escala de melanina” quando você se apresenta como pesquisadora na área das relações étnico-raciais. Devulsky (2021, p. 19) evidencia que essa característica acontece de forma estrutural, e destaca que “uma espécie de competição de pessoas negras de pele clara e de pele escura foi estimulada pelos proprietários de escravos e, posteriormente, mesmo após a abolição, com a persistência de certas vantagens vivenciadas por negros oriundos da mestiçagem, ela perseverou.” Assim, imediatamente, julgam o lugar de fala do outro. Entendendo o lugar de fala na perspectiva de Ribeiro (2017), de lugar social, de localização de poder dentro da estrutura, e não a partir de vivências.

Esta pesquisa não intenciona manifestar experiências de vida individuais, mas, sim, debater a temática tal qual existe, estrutural. Ribeiro (2017, p. 42) auxilia nesta compreensão afirmando que:

Quando falamos de pontos de partida não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades (RIBEIRO, 2017).

Ainda me lembro dos debates sobre a Lei nº 10639/2003 no Curso Normal Superior, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, em 2004, quando iniciei. Lembro-me de ainda jovem, iniciante na docência, questionar a necessidade de uma lei com a obrigatoriedade de temáticas tão essenciais para o povo brasileiro. Para mim, naquela época, não parecia ser necessário a obrigatoriedade de algo tão óbvio, necessário, intrínseco à educação.

Algum tempo depois, como professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, pude aprender e vivenciar intensamente a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em 2018, o evento “Relações étnico-raciais: Encontros” culminou no projeto interdisciplinar desenvolvido no bimestre. Inspirados na música “África”, do grupo Palavra Cantada, desenvolvemos a dança com os bambus em parceria com os professores de Educação Física e Musicalidade. Atravessamos o mar e buscamos no mapa Sudão, Nigéria, Gabão, Ruanda, Senegal, Tanzânia, Namíbia e outros. Foi uma grande viagem! A turma decidiu “mergulhar” em Angola, o Livro de Rogério Andrade “Em Angola tem? No Brasil também!” impulsionou a curiosidade e o interesse pelo país. Este e outros livros permitiram perceber a proximidade existente entre as culturas dos países. Para além dos projetos, na rotina da sala de aula, da sala de leitura, a temática estava inserida na atmosfera do “Pedrinho”... Quantos aprendizados, quanta saudade!

Em 2019 fui acolhida pela Cidade Morena (Campo Grande/MS) e abracei grandes desafios no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Na aproximação com os jovens estudantes, deparei-me com alguns relatos de situações de racismo e me inquietei... Foi um momento de difícil adaptação. Não eram apenas estas situações que traziam inquietações e dúvidas. Estar em qualquer outro lugar após a experiência de lecionar no Colégio Pedro II era minimamente um estado comparativo diário. Minha criticidade aguçou de tal maneira que eu conseguia ver com uma lente de aumento as problemáticas que aconteciam diariamente.

Ao iniciar como professora do Ensino Médio Integrado no *Campus* Campo Grande do IFMS em 2019, constatei que as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da

instituição aconteciam de forma tímida, quase imperceptíveis. Inicialmente, pensei em analisar as lacunas, as falhas ocorridas e o distanciamento existente entre a Lei nº10639/2003 e as práticas ocorridas no *Campus* Campo Grande. Bujes (2007) diz que:

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. **Ela se constitui na inquietação** (BUJES, 2007, p. 16, grifo nosso).

Diante da minha inquietação e devido ao meu pouco tempo na instituição, surgiu a dúvida se as ações desenvolvidas não eram divulgadas e por isso talvez não fossem perceptíveis. Até que, após algumas leituras e alguns diálogos com outros colegas pesquisadores sobre a temática, dei-me conta que as lacunas e as faltas eram evidentes, então, por que não olhar e valorizar as potencialidades existentes?

Decidi não mais olhar comparando as diferenças existentes entre as instituições, mas, pensando em um caleidoscópio, em todos os espelhos e imagens diferentes que são refletidas; decidi modificar o ângulo de visão. Nas palavras de Bujes (2007, p.17) “tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes.”

Com este olhar, consideramos pesquisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio Integrado do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no *Campus* Campo Grande/MS. Afinal, em uma época de tantos “bombardeios” na Educação, cabe a nós reconhecermos as grandes potências existentes.

Estando neste período lecionando na instituição e entendendo que o conhecimento que produzimos não é neutro - pois o lugar onde se começa, seja ele qual for, é sempre “[...] sobredeterminado por estruturas históricas, políticas, filosóficas, fantasiosas, que não podemos por princípio jamais explicitar totalmente, nem controlar” (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p.23), destacamos que o conhecimento produzido por esta pesquisa carrega as marcas da autora e de toda metamorfose ocorrida ao longo do estudo e das mudanças focais ocorridas.

A relevância do estudo da temática justifica-se ao reconhecermos que o discurso de que não há racismo no Brasil é frequentemente proferido. O mito da democracia racial (FERNANDES, 2017) incita um grupo da sociedade a silenciar a realidade vivida por inúmeras

peçoas, diariamente, e quando a realidade excludente e discriminatória ocorre na escola, torna-se ainda mais perturbadora. Por isso, o combate a qualquer tipo de discriminação e racismo no ambiente escolar, assim como a proposição e execução de práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade étnico-racial são primordiais na luta antirracista.

Nesse ponto, cumpre-nos ressaltar que, mesmo compondo mais da metade da população — de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 56% da população do país se autodeclarou negra (9,3% pretos e 46,5 % pardos) em 2019 —, os negros ainda não são efetivamente representados na política, na mídia e no currículo escolar. Considerando esta não representatividade no que tange às questões étnico-raciais, é fundamental evocar a importância do papel da escola para a desconstrução desse cenário (PNAD, 2019, s.p).

Assim, analisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pressupõe o reconhecimento e a representatividade desta no país e as implicações diretas na formação discente e também docente.

Com a implementação da Lei no 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluíram-se no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e da Lei no 11.645/2008 que inclui as temáticas indígenas. Nessa ótica, outros paradigmas foram impostos para se pensar a diferença étnico-racial, conforme aponta Marques (2020, p.74):

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob rasura o mito da democracia racial no Brasil, que negam a existência da discriminação racial e historicamente reforçaram os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas (MARQUES, 2020).

A reflexão sobre os projetos pedagógicos, as propostas curriculares, assim como, as práticas pedagógicas fazem-se necessárias, uma vez que se entende que a necessidade de pensar/criar estratégias de fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais não deve ser opcional nas instituições educacionais. É inaceitável a existência de espectadores na luta antirracista, em especial, em instituições educacionais.

Os/as professores/as, assim como toda a instituição escolar, carecem estudar e praticar a (re)educação das relações étnico-raciais, de modo a educar na pluralidade com vistas à interculturalidade e à valorização das identidades (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nesse sentido, mesmo que o mundo seja considerado um “arco-íris de culturas” (SOUSA SANTOS, 1995), existem pessoas que não são capazes de perceber a diversidade de cores e a pluralidade de culturas. Este fenômeno, denominado por alguns autores de daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999), pode ser observado, em larga medida, no ambiente escolar. Assim, no que concerne ao currículo escolar e à atuação docente, ressalta-se a necessidade do rompimento com o daltonismo cultural e o desenvolvimento da capacidade de observar e reconhecer a pluralidade cultural para valorizar as diferentes manifestações que são apresentadas no contexto escolar.

Além do estudo da História e da cultura da África, dos povos indígenas e do cumprimento das ementas que contemplam a EREER, é impreterível reconhecer e intervir diante de situações de racismo ou de qualquer outra forma de discriminação. Intervenções estas que permitam uma pedagogia outra, descontínua, que provoque o pensamento e faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender o que aconteceu (SKLIAR, 2003).

1.1 Pesquisas anteriores

Ao consultarmos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observa-se expressiva produção de pesquisas sobre a temática, com recortes diversos. O recorte temporal utilizado foi entre os anos de 2018 e 2021. A justificativa para escolha desse recorte temporal se deve ao fato que 2018 marca os dez anos de promulgação da Lei 11645/2008. Assim, acreditamos ser pertinente concentrar a análise sobre o que foi produzido após essa primeira década de discussões e implantação.

Utilizamos os descritores *relações étnico-raciais*, *currículo escolar* e *ensino médio integrado* e encontramos os resultados apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas anteriores

Ano	CAPES (Dissertações)
2018	106
2019	183
2020	240
2021	251

Fonte: Capes, 2022 (elaborado pela autora).

Percebe-se uma crescente de número de pesquisas com a temática. Ainda que haja o reconhecimento de que “os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.30), compreende-se que a luta antirracista e a prática por uma Educação das Relações Étnico-Raciais, no âmbito escolar, ainda apresentam demandas emergenciais.

Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos três que se aproximam com a pesquisa desenvolvida. A pesquisa intitulada “A implementação da Lei 10.639/2003 no currículo do Curso Técnico em Produção de Moda Integrado ao Ensino Médio: a experiência do IF de Sul de Minas/ *Campus* Passos” elaborada por Wendell Lopes de Azevedo Braulio e orientada pelo professor Doutor Alvaro de Oliveira Senra, foi defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), e teve como objetivo analisar a presença/problema envolvendo a discussão das relações étnico-raciais no Curso Técnico em Produção de Moda Integrado ao Ensino Médio do IF SUL DE MINAS – *Campus* Passos. As reflexões sobre identidade e a Lei 10.639/2003 se aproximam de nossa pesquisa.

Na dissertação, o pesquisador destaca a importância do Movimento Negro como ator coletivo e político, composto por grupos, entidades políticas e culturais fundamentais para a pauta sobre racismo e discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça do nosso país. Ao possibilitar que as vozes, até então silenciadas, fossem ouvidas na academia, o Movimento foi de extrema relevância para a representatividade negra e luta contra o racismo científico.

O autor destaca a importância da contribuição do Movimento Negro para viabilizar a educação formal da população negra em todos os níveis. Em três anos houve o acesso de aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país. A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, possibilitou tal crescimento de acesso. A elaboração de decretos, Leis ou ações afirmativas, surgem na tentativa de reparação de prejuízos sociais, a dívida histórica existente com os povos Africanos trazidos para o Brasil durante o processo de colonização dos portugueses.

Braulio (2018) destaca que a primeira fase da execução da Lei 10639 não foi suficiente. Devido a isso o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad) propôs e criou condições para a

Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana.

Entre os resultados alcançados com a pesquisa acerca do ensino de moda e a aplicação do conteúdo previsto na Lei 10639, concordamos com o autor que a referida Lei não garantiu mudança nos hábitos e descaso com a educação ocorridos por séculos, tão pouco converteu as práticas educacionais e currículos enraizados, contudo, tornou-se um marco sinalizador para novas experiências educacionais (BRAULIO, 2018).

A pesquisa de Germano de Oliveira Menezes, intitulada “Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – *Campus Muriaé* e *Campus Rio Pomba*” orientada pelo professor Doutor Natalino da Silva de Oliveira e defendida em 2020, teve como objetivo identificar a percepção dos professores de história, que atuam no Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG quanto ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana desenvolvido nos referidos cursos técnicos integrados; e, de que forma esse ensino tem contribuído para promover uma educação que aperfeiçoe as relações étnico-raciais no ambiente escolar. De acordo com o autor:

[...] verificou-se que essas ações pedagógicas de educação racial ainda permanecem isoladas dentro da disciplina de História ou restritas à área de ensino de Ciências Humanas. Considerando a reduzida carga horária disponibilizada ao conteúdo de História no ensino médio integrado, além de uma predominância da base científica europeia contida no currículo, faz-se necessário que a abordagem da temática étnico-racial ultrapasse os limites das disciplinas de Ciências Humanas e que assuma um caráter transdisciplinar para que os pressupostos da lei 10.639/03 se efetivem na prática escolar. Mais que isso: para que corrija a prática do racismo institucional presente no espaço escolar (MENEZES, 2020, p.92).

O autor destaca a necessidade de desconstruir discursos que relativizam a discriminação racial no Brasil e enfatiza o racismo subjetivo que é reproduzido devido ao sistema educacional racista. Destaca, ainda, que além do genocídio sofrido pela população de origem africana, houve uma estratégia de silenciamento e inferioridade do conhecimento produzido por povos africanos, epistemicídio¹.

¹ Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

No que se refere a educação profissional e tecnológica, o autor enfatiza que esta deve formar um sujeito inteiro, completo, que seja capaz de compreender e ser crítico às múltiplas questões presentes no ambiente em que estiver inserido, entre as quais as relações étnico-raciais, as questões relativas ao racismo devem ser discutidas na escola.

Pensar um currículo que permita ao sujeito formar-se íntegro, inteiro, é também estabelecer estratégias voltadas para a contextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as disciplinas de base geral e técnica para que se construa, no nível institucional, uma reeducação para as relações étnico-raciais (MENEZES, 2020, p. 30).

Um sujeito crítico capaz de questionar e transformar seu meio, como pressupõe uma educação profissional e tecnológica, não pode desconsiderar uma formação que ressignifique a educação para as relações étnico-raciais no ensino médio integrado.

Com a análise das Propostas Pedagógicas dos cursos, o autor constata que o tema foi pouco discutido no currículo escolar, nos conteúdos de história e outras disciplinas da área de humanas, uma proposta genérica sobre a temática africana e afro-brasileira e foi possível perceber que o ensino médio integrado prioriza uma educação de base científica europeia.

Como Produto Educacional, Menezes (2020), desenvolveu o website “Educação Etnicorracial” que funciona como um repositório de conteúdo digital, com materiais didáticos disponibilizados para elaboração de novas práticas pedagógicas que permitam a promoção da ERER. Conteúdo estes, que permitem a reflexão sobre a prática pedagógica, sem a pretensão de roteirizar as ações. O site ficou sob a coordenação do NEABI do *Campus* e pode ser alimentado pela comunidade acadêmica em geral. Destaca-se a importância da participação de todos para manutenção desta ferramenta.

A Lei 10639/2003 fomentou importantes discussões, antes silenciadas, no cotidiano escolar. Após a implementação da referida Lei, veio a publicação da resolução 1 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em outubro de 2004 e nos possibilita outros elementos para favorecer a promoção da ERER.

A pesquisa “A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas” de autoria de Michelly dos Santos Gonçalves, orientada pela professora Doutora Eugenia Portela de Siqueira Marques, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados, teve como objetivo analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais

Para a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, em duas escolas estaduais do Estado do Mato Grosso do Sul.

A implementação dessa lei provocou questionamentos que talvez nunca tivessem sido antes tão indagados: por que a cultura afro-brasileira e africana e outros saberes estão ocultos ou silenciados no currículo escolar se somos um país pluriétnico? Por que foi estruturado dessa forma? Quem selecionou os conteúdos? (GONÇALVES, 2019, p.91).

A pesquisa enfatiza a importância da compreensão da Lei acompanhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para ampliar a discussão e trazer alternativas pedagógicas e orientações fundamentais para a educação das relações étnico-raciais. Destaca-se que as DCNERER defendem uma mudança de mentalidade e de visão de mundo para a superação do racismo.

A autora salienta a manutenção da cultura hegemônica e eurocêntrica nos currículos escolares, e que a crença numa suposta igualdade é herança da ideia de democracia racial no país. E enfatiza que o deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER provocou rupturas no currículo monocultural e questionamentos sobre o espaço dos saberes africanos e afrobrasileiros no currículo escolar brasileiro (GONÇALVES, 2019, p. 30/31). Assim sendo, a discussão sobre a efetivação da lei mediante as diretrizes pressupõe uma postura política e atenta na perspectiva de um currículo multicultural.

Ainda ressalta que as diferenças culturais não são problemas a serem enfrentados e sim potencialidades necessárias para uma sociedade plural e igualitária.

Na escola, o sujeito deve ser induzido a compreender a diversidade a partir da sua subjetividade, ou seja, entendendo sua identidade e como ela se forma. Cabe à instituição formular e ressignificar o currículo monocultural pela interculturalidade, entrelaçando a vivência do aluno ao que é ensinado (GONÇALVES, 2019, p.92).

Em consonância com nossa pesquisa, Gonçalves (2019) aponta que grande parte dos professores não cursou, na formação inicial, alguma disciplina referente à cultura afro-brasileira e africana.

As pesquisas de Braulio (2018), Menezes (2020) e Gonçalves (2019) reverberam a importância de um currículo intercultural que reconheça e valorize as diferenças, visando possibilidades e caminhos para uma educação antirracista. E evidenciam a urgência da aproximação entre a ciência produzida no e sobre o país e a educação promovida no âmbito das instituições públicas de educação básica.

1.2 O contexto da pesquisa

A promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com natureza jurídica de autarquia.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, foi fundado em 2008 e é a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional técnica e tecnológica no Estado, possui dez campi (ANEXO A) e oferta desde qualificação profissional até pós-graduação, com opções de cursos presenciais e à distância, além de desenvolver atividades de Extensão e Pesquisa. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – IFMS 2014-2018), é caracterizado como uma instituição

[...] de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com inserção nas áreas de pesquisa aplicada e extensão tecnológica” detentor de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFMS, 2014, p. 16).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) tem como missão “promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional” (IFMS, 2017, p.2).

O *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul teve início ao seu processo de implantação, com a sanção da Lei nº 11.534/2007, que dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, e criou na capital do Estado a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul. Os cursos técnicos integrados em Eletrotécnica, Informática e Mecânica iniciam em 2011, no *Campus* provisório, situado na Av. Júlio de Castilho, nº 4.960, no Bairro Panamá. A partir do dia 31 de julho de 2017, a sede definitiva fica situada na Rua Taquari número 831 no bairro Santo Antônio, na cidade de Campo Grande.

Para ingressar nos cursos técnicos integrados é necessário participar do processo seletivo que acontece uma vez por ano, e tem como pré-requisito o ensino fundamental completo até a data da matrícula.

Indaga-se se o IFMS, especificamente o *Campus* Campo Grande, desenvolve ações para favorecer a valorização e o fortalecimento da Educação das relações étnico-raciais. De que maneira acontecem as práticas educativas nesta instituição.

Para contribuírem com a pesquisa, respondendo ao questionário, foram convidados os professores/as das seguintes áreas: Arte, Língua Portuguesa/Literatura, Sociologia e História sendo estas as que preveem em suas ementas os conteúdos relacionados à ERER, e os professores/as integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Para a preservação do anonimato dos professores, estes foram identificados por numerais (Docente 1, Docente 2 etc). Para colaborarem com as entrevistas foram convidados dois docentes, sendo um do núcleo comum e outro da área técnica. Estes foram identificados como Docente A e Docente B.

Com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1959, outras instituições passaram a criar órgãos análogos, privilegiando a sigla NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros), e posteriormente foi alterado para NEABI, incluindo as temáticas indígenas. (UNIPAMPA). A legitimação dos NEABIs, nas instituições de Ensino Superior, amplificou os debates pertinentes a ERER. No IFMS a Resolução nº 090 de 16 de dezembro de 2016 aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e indica que:

Art. 2º O Neabi tem a finalidade de contribuir, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa, na implementação da Lei nº 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e fortalecimento da Lei nº 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial (IFMS, 2016).

E consta como um dos seus objetivos “estimular o desenvolvimento de ações educativas que divulguem a influência e a importância da cultura negra e indígena na formação do povo brasileiro e suas repercussões no âmbito do país, do estado, da região e do município”, corroborando a notoriedade das ações emancipatórias, de entendimento e engajamento promovidas por este Núcleo para a promoção de práticas educativas interculturais e democráticas.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFMS foi criado em 2016 e possui doze objetivos, entre eles: “VIII. Organizar encontros de reflexão e capacitação de servidores em educação para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afrobrasileira e indígena e da diversidade na construção histórica e cultural do país;” (2016, p.

2). A coordenação do Neabi, convida para compor e colaborar com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, servidores, docentes e discentes anualmente, mas em qualquer momento há a possibilidade de participação no Núcleo.

1.3 Percurso metodológico

[...] as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação” (BUJES, 2007, p.26).

Para explorar outro ponto focal, reeducar-me, modificar as lentes e permitir olhares plurais no caleidoscópio, destaco

[...] o papel fundamental da teoria em produzir novas significações, em pôr em questão crenças longamente cultivadas, em virar pelo avesso muitas das minhas convicções. Tive a necessidade de buscar [...] no âmbito dos Estudos Culturais, o apoio não só para “desconstruir” verdades que me haviam constituído, mas especialmente para educar o olhar e a sensibilidade (BUJES, 2007, p. 31).

Para tanto, a revisão bibliográfica foi fundamental para aprendermos junto com Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva sobre identidade/diferença, Catherine Walsh e Reinaldo Matias Fleuri contribuíram com as questões acerca da interculturalidade, Boaventura Sousa Santos acrescenta à discussão o conceito de ecologia de saberes, Vera Maria Candau e Nilma Lino Gomes agregam com os diálogos sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais, Carlos Skliar retrata a importância das diferenças, pensar o lugar do outro. Em concordância com Bujes (2007, p. 18), “as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do corpus empírico da investigação, [...] mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras.”

Além da revisão bibliográfica, para atingir os objetivos propostos, o percurso metodológico escolhido para a produção de dados seguiu para a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as ementas das unidades curriculares que apresentam conteúdos relativos ao ensino referente a História da África e dos povos indígenas, a cultura negra e indígena, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil e suas contribuições pertinentes à História do Brasil conforme preveem a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, os planos

de ensino dos professores de Arte, História, Língua Portuguesa/Literatura Brasileira e Sociologia para assim, inicialmente, analisar o currículo planejado e não o currículo realizado (SACRISTÁN, 2017), e o relatório das atividades do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Aspiramos que o lugar de professora da instituição possa contribuir para o desenvolvimento da pesquisa por vivenciar tais Projetos Pedagógicos a serem analisados e ter uma experiência prática com os mesmos. Ribeiro (2017, p.23) afirma que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” Reconhecendo que não estou em um lugar de neutralidade, e ao produzir a pesquisa ao mesmo tempo sou produzida como sujeito.

Também recorreremos à elaboração/aplicação de questionários a professores/as para produção de dados para a pesquisa. Considerando a situação pandêmica² vivenciada durante o período da pesquisa e as aulas não presenciais, desenvolvemos o questionário via *Google Forms* contendo nove perguntas. As perguntas do questionário visaram produzir informações sobre área de formação acadêmica, elementos que suscitam a promoção da EREER na formação inicial docente, área de atuação no IFMS, a percepção dos professores sobre a prática da EREER na instituição, a seleção dos conteúdos, temáticas a serem abordadas durante suas aulas, possíveis relações existentes entre pesquisa/ensino/extensão e a EREER e estratégias funcionais que possibilitam práticas que questionem a homogeneização, valorizem as diferenças e promovam um percurso rumo a uma escola antirracista.

O contato para convite à participação da pesquisa aconteceu via e-mail institucional. Após aceitação do convite, o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para assinatura dos mesmos e o link para preenchimento do questionário, via formulário, foi enviado pelo e-mail.

Foram convidados vinte e cinco professores/as. Uma professora de Arte, três professores/as que atuam na Unidade Curricular de Sociologia, três professores/as de História, quinze professores/as de Letras e três professores/as que participam do NEABI. Dezesesseis professores/as responderam aceitando participar da pesquisa e quatorze professores/as responderam ao questionário. A escolha destes professores/as deu-se devido à atuação nas

² Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde decretou a pandemia mundial causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2).

unidades curriculares que preveem o conteúdo referente ao estudo da história e cultura afro-brasileira e a atuação dos professores/as no NEABI.

A partir do questionário aplicado, observou-se entre os docentes participantes da amostra que 28,6% são Especialistas, 57,1% Mestres e 14,3% Doutores. Sendo dois docentes na área de formação em Ciências Sociais, um em Sociologia, um em Engenharia da computação, dois em História e oito em Letras.

Após a banca de Qualificação, foi sugerido que desenvolvêssemos entrevistas com, pelo menos, dois docentes para aprofundamento e ampliação da produção de dados. Convidamos dois docentes, pensando na representação de um docente atuante do núcleo comum e outro da área técnica. O convite foi feito por meio do e-mail institucional e, após aceitação, o TCLE foi enviado via SUAP.

Com o objetivo de ampliar o acesso às perspectivas dos docentes, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D). Elaboramos um roteiro flexível com algumas questões iniciais e consideramos que a narrativa produzida guiaria o desenvolvimento da conversa para ampliação da compreensão do tema. Fraser e Gondin (2004, p.140) contribuem ao dizer que “a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.” Neste aspecto, ansiamos conhecer mais sobre as perspectivas dos docentes.

1.4 Objetivos

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as dos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no *Campus* Campo Grande/MS. E, para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Examinar o Projeto Pedagógico e os Planos de Ensino dos cursos técnicos integrados em nível médio para identificar como estão previstas as práticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande.

Identificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais possíveis implicações na formação de professores para a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Verificar, por meio da análise do questionário direcionado aos/às professores/as dos cursos técnicos integrados e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFMS - *Campus* Campo Grande, e entrevistas semiestruturadas as práticas pedagógicas e ações coletivas utilizadas para a promoção do reconhecimento e pertencimento multiétnico neste espaço escolar, assim como, as estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças.

A Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Culturas e Diversidade” do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC/UEMS) tem como objetivo

[...] investigar a formação de professores e educadores e suas atuações com os diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira e sua inserção em fronteiras internacionais e limites nacionais de Mato Grosso do Sul, como: indígenas - aldeados e/ou urbanos - quilombolas, afro-brasileiros, imigrantes europeus, orientais, latino-americanos e povos das águas, de forma a promover, além da apropriação do conhecimento por parte do discente, a construção da identidade da infância à vida adulta, valorização e promoção dos direitos humanos valorizando as artes, por meio de temas relativos às culturas, às identidades, aos gêneros, às raças e etnias, às religiões, às orientações sexuais, às pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como práticas educativas que contribuam para o respeito às diferenças, acolhimento e inclusão de todo tipo de diversidade, compreendendo a pluralidade presente nos espaços educativos escolares e não escolares. Espera-se, portanto, que as pesquisas desenvolvidas nessa linha façam o enfrentamento de todas as formas de injustiça social, preconceito, discriminação e violência, considerando que a educação, em especial a escola, é um espaço privilegiado para formação de trocas culturais, ampliação e constituição de cultura (UEMS³, 2022).

Assim sendo, esta pesquisa encontra-se em acordo com o objetivo do referido Programa.

Para responder aos objetivos, a dissertação está estruturada em outras três seções e algumas considerações. Na segunda seção “A construção do lugar teórico”, nos aproximamos dos estudos étnico-raciais e do campo teórico dos Estudos Culturais e trazemos, em um primeiro momento, uma breve análise do currículo como representação, como produtor de identidades e diferenças étnico-raciais. Em seguida, apresentamos a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica e algumas considerações sobre a importância de desconstruir o texto racial do currículo e de questionar as narrativas hegemônicas de identidade que o constituem, já que o currículo é um importante mecanismo de produção de identidades/diferenças.

³ Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/linhas_pesquisa Acesso em: ago/2022.

Na terceira seção analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais com o intuito de compreender as implicações na formação de professores para a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as ementas das unidades curriculares e os planos de ensino dos professores de Arte, Sociologia, Língua Portuguesa/Literatura e História, sendo estas as unidades curriculares que preveem no plano de curso o envolvimento com a temática da ERER.

A quarta seção, “As surpresas do caleidoscópio”, apresenta a análise dos questionários e das entrevistas, com o objetivo de conversar com as perspectivas dos/as professores/as.

Na quinta e última seção apresentamos algumas considerações com os resultados obtidos durante a pesquisa.

O projeto de intervenção com o desenvolvimento da roda de conversa está apresentado no Apêndice A.

2 A CONSTRUÇÃO DO LUGAR TEÓRICO

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2021, p.102).

Ao concordarmos com a afirmação de Silva (2021), para quem a questão da raça e etnia não é simplesmente um tema transversal no currículo, destacamos a notabilidade dos Estudos das Relações Étnico-Raciais e abordamos a importância de uma pedagogia e de um currículo da diferença, antirracista, com vistas à interculturalidade. Entendemos a interculturalidade na perspectiva de Walsh (1998):

Es un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo plenos de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, de los diversos grupos socioculturales y de la sociedad (WALSH, 1998, p. 119 e 120).

Ainda que Walsh (1998) tenha nos alertado sobre a necessidade de romper com os processos que buscam colocar uma cultura como hegemônica e as outras como subordinadas, e destacado a importância de potencializar as identidades historicamente excluídas, as instituições educacionais, assim como, a sociedade em geral, precisam avançar no sentido de reconhecer que o mundo é um “arco-íris de culturas” como afirma Sousa Santos (1995), pois muitas pessoas, ainda, são incapazes de perceber a diversidade e a pluralidade de cores e culturas.

A necessidade de uma educação que respeite a diversidade cultural, segundo Fleuri (2002) emerge na América Latina, especialmente a partir dos anos cinquenta, e “são várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados” (FLEURI, 2002, p. 130). E no Brasil, no início da década de 1960, inúmeros trabalhos educativos passam a valorizar a cultura popular. Porém, a partir de 1964, com o regime militar, ocorreram rígidos processos de controle e censura, o que favoreceu a homogeneização e alienação cultural. No final da década de 1970 emergiram os movimentos de base e, transversalmente às lutas no plano político e econômico, vinculam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico, de gênero, de geração. De acordo com o autor, “é nessa perspectiva da diversidade e das

relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil.” (FLEURI, 2002, p. 131).

Fleuri (2002), ainda destaca que o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques. Para o autor, “[...] os termos *multi* ou *pluricultural* indicam que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.” (FLEURI, 2002, p. 137, grifo do autor), assim como, “[...] a perspectiva *transcultural* identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si”. (FLEURI, 2002, p. 138, grifo do autor). Ele ressalta que “a ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação *intercultural*. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação” (FLEURI, 2002, p. 138, grifo do autor).

Sob o mesmo ponto de vista do autor, entendemos que a educação intercultural:

[...] se configura como a pedagogia do encontro [...], visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 2002, p. 140, grifo do autor).

Nesta articulação entre encontro/confronto, conflito/acolhimento, atravessados pela imprevisibilidade da educação intercultural, como destacado por Fleuri (2002), enfatizamos a necessidade de problematizar a relação, por vezes complexa, entre a escola e identidade étnica/racial. Pensando a relação entre escola e identidade negra, Gomes (2001) diz que é preciso questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que eles convivem, de outros segmentos étnicos/raciais. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o branco e contesta o suposto lugar já conquistado, lidar com esse processo identitário não é fácil. “Reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude” (GOMES, 2001 p. 44).

Por isso uma educação intercultural que questiona os processos identitários, como aponta Gomes (2001), provoca as relações de saber e poder das instituições educacionais. Isso ocorre, em certa medida, porque as relações interculturais “perturbam a visão hierarquizada e

purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os(as) alunos(as)” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 64).

A Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais⁴, um dos primeiros textos a propor os conceitos da educação intercultural, já destacava que todos os povos e todos os grupos humanos, “qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade” (UNESCO, 1978, s/p).

Assim sendo, a educação intercultural é continuamente um processo de intervenção teórica e prática que busca romper com uma visão de escola como reprodução, para assumir os espaços escolares como produtores e legitimadores de modos de vida (SOUZA; FLEURI, 2003). Essa perspectiva implica a fundamental necessidade de questionar e até mesmo ressignificar o currículo e a maneira pelo qual este afeta a produção de identidades/diferenças étnico-raciais.

2.1 Currículo, Representação e Produção de Identidades/Diferenças Étnico-Raciais

Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

Skliar (2003) destaca a importância das diferenças para a produção das identidades e nos provoca ao questionar: “E se o outro não estivesse aí?” Quem seríamos sem o outro? Com esses questionamentos, o autor realça a importância do Outro e o vazio de nossa mesmidade. Do mesmo modo, Hall (2020) salienta que, “acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2020, p.110). Também Silva (2014) contribui para a discussão ao dizer que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem

⁴ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm> Acesso em: jul/2022.

está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2014, p. 82, grifo do autor).

Diante das relações de poder que demarcam fronteiras ao afirmar identidades – “nós” e “eles” – incluindo ou excluindo grupos sociais e culturais, Gomes (2001) salienta que é a diferença que produz os delineamentos de nossa identidade. A autora acrescenta que nos processos educativos a diferença assume, cada vez mais, um papel significativo, “pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização” (GOMES, 2001, p.40). Ela continua dizendo que “o fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças (GOMES, 2001, p.40). Nesse caso, é preciso considerar que as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições que os sujeitos assumem e que os constituem. Por isso, “a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança” (BRAH, 2006, p. 371).

Mesmo assim, as escolas, de maneira geral, ainda tentam padronizar os corpos, os discursos, os conteúdos estudados, tal qual acontece a tentativa de padronização na sociedade. Assim, é preciso reconhecer a importância das diferenças na produção das diferentes identidades e indagar de que maneira elas são incluídas nos currículos. Da mesma forma, precisamos perguntar: Por que determinados conhecimentos são válidos para constar no currículo? O que faz valer esse currículo? A quem esse currículo beneficia?

Para pensar sobre tais questões precisamos considerar, com Silva (2021) que a “[...] epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (SILVA, 2021, p.94), assim como, considerar a escola “como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.”(GOMES, 2001, p. 39). Ao referir-se à construção da identidade negra na escola, a autora destaca que:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade

negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2001, p. 39).

Gomes (2001) ressalta a relevância da alteridade na produção das identidades. Segundo ela, as identidades não se constroem no isolamento. Elas são constantemente negociadas “por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros (GOMES, 2001, p.39).

Vale destacar que, assim como a cultura, o currículo também é um campo de luta em torno da significação e da identidade (SILVA, 2014). Ele, ao lado de outros discursos, é muito mais que a construção de conhecimento, pois é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2011). Por isso, o currículo escolar é um mecanismo de representação que produz identidades/diferenças. Essas representações/produções de identidades/diferenças que marcam o currículo, de certa forma, ainda partem da cultura ocidental eurocêntrica que, continuamente, é legitimada como a única válida, invisibilizando outros povos, culturas e, por vezes, apresenta estereótipos que dificultam as relações de alteridade. Veiga-Neto (2003) diz que a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. A modernidade esteve mergulhada numa epistemologia monocultural.

A escola, por muito tempo, foi considerada o local da produção da “verdadeira cultura”, no entanto, Moreira e Candau (2003) dizem que ela já é reconhecida como o local de “cruzamento de culturas”, pois “não se pode conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, em que a referência cultural não esteja presente” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Cabe então buscar mecanismos que rompam com as tentativas de padronização das identidades/diferenças dos sujeitos, criando currículos que potencializem as diferenças, assim como, ações cotidianas que promovam condições para transformações e não criem hierarquias culturais, incentivando os encontros com diferentes culturas para surgimento de outras. Os autores dizem que:

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

Conforme já dissemos com Moreira e Candau (2003) não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, a educação está imersa nas culturas da humanidade, no momento histórico e no contexto que se situa. A relação entre educação e culturas está profundamente entrelaçada e não pode ser analisada desconsiderando sua íntima relação.

Porém, é comum nos contextos escolares, tentativas de unificação cultural, com a valorização da cultura hegemônica moderna/ocidental considerada erudita, estabelecendo uma organização verticalizada em que as práticas curriculares nem sempre estão abertas a discussões. A cultura hegemônica é utilizada, muitas vezes, como instrumento de normalização das identidades/diferenças dos sujeitos. O que ocorre, nesses casos, são tentativas de essencializar, fixar as identidades/diferenças.

Silva (2014) salienta que a identidade, por ser uma construção, é inacabada, não é estável, fixa, tampouco homogênea. Nas palavras do autor;

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2014, p. 96).

É por meio do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais, como bem destaca Silva (2011). Para o autor, representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente; trata-se, como qualquer sistema de significação, de uma forma de atribuição de sentido. Como tal, ela é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. E, assim, a representação se liga à identidade.

Nas práticas diárias, nos discursos dos docentes, nos livros didáticos, nas datas comemorativas, as diversas culturas são representadas. Especificamente no que se refere ao currículo, conforme Silva (2021), o que deve ser evitado, de todas as formas, é “[...]uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial” (SILVA, 2021, p. 104). O autor ainda afirma que, de modo geral, os currículos ainda “celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, 2021, p. 101). Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial.

Embora ainda marcada pela herança colonial, como salienta Silva (2021), a escola ainda

é um lugar privilegiado para promover a pluralidade das identidades, o reconhecimento das diferenças e, por isso, destaca-se a importância de discussões e problematizações que questionem as relações de poder, hierarquizações e processos de subalternização ou exclusão que algumas concepções curriculares preservam (SILVA, 2000). As atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas não devem ser ignoradas como parte da formação social mais ampla do racismo. Afinal, conforme Gomes (2001) ressalta, é preciso compreender que “uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico/racial em detrimento da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão” (GOMES, 2001, p. 42).

Se a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder, como diz Silva (2021), é preciso considerar e desconstruir as representações e/ou estereótipos existentes no texto curricular para não continuar acreditando, como registra Skliar (2003), “[...] que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade, significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade” (SKLIAR, 2003, p.20).

O estereótipo envolve relações políticas, ideológicas e de poder, além de simplificações que dificultam, de alguma maneira, o conhecimento sobre determinados grupos ou pessoas ao tentar fixar e determinar as identidades de uma vez por todas. Bhabha (2013) acredita que o estereótipo não é uma simplificação porque é uma representação falsa de uma determinada realidade, mas “é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2013, p. 130).

O autor entende o estereótipo como simplificação, apenas um aspecto de toda totalidade. Diferentes grupos podem não se enxergar mutuamente com clareza, e sim a partir de noções disformes que o estereótipo produz acerca do Outro. Para ele, o estereótipo é, ainda, “[...] uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2013, p. 117, grifo do autor).

Deste modo, lança mão de noções foucaultianas de poder e ideologia e destaca que o estereótipo serve a relações de poder que colocam determinados grupos sociais em posições mais privilegiadas que outros. Ou seja, o estereótipo delimita o espaço do eu e do Outro, o que

é do “meu grupo” e o que é “do outro grupo”. Estereotipar o Outro é um movimento de reafirmação de si e de pertencimento a um determinado grupo social.

De maneira geral, os estereótipos existem onde há desigualdade de poder, sendo um dos elementos na violência simbólica. Por isso, na análise dos estereótipos, entendidos como uma forma de discurso e uma modalidade de subjetividade, devem ser considerados os contextos de produção, circulação e consumo. A produção discursiva dos estereótipos, conforme Foucault (1996), não é feita de maneira aleatória, mas obedece aos interesses das instâncias e das relações de poder que a produz.

Costa, Silveira e Sommer (2003) referem-se a expressões como currículo cultural e pedagogia da mídia para dizer que também somos “[...]educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Por esses meios, visões específicas de mundo, gênero, sexualidade e cidadania entram em nossas vidas diariamente. Os autores afirmam que o “currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Destacam, ainda, que a pedagogia da mídia se refere:

[...] à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

A escola precisa discutir esse currículo cultural, fomentar a busca por diferentes pontos de vista e proporcionar currículos e experiências educacionais a partir da multiplicidade e da diferença. Ademais, o espaço escolar e o currículo são importantes na desconstrução dos estereótipos. Não se pode deixar de pensar na relevância e responsabilidade da educação e do currículo na desconstrução da ideia de uma identidade essencial, única, ideal.

Sendo construído culturalmente, o currículo, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003), “[...] reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas [...] investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). Desse modo, o currículo escolar é um dispositivo pedagógico que atua para produção, reconhecimento e fortalecimento de identidades/diferenças. O dispositivo pedagógico, conforme Foucault (2000), é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Cabe, então, desconstruir esse dispositivo pedagógico, ou seja, o texto racial do currículo, assim como, questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo, já que esse é um importante mecanismo de produção de identidades/diferenças. Ademais, a identidade move-se com a diferença, sendo fundamental para evidenciar uma cultura outra. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 69).

Precisamos considerar que promover mudanças educacionais que visam um currículo mais intercultural, não se restringe apenas a mudanças nas legislações. Trata-se, nas palavras de Oliveira e Candau (2010), “de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 33). Tal perspectiva carece não apenas identificar, reconhecer e valorizar as diferenças, tal qual problematizá-las.

Ainda em relação às mudanças educacionais e curriculares, Skliar (2001) diz que existe uma compreensão mais ou menos generalizada de que qualquer mudança em educação deve ter como ponto de partida uma modificação nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os fazeres educativos institucionais. Porém, o autor reforça que somente uma mudança nesses documentos não é suficiente, pois o que está em jogo não é somente o texto ou os códigos da educação e sim “[...] os mecanismos de representação que circulam ao redor de um modelo de sujeitos, de uma perspectiva sobre a função da escola e de um significado que prevalece sobre quais são as funções dos professores no processo educativo” (SKLIAR, 2001, p. 13). Nesse caso, as mudanças em educação também precisam considerar as alterações nas formas de representação para que, realmente, os discursos e as práticas hegemônicas sejam transformados.

Assim, podemos avançar na compreensão e no reconhecimento da sociedade como multicultural e pluriétnica e na desconstrução do mito da democracia racial, na aplicação de estratégias pedagógicas de valorização da diferença, no reforço à luta antirracista e no questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Essa mudança de ótica, na qual se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser

potencializada, é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais, como afirma Candau (2018).

Em acordo com Freire (2019) entendemos que as escolas não devem ser estruturadas na ótica de estruturas dominadoras. O autor aponta que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2019, p.120). Ou ainda, faz-se necessário aos educadores possibilitar ações educativas que suscitem a promoção, fortalecimento e valorização das diferenças; que se preocupem em questionar formas de representações que visam a utilização de estereótipos intencionalmente para desqualificar e controlar determinados grupos.

A tentativa da imposição de determinada visão de mundo tem a intenção de moldar os sujeitos, seus corpos e condutas; inferiorizar outras perspectivas culturais, desrespeitar as potencialidades da alteridade e, assim, impedir a expansão das culturas, sendo este o propósito da invasão cultural, como afirma Freire (2019). O autor ainda reforça que “a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 2019, p.205). O ambiente escolar não deve ser envolto de violência, dominação e ameaça. E sim um lugar de libertação, por meio de relações horizontais, de confiança, com possibilidades de criação e transformação.

A educação e o currículo, nessa perspectiva, são desafiados a pensar as diferentes culturas e identidades, tendo em vista a superação de preconceitos e a valorização do Outro, algo que só é possível por meio de uma atuação docente mais crítica. É impreterível reconhecer e intervir diante de situações de racismo ou de qualquer outra forma de discriminação. Intervenções essas que permitam uma pedagogia outra, descontínua, que provoque o pensamento e faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender o que aconteceu (SKLIAR, 2003).

Para isso, é necessário estabelecer uma ação dialogada entre as culturas nos espaços escolares e na atuação docente para a promoção de uma escola pluricultural em detrimento do privilégio da identidade eurocentrada que, ainda hoje, marca os currículos e as práticas pedagógicas, tendo em vista o fortalecimento da cultura hegemônica. Afinal, não existem essencialismos e universalismos, existem identidades em constante mudança, assim como, as culturas e os múltiplos contextos estão sempre em transformação. Um dos grandes desafios para as instituições educacionais consiste em entender com Freire (2019) que não há um sujeito que domina e um objeto dominado. Há sujeitos que se encontram para a pronúncia e

transformação de si e do mundo.

2.2 A prática para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza (SOUSA SANTOS, 2003, p.56).

A prática para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) acontece em diferentes componentes curriculares e durante toda a educação básica. Com a promulgação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui as temáticas indígenas, outras questões foram colocadas para se pensar a diferença étnico-racial.

As discussões fomentadas por grupos sociais e os movimentos de resistência contra as políticas educacionais vigentes contribuíram para a implementação das referidas Leis. É inegável a importância da execução das mesmas. Em face disso, é fundamental um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no currículo escolar e no trabalho docente, na busca por uma prática que seja capaz de criar maneiras de intervir no dia a dia de nossas escolas e da comunidade local (CANDAUI, 2018). No que se refere à esta questão, Gomes (2001) reitera ao dizer que:

[...] o trabalho talvez seja, mais do que mudar o currículo, inserindo-lhe novos temas, reorganizando os velhos, tornando-o multicultural - ações que, sem dúvidas, são necessárias e que produzem seus efeitos -, seja discutir, aqueles significados que estão, constantemente, circulando na sala de aula e que não são tomados como relevantes (GOMES, 2001, p.106).

Para isso, o currículo deve centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. Silva (2021, p.90) diz que “a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”, a começar pelo questionamento do notório domínio das epistemologias eurocêntricas, ou seja, da colonialidade do poder e do saber que se perpetua até os dias atuais.

Ballestrini (2013) diz que a colonialidade do poder “exprime uma constatação simples,

isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99), pelo contrário, ainda percebemos a continuidade das formas coloniais de dominação, inclusive nos currículos. Da mesma forma, a colonialidade do saber marca as propostas curriculares que, conforme Lander (2005), representa o caráter eurocêntrico do conhecimento moderno, portanto, um conhecimento envolvido com as formas de dominação colonial/imperial.

Com a colonialidade, a raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social da população e a ideia de raça foi um modo de legitimar as relações de dominação. Quijano (2005) afirma que os conquistadores codificaram as “diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p.117) e assumiram essa ideia como constitutiva das relações de dominação exigidas pela conquista. O autor acrescenta, também, “que raça tornou-se o primeiro critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005, p.118). Por isso, o autor afirma que a colonialidade do poder, estabelecida sobre a ideia de raça:

[...] deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais (QUIJANO, 2005, p.136).

Ainda nessa perspectiva, destacamos com Mignolo (2005) que, por vezes, a história foi contada de um só lado e, com isso, memórias foram fraturadas e vozes apagadas. O imaginário do mundo moderno/colonial, segundo o autor, se constitui de forças complexas e bem articuladas, “de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 40).

Ao pensarmos num currículo intercultural/decolonial, destacamos a urgência em problematizar o etnocentrismo por vezes encontrado. A intenção não é retirar os conhecimentos eurocêntricos das propostas curriculares, mas abrir espaços para que outros conhecimentos sejam incluídos, desfazendo hierarquias, descolonizando os currículos e rompendo com a tentativa de caráter homogeneizador, padronizador, monocultural da escola.

Sousa Santos (2021) utiliza o conceito de ecologia de saberes, com a intenção de mover o diálogo entre os diversos saberes e reconhecer a pluralidade de conhecimentos. Ele diz que “a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento” (SOUSA SANTOS, 2021, p.45) e critica a hierarquização de determinados conhecimentos, pois tais hierarquias instituem relações de dominação entre os diversos grupos.

[...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, o que resulta uma desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática ou, pelo menos, do que nelas não é redutível por via da operacionalização, a quantidades; um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa (SOUSA SANTOS, 1989, p.34-35).

Assim, Sousa Santos (1989) confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos e as interações possíveis entre eles, sem comprometer a sua autonomia. Nisso consiste um dos desafios da escola e do currículo, afinal, como bem enfatiza Mignolo (2005), “[...] a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p. 36). E nos provoca ao dizer que “a América é a diferença, mas ao mesmo tempo é a mesmidade” (MIGNOLO, 2005, p. 41).

Nesse sentido, o eurocentrismo, que ainda marca os currículos, é um mecanismo de dominação, subjugação de alguns povos. Intencionalmente ocorre uma categorização de pessoas e a imposição de uma cultura de predominância do pensamento europeu. De tal forma, este pensamento e seus conhecimentos aparecem demasiadamente nos currículos escolares, excluindo outras vozes, povos, conhecimentos.

A superação do eurocentrismo e a possibilidade de diálogos entre diversos conhecimentos e culturas, como bem destaca Sousa Santos (2021), ao referir-se a ecologia de saberes, vão além do estudo da história e da cultura da África, dos povos indígenas e do cumprimento das ementas que contemplam a ERER, como mencionado, mas exige e coloca como indispensável intervir diante de qualquer forma de discriminação. Silva (2021) destaca que as “atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo” (SILVA, 2021, p. 106). Do mesmo modo, Almeida (2019) considera que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem

como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencem” (ALMEIDA, 2019, p. 25-26). O autor salienta que “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p. 26). É fundamental que a escola problematize, debata e pense nessas questões para a produção do currículo e do cotidiano escolar.

Sabemos com Santos (1997) que o currículo escolar “não é o único a compor nossas compreensões, nossos conhecimentos, nossas identidades, mas que, antes, há diversos e diferentes espaços e produtos culturais de aprendizagem, os quais -argumenta-se - a escola, como um espaço de sistematização de conhecimentos” (SANTOS, 1997, p. 105). Ele nos lembra que a escola integra a sociedade. Sendo assim, é um ambiente no qual podemos observar reflexos de fenômenos que nela acontecem.

Compreender que o racismo e a discriminação são uma construção social, ideologicamente composta ao longo da história, possibilita admitir que, se foi construída, pode (e deve) ser desconstruída e, nesse contexto, a escola não pode estar ausente. Sobre isso, Munanga (2005), destaca que ao mesmo tempo que o “racismo é muito forte nos dias atuais, [...] também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado” (MUNANGA, 2005 p. 40). É de fundamental importância a postura crítica do professor diante desta luta e denúncia.

O autor reitera a crescente conscientização sobre o racismo e a tangível urgência em combatê-lo, denunciá-lo e eliminá-lo, destacando a importância fundamental do professor nessa luta. Gomes (2001), também exalta a nossa responsabilidade e diz que “cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.” (GOMES, 2001, p.42).

A discriminação pode ser manifestada de diversas maneiras na sociedade e “pode se expressar pela rejeição verbal, ou seja, piadas, ‘brincadeiras’, injúrias, pode se expressar pela agressão física, pela separação espacial com segregações e pode se expressar pela evitação” (MUNANGA, 2010⁵). A evitação, destacada pelo autor, ocorreu por muito tempo – e ainda

⁵ Vídeo-aula referente à disciplina de Introdução à Teoria Social e Relações Raciais. Trata-se da 4ª aula do curso ERER - Educação para as relações étnico raciais, ministrada no período 2009/2010 pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, elaborado e desenvolvido pelo núcleo de estudos afros da Universidade Federal Fluminense – UFF.

ocorre - nos livros didáticos, e nos conteúdos apresentados nos currículos escolares. Poucos eram os/as negros/as e os/as indígenas representados/as; por vezes eles/as estavam em “posição de inferioridade” ou estereotipados/as. Almeida (2019) contribui para a discussão ao salientar que:

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta (ALMEIDA, 2019, p. 26).

O autor, ainda, destaca que “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 39, grifo do autor). Com isso, queremos assinalar que as instituições de ensino não estão isentas de reproduzir práticas discriminatórias/racistas. Faz-se necessário pensar/discutir sobre racismo/discriminação e potencializar debates, visando possibilidades e caminhos para uma educação antirracista. Conforme Gomes (2001):

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (GOMES, 2001, p. 43).

A construção de uma pedagogia da diversidade, da interculturalidade preocupada com a questão do racismo, conforme Silva (2021), precisa colocar no centro de suas preocupações e de suas estratégias pedagógicas “a noção de representatividade tal como defendida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação (SILVA, 2021, p. 103).

Nessa perspectiva, o conhecimento discursivo é o produto não dá transparente representação do "real" na linguagem, mas da articulação da linguagem em condições e relações reais. Assim, não há discurso inteligível sem a operação de um código, como aponta Hall

(2016).

Sendo os signos icônicos codificados também não haveria um grau zero de linguagem e, por isso, o “realismo” aparentemente fiel à representação ou ao conceito seria resultado da articulação da linguagem sobre o real, ou seja, a prática discursiva (HALL, 2016, p. 434, grifo do autor).

Por isso, Santos (1997) afirma que “aquilo que chamamos de mundo real (realidade), no entanto, nunca é diretamente conhecido, uma vez que ‘qualquer real’ já é, sempre, produto das representações” (SANTOS, 1997, p.92, grifo do autor). Decorre disso o questionamento sobre as formas das representações que acontecem nas escolas e nos currículos em relação a identidade negra. Sobre isso, Gomes (2001) diz:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (GOMES, 2001, p.41/42, grifo da autora).

As questões destacadas pela autora, mostram os desafios ainda a serem enfrentados no campo da educação e do currículo. Mesmo que a temática da EREER esteja prevista na Lei n. 10 639/2003 em alguns componentes curriculares específicos, como Educação Artística, Literatura e História, tais práticas podem/devem acontecer em *todo* o currículo escolar, para além da transversalidade.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (CNE, 2004, p. 21).

Como o próprio documento aponta, é importante que os debates sobre a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não ocorram apenas em alguns componentes

curriculares, mas envolvam toda a escola. Mesmo porque, as alterações necessárias no contexto escolar não se limitam à inclusão de conteúdos na organização do trabalho docente, exigindo o envolvimento de todos os sujeitos escolares – gestores, professores, alunos, pais, funcionários – na construção de uma escola e de um currículo pluricultural.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (CNE, 2004, p. 17).

Desse modo, é preciso que as escolas repensem as práticas adotadas para ERER. Dizemos isso porque, em muitos casos, a temática da diversidade étnico-racial é trabalhada parcialmente e apenas no dia 20 de novembro, seja por meio de projetos específicos nesse dia, na semana ou no mês. Essas práticas, inclusive, podem ser consideradas uma interpretação errônea da Lei nº 9.394/1996, que trata da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 79-B aponta que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 1996). Tal exercício não possibilita a promoção de ações pedagógicas e cotidianas para uma educação que promova a igualdade étnico-racial, de maneira contínua.

Santomé (2012) colabora para essa reflexão quando afirma que não podemos cair no erro de dedicar um dia do ano à luta antirracista, pois não se pode cair em propostas de trabalho tipo currículos turísticos, com componentes curriculares isolados que estudem a diversidade cultural ocasionalmente. Essa forma de trabalhar a diversidade social e cultural, exemplifica o autor, é aquela na qual “entre o total de unidades temáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa, ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes” (SANTOMÉ, 2012, p. 168, grifo do autor).

Tal exercício não possibilita a promoção de ações pedagógicas e cotidianas para uma educação que promova a igualdade étnico-racial de maneira contínua. A ação e reflexão crítica devem ocorrer diariamente. Nesse processo, Marques (2020) ajuda a compreender o espaço da escola:

A escola, por ser um espaço privilegiado para a formação de indivíduos, pode produzir os discursos que promovem a exclusão ou enfrentar o desafio de desenvolver ações culturais e políticas capazes de transformar os indivíduos, as relações sociais e o racismo, visando à construção de uma sociedade mais igualitária (MARQUES, 2020, p.86).

Assim, urge que a escola assuma esse espaço privilegiado para a formação e transformação dos indivíduos e da sociedade; que mostre a importância de os debates sobre a temática da EREER não ocorrerem apenas em algumas disciplinas. Afinal, como dito, as alterações necessárias não se limitam à inclusão de conteúdos, mas à necessidade de um currículo que reconheça, valorize, problematize as diferenças e viabilize uma educação que não seja excludente.

Ainda queremos destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram instituídas em 2004. Esse documento salienta que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial, é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (CNE, 2004, p. 16).

Se a luta antirracista é uma luta de todos/as e de todas as instituições, como bem destaca o documento, então a escola e o currículo também estão envolvidos nessa luta e desempenham papel importante nos processos de transformação social e de produção de identidades, pois, conforme Silva (2011) o currículo “[...] pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais” (SILVA, 2011, p. 194) e, nesse caso específico, identidades étnico-raciais.

2.3 Formação docente e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica

Não existe um único caminho possível; quando se produz um novo conhecimento, também se inventa um novo caminho (COSTA, 2002).

Não existe uma receita, um manual, uma garantia, mas entendemos que há diversas possibilidades para uma educação antirracista. No que tange a formação, não cabe aos professores apenas não serem racistas, é necessário serem antirracistas! É imprescindível que

uma pedagogia antirracista e que favoreça a interculturalidade faça parte da formação docente. Candau (2012) destaca a urgente necessidade de ações que respeitem e problematizem diferentes universos culturais de cada sujeito

Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura: Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações (CANDAU, 2012, p. 13-14).

Diante desse descompasso, estranhamento entre os diversos universos culturais, como destaca Candau (2012), a execução das Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 assegura a inclusão no currículo do estudo de aspectos da História da África e dos povos indígenas, a cultura negra e indígena, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil e suas contribuições pertinentes à História do Brasil. De acordo com Marques (2020):

A Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei no 11.645/2008, que dá a mesma instrução quanto à temática indígena, são instrumentos de orientação para o combate à discriminação racial e também no sentido de que identificam as potencialidades da escola para a formação de cidadãos e a precípua tarefa de valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país plural, múltiplo e inigualavelmente rico. Esses preceitos normativos são significativos, na medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais ao desafiar a escola a desconstruir o etnocentrismo e a superar as epistemologias racistas, visando à descolonização dos processos pedagógicos (MARQUES, 2020, p.73).

As possibilidades de questionamento do etnocentrismo e dos currículos monoculturais presentes na escola, abertos pelas referidas Leis, impulsiona a reflexão sobre a formação docente. Pensar a formação docente faz-se necessária, uma vez que se entende que estudar a pluralidade de culturas e etnias não deve ser opcional, principalmente, para aqueles que atuam na área da educação. É inaceitável espectadores na luta antirracista. Os professores, assim como toda a instituição escolar, carecem estudar e praticar a (re)educação das relações étnico-raciais, de modo a educar na pluralidade com vistas à interculturalidade e à valorização das diferenças (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Coelho (2018) reitera a necessidade de produzir reflexões sobre a formação de professores e as relações étnico-raciais. Nas palavras da autora:

[...] é necessário que a reflexão sobre a formação de professores e relações étnico-raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais. Incluir implica assumir como parte aquele que não era visto como constituindo o todo e, nesse processo, redimensionar o todo, de modo que ele seja depurado dos institutos que engendram a exclusão, por meio do racismo e seus desdobramentos – o preconceito e a discriminação (COELHO, 2018, p.113).

Entendemos que a questão da formação docente requer mais do que cursos eventuais em datas esporádicas, mais que propostas de trabalho tipo currículos turísticos, como citado anteriormente. Para além do cumprimento da carga horária em cursos de capacitação, um amontoado de certificados de participações em eventos, faz-se necessário possibilitar momentos para discussões e busca de estratégias para lidar com as demandas que surgem referentes à temática. Concordamos com Coelho (2018) sobre a necessidade da superação do olhar de estranhamento em relação a diversidade para que possamos avançar nos processos de inclusão, ou seja, ir além da mera integração e assistência. Para a autora “a inclusão exige que o olhar de estranhamento seja superado, de modo que a questão da Diversidade seja percebida e entendida como um fator que afeta a todos e todas – não apenas aqueles que têm sido mencionados como minorias étnicas ou “raciais” (COELHO, 2018, p.113). Para tanto, é fundamental “rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones” (COELHO, 2018, p.113), para citar algumas dimensões deste desafio.

Candau (2014) nos lembra que as discussões que envolvem as diferenças não nasceram nos espaços universitários e sim das “lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões identitárias” (CANDAU, 2014, p. 37). Segundo a autora, essas discussões adentraram na academia em um segundo momento e, “até hoje, nos atrevemos a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais” (CANDAU, 2014, p. 37).

Esta relação de fragilidade entre universidade e movimentos sociais, citada pela autora, certamente é um dos fatores que dificulta e inibe a presença desses grupos, de suas culturas e saberes nos espaços universitários. Abrir-se para essas discussões, neste caso específico, discussões que envolvem a EREER, implica em um posicionamento político, ressaltando com Santos (1997, p.101), que “[...] assumir a negritude é uma opção política, antes que algo dado

pela cor ou ancestralidade africana”. E da mesma forma, conforme a contribuição de Candau (2014, p.4), se faz a relação do docente como agente sociocultural.

[...] 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. Conceber o educador como um agente sociocultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores. No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus 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 (CANDAU, 2014, p.4).

Ao considerarmos a escola como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, provisórias, para as questões da atualidade, evidenciamos a favorabilidade do espaço para constante formação, para reflexão permanente sobre a prática e promoção de indicativos para intervenções cotidianas. Entre tais questões refletimos com a autora que para ser professor hoje é preciso “desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrosocial à sala de aula.” (CANDAU, 2020, p.42).

Este diálogo, crítico e propositivo, citado pela autora, acreditamos que seja uma das potencialidades, entre tantas, que o espaço escolar detém para transformar a tentativa de caráter homogeneizador, padronizador, monocultural da escola. Para tanto, é essencial professores com compromisso político, comprometidos a romper com as práticas homogeneizadoras e possibilitar ações educativas que suscitem a promoção, fortalecimento e valorização das diferenças. Enfatizamos a necessidade de inclusão da temática da ERER nos programas de formação inicial e continuada. Candau contribui ao dizer que

Estes são componentes imprescindíveis na promoção de processos educativos na perspectiva intercultural crítica que devem impregnar a formação docente, inicial e continuada. Trata-se de uma tarefa de longo prazo, mas ao mesmo tempo, pode começar a ser colocada em prática hoje, no nosso contexto educacional específico. Trata-se de desenvolver uma Didática Intercultural Crítica nos diversos âmbitos em que se desenvolve a formação dos educadores e educadoras. Acredito que assim poderemos contribuir para a construção de uma educação e uma sociedade mais igualitárias e democráticas (CANDAU, 2020, p.42).

Entendemos que não é apenas o currículo da Educação Básica que precisa ser discutido, assim como o do Ensino Superior. Afinal, “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15). Silva (2014, p.194) salienta que “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.” A maneira como a temática é abordada na formação inicial, ou a ausência da temática, é um fator a ser debatido, para que a busca pelo conhecimento não aconteça de forma individualizada, com algumas iniciativas isoladas.

No entanto, ao pensarmos nos avanços a partir da formação continuada, Coelho e Soares (2016) acrescentam:

Os avanços decorrentes das ações de implementação da Lei nº 10.639/2003, a partir da formação continuada, se evidenciam mediante reconhecimento de instituições fomentadoras de práticas voltadas para o trato com a questão da diversidade em nossa sociedade. Há que se situar nesses avanços os desafios que ainda se apresentam de superar o caráter de iniciativas pontuais e individuais dos professores na implementação das Leis, adotando tal enfrentamento do ponto de vista institucional, mediante compromisso a ser estabelecido entre todos os agentes que integram a escola e inserção no Projeto Pedagógico (COELHO; SOARES, 2016, p.90).

Ainda que desafiador, diante de tantas demandas no cotidiano escolar, o planejamento, a execução e principalmente a escolha por uma formação continuada dos professores priorizando o diálogo com as diferenças, manifestando possibilidades para desconstruir as práticas discriminatórias e aliar ações concretas capazes de transpor o racismo estrutural torna-se imprescindível para a mudança de ótica necessária para os olhares plurais no caleidoscópio.

Candau (2020) ressalta sobre a mudança de ótica necessária:

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva assinalada. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva. Atrevo-me a afirmar que esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente (CANDAU, 2020, p. 39/40).

Seria excelente se esta mudança de ótica surgisse da predisposição individual em reconhecer, problematizar e valorizar as potencialidades das diferenças. Como ainda não

conseguimos atingir este nível de criticidade, são necessárias demandas criadas pela gestão, ou até mesmo pela legislação para que possam garantir. Ansiamos por uma formação continuada que inclua frequentemente a discussão sobre a EREER. Discussões estas que respeitem as diferenças entre os professores/as, garantindo autonomia e autoria, não apenas colocando-os num papel de executor cumprindo as propostas pensadas pela gestão. Para isso pressupõe-se o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos, o reconhecimento dos sujeitos sociais também como históricos e culturais e a transposição das concepções coloniais/essencialistas sobre identidade/diferença. Fundamentalmente são indispensáveis a reflexão individual e coletiva sobre a prática docente que rompa com práticas homogeneizadoras em prol de uma educação antirracista

3 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DOS DOCUMENTOS À PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Concordamos com Munanga (2005) sobre a impossibilidade de leis que, por si mesmas, sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas de algumas pessoas, e acreditamos na potencialidade existente na educação para promover discussões para reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, impulsionando caminhos para uma educação antirracista. Mesmo assim, celebramos a conquista de todas as leis e documentos elaborados que visam a notoriedade da EREER. Destacamos que estes documentos não foram ofertados gratuitamente, pelo contrário, estas legislações foram concebidas pelas negociações e lutas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro. Enfatizamos o protagonismo da luta e da resistência desses movimentos nesta conquista histórica, mesmo diante de negações, exclusões e ausências frequentes.

Além das Leis Federais n. 10639/2003 e n. 11645/2008 já citadas anteriormente, analisamos outros documentos importantes para efetivação de uma educação antirracista, que serão abordados a seguir.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: os possíveis diálogos para a prática da EREER

Analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica com o intuito de compreender as implicações na formação de professores para a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Elegemos estes documentos por serem estes a instituírem princípios orientadores para a formação dos professores, assim como a organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Para a análise desses documentos utilizamos, na busca, os termos *diversidade, indígena, quilombola, étnico e discriminação*. Estes termos são significativos para a compreensão das implicações na Formação de Professores para a prática da ERER. As buscas foram realizadas nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº1 (CNE/CP), instituída em 18 de fevereiro de 2002; a Resolução nº2 (CNE/CP) instituída em 1º de julho de 2015 e a Resolução (CNE/CP) nº 2 instituída em 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica promulgadas em 2002, para a constituição de uma série de princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino marcam a instituição das primeiras diretrizes próprias para as licenciaturas.

A Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e estabeleceu o mínimo de 3 anos de curso, com carga horária mínima de formação de 2800 horas totais. Observa-se, nessa Resolução, o desenvolvimento de competências com centralidade na formação de professores, no entanto, o documento registra uma vez o termo diversidade, conforme consta no Artigo 2º:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
II - o acolhimento e o trato da diversidade;
III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (CNE/CP Nº1, 2002, p.1).

Essa resolução determina que cada instituição organizará seu currículo de forma a contemplar os artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entre as orientações para a atividade docente, estão o preparo para acolhimento e trato da diversidade e o exercício de atividades de enriquecimento cultural. Nesta Resolução, não encontramos termos referentes ao ensino/formação para o ensino da história/cultura afro-brasileira.

No Art. 6º pode-se observar:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das **comunidades indígenas**; (BRASIL, 2002, p.2, grifo nosso).

Destaca-se que a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que altera a LDB, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” foi instituída no ano seguinte a Resolução CNE/CP nº1/2002. Ressaltamos ainda que não encontramos o termo *étnico* citado no documento.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, revoga a CNE/CP nº1 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Neste documento houve o aumento da carga horária mínima obrigatória para 3200 horas totais e mínimo de 4 anos ou 8 períodos letivos.

Entendemos que este aumento implica na intencionalidade de ampliar a formação teórica e prática dos docentes, como é explicitado no §5º, do Art 3º, onde constam os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” (BRASIL, 2015, p. 4).

Nesta Resolução, a palavra diversidade é registrada dezesseis vezes e étnico, oito vezes. Dentre as diversas passagens em que os termos aparecem, destacamos:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; **o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial**, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p.1, grifo nosso).

Entendemos que este é um reflexo das discussões ocorridas com a Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica e da Lei nº 11.645/2008 que inclui as temáticas indígenas. Como ratificam Silva A. e Silva C. (2021):

Em meio aos acontecimentos que culminaram na aprovação da BNCC, é possível problematizar os conteúdos/temáticas apontados pelos movimentos sociais na fase de elaboração do documento, principalmente a demanda do movimento negro, reforçada pela Lei nº 10.639/2003 que promoveu a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica e que, mais tarde, é reforçada pela Lei nº 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena (SILVA A.; SILVA C., 2021, p. 562).

Da mesma forma que consideramos que os debates incitados por grupos sociais e os movimentos de resistências contra as políticas educacionais vigentes interferiram na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, também consideramos que as referidas legislações influenciaram na elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2015, no tocante à valorização da diversidade étnico-racial, diferentemente da abordagem registrada na Resolução anterior, CNE/CP nº 1/2002.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015 são apresentados onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre eles:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, **atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação** (BRASIL, 2015, p.4, grifo nosso).

É notório o avanço existente entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2015 no que se refere à inclusão de temáticas ligadas à diversidade e às questões étnicas. Observamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trata com mais especificidade sobre temáticas que favorecem a prática da EREB, assim como, à orientação sobre a formação inicial e/ou continuada para a educação escolar indígena e quilombola. O parágrafo 7º do CNE/CP nº 2/2015 destaca:

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2015, p.5).

No que tange a formação de profissionais do magistério e a Base Nacional Comum (2015), o CNE/CP nº 2/2015 apresenta nove incisos referentes à condução do egresso, entre eles destaca-se o inciso VIII que normatiza a necessidade de “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;” (BRASIL, 2015, p.6).

Ainda em relação aos egressos dos cursos de formação inicial em nível superior a referida Resolução destaca em seu Art. 8º que os cursos de formação inicial em nível superior deverão tornar os egressos aptos a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p.7).

Diferentemente da Resolução CNE/CP nº1/2002, verifica-se na Resolução CNE/CP nº2/2015 a inclusão de temáticas referentes às diferenças e à diversidade. Porém, conforme salientamos anteriormente, o respeito às diferenças, o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente nesses documentos nem sempre garante, que na prática educacional, ocorra a compreensão e desconstrução do racismo estrutural existente em nossa sociedade. No entanto, a demarcação desses conceitos em documentos reguladores revela a natureza das forças em hegemonia em cada período histórico e demonstra a sua contingencialidade. Evidenciando, portanto, a necessidade de firmarmos constantemente posição na disputa de sentidos e práticas antirracistas. A esse respeito, Gomes (2005), ao referir-se à formação docente e o respeito às diferenças, salienta que:

[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada de práticas concretas. [...] o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p.149).

Mesmo que saibamos que as legislações, por elas mesmas, nem sempre são suficientes para transformações reais - pois demandam uma mudança nas formas de representação da alteridade e das práticas educacionais - destacamos a importância das orientações contidas nesses documentos para o fortalecimento da EREER e questionamos se estas mudanças nos registros documentais traduzem as concepções, percepções, representações dos professores em relação à diversidade/diferença. Dizemos isso, pois, conforme Skliar (2001), “os sujeitos da educação - professores, alunos, pais, funcionários, etc. - não são simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas. Em outras palavras, a mudança textual geralmente exclui aos movimentos sociais educativos que dão vida à vida da escola” (SKLIAR, 2001, p.12). O autor ainda destaca que:

As mudanças, então, devem-se orientar a colocar sob suspeita tais representações, a criticá-las, a fazer delas o princípio do questionamento dos paradigmas contestados em outros termos, se as mudanças não revelam com cruza o status quo das representações e significados políticos em educação, as dimensões textuais e de código permanecem num plano superficial, na ordem dos discursos técnicos, numa direção que não mexe com os discursos e as práticas hegemônicas em educação (SKLIAR, 2002, p.12).

A última Resolução, CNE/CP nº3/2019 mantém a carga horária total dos cursos de licenciatura (3200 horas) e não apresenta tempo mínimo para conclusão dos cursos de formação de professores, possibilitando um aligeiramento da formação. Apresenta em seu documento o termo *diversidade* apenas quatro vezes, *indígena* duas vezes, *quilombola* uma vez, *discriminação* duas vezes, *étnico* uma vez, enquanto a palavra *competências*⁶ é exposta cinquenta e uma vezes, sendo retomada a ideia tecnicista de desenvolvimento por competências.

Não é o nosso objetivo aprofundarmos a discussão acerca da noção de competência, mas salientamos que ela está em destaque na Resolução, CNE/CP nº3/2019 e é materializada

⁶ Não aprofundaremos a discussão sobre competências, destacamos que “Na BNCC competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidade (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL. MEC, 2016), como meta a ser atingida. Macedo (2018) diz que a ideia de competência “funciona, assim, como standart para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica” (MACEDO, 2018, p. 35).

Embora a palavra competência seja definida, na BNCC, como mobilização de conhecimentos, em sua estruturação observamos a priorização de conhecimentos técnicos, a organização por áreas de conhecimento como: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias, segmentando os conhecimentos e desonerando propostas de currículo para direitos humanos, EREER e outros. O referido documento apresenta então os “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente **de forma transversal e integradora**” (BRASIL, 2018, p. 19, grifo nosso) como uma possibilidade de contemplar tais temáticas. Defendemos com Silva A. e Silva C. (2021) que:

[...] precisamos de propostas que perpassem a promoção de uma formação antirracista, e que não apresentem os conteúdos como transversais e integradores, pois esta proposta apresentada no documento orientador sobre as TCTs⁷ resulta na responsabilização dos estados e municípios em realizar a implementação destas discussões nos currículos e que, por vezes, acabam sendo trabalhadas de forma pontual e descontextualizadas [...] (SILVA A.; SILVA C., 2021, p.566).

Embora apareça na BNCC o termo “Educação das Relações Étnico Raciais”, ao mencionar a legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, o documento sugere que o ensino desses conteúdos deve ser feito de forma transversal e integradora, como destaca Silva A. e Silva C. (2021). Sobre isso, Sussekind e Maske (2020) dizem que:

O que se percebe nesse contexto é quase uma redefinição da função social da escola, além da crescente burocratização do trabalho docente, na medida em que tal política tem negligenciado conhecimentos não previstos, de acordo com um padrão que se coloca como sendo universalmente válido – validado previamente –, com base em instrumentos que reduzem o sentido polifônico dos conhecimentos [...] uma vez que objetiva criar o sentido de qualidade com práticas curriculares de hierarquizar, homogeneizar e invisibilizar conhecimentos existentes, embora imprevistos (SUSSEKIND e MASKE, 2020, p. 180).

⁷ Cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos”.

A BNCC, conforme Sussekind e Maske (2020), ao estabelecer como seu principal objetivo “ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL. MEC, 2017), “viola os direitos humanos à diferença, ao negar que sejamos sujeitos e autores de nossa própria educação. Não permitindo que os indivíduos sejam diferentes, a Base apresenta e avalia como incompetência o que são as diferenças.” (SUSSEKIND; MASKE, 2020 p. 182). Os autores ainda complementam:

[...] as reformas curriculares com inspiração na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL. CNE. CP, 2017), que buscam controlar, engessar e homogeneizar os currículos do ensino fundamental, também ameaçam a organicidade da educação básica, criando diferentes currículos para o ensino médio, sendo este vítima de uma falácia de flexibilização com uniformização, e, mais recentemente, precarizam, reduzem e coisificam a formação de professores, enfim, não produzem qualidade. Ao contrário, reforçam antigos problemas ainda atuais (SUSSEKIND; MASKE, 2020, p.176).

Nos inquietamos com Sussekind e Maske (2020) diante das tentativas de controle e engessamento dos currículos, perda da autonomia docente, a precarização do trabalho docente incitados, muitas vezes, pelas próprias políticas educacionais e pelo desejo de muitos gestores ao se posicionarem favoravelmente a padrões universalizantes. Ações como essas desencadeiam processos colonizadores, tecnicamente positivos, com o intuito de desqualificar e descaracterizar o trabalho dos próprios professores, cassando sua autoria e autonomia; essas ações, ainda, dificultam os avanços e as expectativas de propiciar caminhos seguros na direção da equidade e igualdade de condições para todos os estudantes. Por isso Sussekind e Maske (2020) dizem que o cenário é de “imposição de manuais invasivos à autonomia docente, colonizadores e controladores das práticas pedagógicas, esmaltam-se as grades curriculares espessas com conteúdos pré-selecionados por especialistas que não pisam aqueles territórios curriculares (SUSSEKIND e MASKE, 2020, p. 183).

Sendo assim, ainda que a BNCC mencione o processo de equidade entre os sistemas de ensino e níveis, o processo de igualdade de acesso e permanência desses estudantes na escola não acontece efetivamente. Afinal, não há como garantir um currículo intercultural, que respeite as diferenças, em um contexto de engessamento do currículo e que prioriza os sistemas avaliativos padronizados e em larga escala para medir a qualidade da educação.

Ao pensarmos nos territórios curriculares, Sussekind e Maske (2020) nos provocam a pensarmos nos sujeitos protagonistas dos varais curriculares e nos levam a pensar se seria concebível uma Base Comum alcançar os diversos tipos de varais? Eles dizem:

Se os currículos são essas conversas complicadas que derrubam os muros das escolas, trazendo os horizontes para junto dos varais, recriando conhecimentos e subjetividades, então é preciso reconhecer o protagonismo dos que habitam os cotidianos, sujando, lavando e secando as roupas nos varais curriculares (SUSSEKIND; MASKE, 2020, p.176).

Na perspectiva de uma educação antirracista ansiamos por uma escola com “experiências de vida e de trajetórias não aprisionáveis pelos currículos oficiais e pelas propostas de padronização” (SUSSEKIND; MASKE, 2020, p. 180), pois, conforme Oliveira (2020) “mais do que proposições e retóricas antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores” (OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Esta “vontade utópica”, mencionada por Oliveira (2020) exige, além de uma formação inicial/continuada crítica, o confronto com nossa própria identidade docente e o entendimento da necessidade real de assumirmos um posicionamento político antirracista. Ou seja, exige, mais uma vez, o rompimento com as práticas hegemônicas, como destacam Silva A. e Silva C. (2021):

[...] é importante, partimos do pressuposto de que a BNCC foi formulada para atender aos interesses hegemônicos da classe burguesa, tornando-se uma proposta curricular voltada a uma formação técnica em larga escala para o trabalho e o atendimento às avaliações em larga escala. Os conteúdos relacionados às pautas dos Movimentos Sociais não estão contemplados no documento em sua efetividade (SILVA A.; SILVA C., 2021, p.564).

O Quadro 2 foi elaborado para melhor compreensão das principais alterações nas Resoluções CNE/CP nº1, CNE/CP nº2 de 2015 e CNE/CP nº2 de 2019.

Quadro 2 - Principais alterações nas Resoluções CNE/CP nº1, CNE/CP nº2 de 2015 e CNE/CP nº2 de 2019.

	Legislação	Normatização	Quanto à Formação Docente	Quanto aos termos da busca
1	Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	<p>Reestruturação dos cursos de Licenciatura no Brasil.</p> <p>Constituído o mínimo de 3 anos de curso, com carga horária mínima de formação de 2800 horas totais.</p> <p>Prática como componente curricular (prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor).</p>	<p><i>diversidade</i> - 1 vez</p> <p><i>indígena</i> - 1 vez</p> <p><i>quilombola</i> - Não é citado</p> <p><i>étnico</i> - Não é citado</p> <p><i>discriminação</i> - Não é citado</p>
2	Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	<p>Aumento da carga horária mínima obrigatória para 3200 horas totais e mínimo de 4 anos ou 8 períodos letivos.</p> <p>Articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.</p> <p>Articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica).</p>	<p><i>diversidade</i> - 16 vezes</p> <p><i>indígena</i> - 8 vezes</p> <p><i>quilombola</i> - 6 vezes</p> <p><i>étnico</i> - 9 vezes</p> <p><i>discriminação</i> - 1 vez</p>

Continua

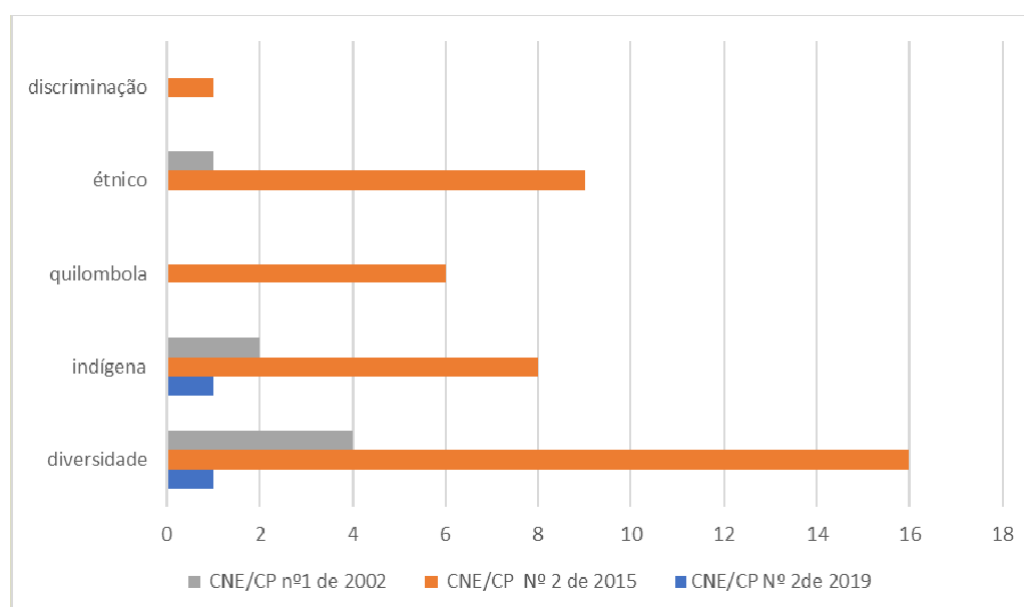
Continuação Quadro 2

3	Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).	Matriz de competências (avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais) Prática focada no fazer / tecnicismo	<i>diversidade</i> - 4 vezes <i>indígena</i> - 2 vezes <i>quilombola</i> - Não é citado <i>étnico</i> - 1 vez <i>discriminação</i> - Não é citado
---	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O Gráfico 1 apresenta a frequência de ocorrência dos termos buscados nas referidas Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Gráfico 1- Frequência de ocorrência dos termos buscados



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Percebemos que na Resolução CNE/CP nº2 de 2015 houve uma maior frequência dos termos buscados, maior incidência relativa à temática pesquisada. Considerando a breve análise

dos documentos acima apresentada, entendemos que alguns avanços em relação a EREER foram conquistados entre a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. No entanto, com a implementação da BNCC e a Resolução de CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ocorreram grandes retrocessos em relação ao trato com a EREER.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Possíveis Contribuições para uma Educação Antirracista

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais foram instituídas em 2004 e “são dimensões normativas, reguladoras de caminhos [...]. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004, p. 26). Desta forma, as Diretrizes surgem para atender a necessidade de orientar as práticas referentes à temática das relações étnico-raciais. Visam à educação, à transformação da EREER, criando práticas pedagógicas de valorização da cultura e história afro-brasileira e combate ao racismo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004).

Ao tratar sobre políticas de ações afirmativas, o documento salienta que estas têm como meta:

[...] os direitos dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações diferentes grupos étnico-raciais (...) (BRASIL, 2004, p. 11).

Considerando as orientações apresentadas nesse documento, indagamos se a formação docente, inicial e/ou continuada, possibilita estratégias para uma educação na pluralidade e o fortalecimento da identidade étnica nas práticas pedagógicas cotidianas. Também salientamos

a urgente necessidade de estudo e debate nas formações iniciais e continuadas sobre estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças. Abreu e Mattos (2008) dizem que:

[...] Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem (ABREU; MATTOS, 2008, p.6).

Além dos professores/as, a gestão escolar não se isenta dessa responsabilidade, assim como os administradores dos sistemas de ensino:

Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 18).

Refletimos se o que está previsto nas leis garantem o reconhecimento, respeito e questionamento às diferenças. Evidentemente a mudança na lei é fundamental, porém não é suficiente se não houver mudança nas concepções/percepções/representações dos professores/as em relação a diversidade/diferença.

Hall (2020) destaca que, apesar do racismo ser global em suas manifestações, precisa ser visto de acordo com as especificidades históricas de cada configuração. Posto isto, realça-se a relevância do estudo das diferenças existentes, da multiplicidade de indivíduos que foram e são parte da história e cultura africana, indígena, brasileira.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Vivenciar a educação das relações étnico-raciais vai para além do reconhecimento de nossa ancestralidade, história e respeito às diferentes culturas e etnias, além desta amálgama de estruturas históricas que permeiam as questões de identidade e diferença. Ela se dá a partir de nossa própria transformação, pois “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças,

projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (BRASIL, 2004, p. 14).

Marques e Diallo (2020) corroboram ao dizerem que as DCNERER simbolizam a possibilidade de subversão da lógica da colonialidade curricular e contribuem para a formação inicial e continuada de professores e para a prática pedagógica e a Educação das Relações Étnico-raciais.

Outrossim, Oliveira e Candau (2010) destacam que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução total do ser, do poder e do saber” (CANDAU, 2010, p.24). Neste panorama é necessário, primeiramente, transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas de pertencimento e de reafirmação identitária, com vistas ao alcance de outro resultado: a transformação dos próprios seres humanos e o reconhecimento da sociedade como multicultural e pluriétnica.

Munanga (2005) contribui com essa reflexão ao salientar que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se envolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

O autor, ao destacar que a história da comunidade negra deve ser de interesse de todos, nos faz lembrar que, embora na sociedade circulem discursos afirmando igualdade — “somos todos iguais” —, na verdade, somos todos diferentes. (MUNANGA, 2005) E as diferenças são fundamentais na construção das identidades. De acordo com Woodward (2014):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2014, p. 40).

Faz-se necessário buscar por diferentes pontos de vista, histórias, realidades, representação de outros grupos culturais na mídia, no currículo, no ambiente escolar, pois a cultura, conforme Hall (2020) é um ponto crítico de intervenção social, em que relações de

poder são estabelecidas e potencialmente desestabilizadas. Ao mesmo tempo em que as pessoas buscam uma escala final de valores, o autor sugere a impossibilidade dessa pretensão; não estamos numa fase de transição em que vamos atingir um período mais estabelecido. Em termos culturais, estamos em uma revolução permanente.

É inevitável pensar a relação existente entre as narrativas hegemônicas apresentadas nos currículos (de maneira geral) e na responsabilidade da escola e dos professores/as na desconstrução da ideia de uma identidade essencial, única, ideal. Pensar criticamente a relevância da desconstrução de uma identidade única, ideal é compreender o papel fundamental do professor/a, dos processos educacionais e do currículo na produção de identidades/diferenças.

Gallo (1995, p.33) corrobora com a discussão ao sugerir uma transversalidade rizomática que “[...] aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.” Assim, os sujeitos, constituídos na e pela cultura, podem não apenas ser representados no currículo, na escola, na sociedade, mas reconhecidos como fundamentais produtores destes.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de um currículo que reconheça, vizibilize e discuta as diferenças étnico-raciais na perspectiva de uma transversalidade rizomática, como sugere Gallo (1995), e priorize uma educação que não exclua, que pense na multiplicidade dos sujeitos para assim caminharmos por/para uma Educação Antirracista.

3.3 Sobre os documentos: o que dizem os papéis

Segundo a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, ambas citadas anteriormente, é proposto que os conteúdos sejam ministrados em todo o currículo escolar. De acordo com a referida legislação, “§ 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.” À vista disso, selecionamos para análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Eletrotécnica, Informática e Mecânica, as unidades curriculares Arte, Língua Portuguesa/Literatura, História e também Sociologia, pois consta em sua ementa conteúdo referente à temática. Destacamos os conteúdos relativos ao ensino de aspectos da História da África e dos povos indígenas, a cultura negra e

indígena, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil e suas contribuições pertinentes à História do Brasil conforme preveem a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

3.3.1 - Projetos Pedagógicos de Curso e Unidades Curriculares

Os cursos técnicos integrados do IFMS possuem Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) distintos (Eletrotécnica/Informática/Mecânica) e estes foram reformulados em 2019. Foram analisados os PPC considerando as alterações ocorridas ao longo dos anos (2010 – 2019) dos cursos técnicos integrados em Informática, Mecânica e Eletrotécnica do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, para investigar se esses documentos contemplam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os cursos são compostos por unidades curriculares referentes à formação geral de nível médio, da formação técnica e da parte diversificada, sendo a parte diversificada o espaço previsto para possibilidades de flexibilização e, junto com demais componentes do núcleo articulador, ampliam as formas de integração do currículo (IFMS, 2019, p.29).

A organização curricular dos cursos analisados prevê a implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão que são de grande importância para a comunidade escolar, uma vez que possibilitam a abordagem de conteúdos diversos, inclusive que englobem a educação das relações étnico-raciais e as possibilidades para uma educação antirracista.

II - Projetos de ensino que firmem discussões e reflexões frente à realidade regional na qual estão inseridos, oportunizando espaços de diálogo, construção do conhecimento e de tecnologias importantes para o desenvolvimento da sociedade.

III - Projetos de pesquisa e de extensão, oriundos dos conhecimentos trabalhados no curso, em conformidade com as demandas observadas no contexto social, cultural e econômico local. (IFMS, 2019, p.30).

Para além das possibilidades em projetos de ensino, pesquisa e extensão, durante a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, verificamos a existência de Núcleos multidisciplinares que visam à inclusão de estudantes:

AÇÕES INCLUSIVAS Nos Cursos de Educação Profissional ofertados pelo IFMS estão previstos mecanismos que visam à inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais, conforme o Decreto nº 3.298/99 e a expansão do atendimento

a negros e índios. Para isso, conta com o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (Nuged) (IFMS, 2019, p. 82).

Nessa dinâmica, destaca-se a existência no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) que tem como objetivo a promoção de

[...] ações de valorização das identidades negra e indígenas, impulsionando a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, o Neabi atua no sentido de estimular o desenvolvimento de ações educativas que divulguem a influência e a importância da cultura negra e indígena na formação do povo brasileiro e suas repercussões no âmbito do país, do estado, da região e do município. Em parceria com a equipe pedagógica e coordenação de cursos, ocupa-se, ainda, em promover a realização de atividades de extensão, como cursos, seminários, palestras, conferências, painéis, simpósios, oficinas e exposições de trabalhos, com participação da comunidade interna e externa, referentes às temáticas ligadas às diversidades étnico-racial, cultural e social. (ou múltiplas diversidades) (IFMS, 2019, p. 83).

Sistematizamos, no Quadro 3, as unidades curriculares que abordam a temática da EREER em suas respectivas ementas, a partir da análise do Projeto Pedagógico de 2010.

Quadro 3 – A EREER no Projeto Pedagógico de 2010

Unidade Curricular	Eixo	Semestre	Conteúdos apresentados na Ementa
Arte	Linguagens, códigos e suas tecnologias	1º	Estudo da cultura Afro-Brasileira
Sociologia 2	Ciências humanas e suas tecnologias	2º	A construção social da identidade. Relações e interações sociais na vida cotidiana. Etnocentrismo e relativismo cultural. O homem e a cultura.
História 1, 2, 3 e 4	Ciências humanas e suas tecnologias	3º/4º/5º/6º	Não há conteúdos referentes à temática. Bibliografia complementar: SOUZA, Marina de M. África e Brasil africano. São Paulo: Ática. 2006.
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 6	Linguagens, códigos e suas tecnologias	6º	O Modernismo no Brasil, em Portugal e nos Países Africanos

Fonte: IFMS, 2010 (elaborado pela autora).

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos técnico integrado em Eletrotécnica, Informática e Mecânica, constatou-se que as ementas das unidades curriculares apresentadas no Quadro 3 são correspondentes, ou seja, não apresentam diferenças entre si, uma vez que os cursos apresentam a mesma base de núcleo comum e apresentam carga horária total dos cursos também equiparada, 3450 horas (4600 horas/aula) e compostos por sete períodos (semestres).

Ao longo do curso estão previstos conteúdos sobre o estudo da cultura Afro-Brasileira, construção social da identidade, o homem e a cultura e outros especificados na última coluna do Quadro 3. À vista disso, nota-se, no currículo prescrito, a movimentação referente a Lei nº 10639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pois são previstos em Arte, Sociologia e Língua Portuguesa/Literatura Brasileira, conteúdos referentes à temática e em História é apresentada bibliografia complementar, ainda que não conste como conteúdo da unidade curricular.

A seção 5 do referido Projeto Pedagógico do Curso apresenta a organização curricular dos projetos pedagógicos, e nela é citada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e estabeleceu 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’, como um dos componentes da fundamentação geral dos três cursos.

Ademais, os PPC, apontam que a estrutura curricular desenvolve bases científicas, tecnológicas e de gestão de nível médio, dimensionadas e direcionadas à área de formação. Bases estas inseridas no currículo, em unidades curriculares específicas ou nas unidades curriculares de base tecnológicas no momento em que elas se fazem necessárias (IFMS, 2010, p.15).

Ainda, os Projetos Pedagógicos do ano 2010 estabelecem que “a metodologia proposta para desenvolver o currículo deverá: ter critérios de referência; dar ênfase ao que o estudante já sabe; ter sentido de diversidade; levar à aprendizagem pessoal” (IFMS, 2010, p. 54). No Quadro 4 são apresentadas as modificações ocorridas nas ementas relativas ao documento reformulado (2019).

Quadro 4 – A ERER no Projeto Pedagógico de 2019

Unidade Curricular	Eixos	Semestre	Conteúdos apresentados na Ementa
Sociologia 1	Ciências humanas e sociais aplicadas	2º	Cultura e Identidade. Etnocentrismo, xenofobia, sexo, gênero, sexualidade, aspectos étnico-raciais, machismo, racismo, homofobia. Movimentos sociais. Diversidade e desigualdades.
História 1	Ciências humanas e sociais aplicadas	3º	Diversidade cultural, mestiçagens e hibridismos (razões e consequências). Povos indígenas no Brasil e na América, povos indígenas em Mato Grosso do Sul. A América antes dos europeus; Povos da África; Colonização da África. Grandes navegações; Colonização do Brasil, da América e relações com o continente africano. Diversidade cultural e choque de culturas, encontros entre europeus, indígenas e africanos.
História 2	Ciências humanas e sociais aplicadas	4º	Apartheid; Panafricanismo e descolonização da África.
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 5	Linguagens e suas tecnologias	5º	Literaturas africanas de língua portuguesa.
História 3	Ciências humanas e sociais aplicadas	5º	Escravidão na Antiguidade; Escravidão na modernidade; Escravidão e pós abolição no Brasil. Os indígenas brasileiros e sua relação produtiva com a natureza. Servidão no período medieval.
Arte 2	Linguagens e suas tecnologias	6º	Estudos sobre a arte Afro-Brasileira e Indígena. Cultura e seus reflexos na arte e no comportamento das sociedades contemporâneas.

Fonte: IFMS, 2019 (elaborado pela autora).

A Resolução 74/2019 aprovou a reestruturação dos Projetos Pedagógicos para ajuste no tempo de integralização, novos conhecimentos tecnológicos, infraestrutura física e laboratórios e Novas Unidades Curriculares. Dentre as alterações realizadas observou-se que o Projeto Pedagógico de 2019 regulamentou o período de curso para três anos e a carga horária total de 3.320 horas (4.427 horas/aula).

Na análise da referida atualização constatou-se também a inclusão da temática da ERER como tema transversal, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira:

São contemplados, ainda, no Projeto de Curso de acordo com as diretrizes curriculares específicas os conteúdos e temas transversais relacionados a: I - Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena de forma transversal, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº1/2004, em articulação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI; (IFMS, 2019, p.48).

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas criado em 2016 foi inserido na atualização do presente Projeto e consta no referido documento que tem como objetivo

[...] promover ações de valorização das identidades negra e indígenas, impulsionando a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, o Neabi atua no sentido de estimular o desenvolvimento de ações educativas que divulguem a influência e a importância da cultura negra e indígena na formação do povo brasileiro e suas repercussões no âmbito do país, do estado, da região e do município. Em parceria com a equipe pedagógica e coordenação de cursos, ocupa-se, ainda, em promover a realização de atividades de extensão, como cursos, seminários, palestras, conferências, painéis, simpósios, oficinas e exposições de trabalhos, com participação da comunidade interna e externa, referentes às temáticas ligadas às diversidades étnico-racial, cultural e social (ou múltiplas diversidades) (IFMS, 2019, p. 85-86).

No Projeto Pedagógico de Curso, a seção 5 trata da organização curricular e apresenta algumas de suas características, entre elas: “uma estrutura curricular que evidencia os conhecimentos gerais e específicos da área profissional, organizados em unidades curriculares”

As unidades curriculares são, pois, agrupadas de forma que as bases tecnológicas, científicas e de gestão e seus conteúdos constituam sequência lógica e dialógica, para que se propiciem as aprendizagens previstas no perfil profissional de conclusão, considerando a formação integral dos estudantes. Para isso, articula teoria e prática por meio da integração de saberes e do uso de metodologia comprometida com a acessibilidade pedagógica, com a contextualização e/ou interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de cidadão autônomo e crítico (IFMS, 2019, p.29).

Desta forma, conforme visto no Quadro 4, as unidades curriculares Sociologia, História, Arte, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira apresentam conteúdos relativos a ERER. Percebe-se que as alterações ocorridas nos Projetos Pedagógicos são similares nos três cursos, pois a base de Núcleo Comum dos cursos é a mesma. Tais alterações estão conforme as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

Analizamos os Projetos Pedagógicos de Curso e propostas curriculares dos Cursos Técnicos Integrados e esta análise permitiu verificar que, ainda que a carga horária total dos cursos tenha diminuído, foi ampliado o número de unidades curriculares que abordam a temática da ERER. Sendo estas alterações dos Projetos Pedagógicos de Curso elaboradas pelos professores/as, entendemos que houve uma mudança no pensamento do coletivo quanto à responsabilidade da educação ao discutir essa temática. Contudo, também sabemos, conforme Gomes (2005) salienta, que:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 146).

Com base nas informações obtidas nesta análise, pode-se perceber que a regulamentação do NEABI e a ampliação da temática da ERER em outras unidades curriculares, podem ser consideradas como pequenos progressos no percurso para a reeducação das relações étnico-raciais. Constatou-se também que as propostas apresentadas nas ementas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No contexto desta pesquisa, observa-se o cumprimento da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) nos processos seletivos para o ingresso ao Ensino Médio Integrado de Mecânica, Eletrotécnica e Informática, que mediante ação afirmativa, a Instituição destina cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como, nos respectivos Projetos Pedagógicos há a indicação do ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

A execução das referidas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 assegura a inclusão do estudo de aspectos da História da África e dos povos indígenas, a cultura negra e indígena, a

luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil e suas contribuições pertinentes à História do Brasil.

3.3.2 Planos de Ensino

Os planos de ensino analisados foram os dos anos 2019 e 2020 e concordamos com Macedo (2006) “que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo[...]” (MACEDO, 2006, p.288). Optamos por este recorte temporal a considerar o período da pandemia, aulas não presenciais e todos os impactos influenciados pela pandemia do COVID-19. Salientamos que estes planos se referem ao PPC 2010 (Quadro 3).

Ao verificarmos os planos de ensino de Arte percebemos que para uma unidade curricular com vinte encontros semanais no semestre, apenas um encontro foi destinado à Cultura Afro-brasileira e um encontro para a Cultura Regional/Indígena. Enquanto para a história da música foram planejados cinco encontros. Seria a história da música mais importante que a Cultura Afro-brasileira? Mais importante que a Cultura regional/indígena? Seria possível (suficiente) abordar, apresentar, debater sobre a Cultura afro-brasileira/Cultura regional/indígena em apenas um encontro? Entendemos como Gomes (1999) que:

As dificuldades na abordagem da questão racial em nossas escolas revelam o peso do imaginário e dos valores racistas em nossa sociedade. Revela ainda lacunas lamentáveis em nossa formação profissional: o despreparo profissional para lidar, como educadores, com sujeitos sócio-culturais diversos. O racismo presente em nossas práticas escolares revela-nos o quanto temos ainda de avançar como profissionais-educadores. É um problema político-profissional e como tal precisa ser encarado em nossa qualificação (GOMES, 1999, p.61).

A formação docente, como destaca Gomes (1999) ainda precisa avançar muito no sentido de preparar os/as professores/as para lidar com os diversos grupos sócio-culturais. Isso fica visível, inclusive entre os/as professores/as que participaram dessa pesquisa. Com base no questionário respondido, observamos que na formação da maioria (78,6%) dos/as professores/as que participaram, não foram contemplados elementos referentes à promoção para a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, questionamos com Marques (2017, p.66) se “[...] há, por parte do poder público, algum controle referente ao cumprimento da legislação vigente? Se há preocupação com a formação de professores/as no que se refere à diversidade étnico-racial?”

Ao seguirmos com a análise dos planos de ensino, percebemos que em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 6, encontramos a temática da ERER como pontos de discussão para apresentação de *Seminário sobre o Modernismo no Brasil, em Portugal e em Angola*, planejamento que foi previsto para execução em quatro semanas de aulas do total de vinte semanas no semestre.

Nos planos de ensino das disciplinas de História 1, 2 e 3, ministrada por diferentes professores/as, não há o registro de conteúdos que remetam explicitamente à temática. Na bibliografia complementar há apenas menção de um livro didático indicado, a saber: SOUZA, Marina de M. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática. 2006.

No plano de ensino da unidade curricular História 4 observamos questões tais quais: “*MS e a Questão Indígena. A Identidade Cultural Afro Brasileira*” trabalhados em uma semana, duas horas/ aula; “*Apartheid na África do Sul*” com apenas 1h/a (semana dividida com outro conteúdo); “*A Descolonização na África*” 1h/a (semana dividida com outro conteúdo), sendo a carga horária total da unidade curricular 40h/a por semestre. A área de História é um dos espaços de fundamental importância para serem trabalhados conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros como bem destaca o §2º da Lei 10639, citado anteriormente.

Em contrapartida, Sociologia, que não é uma área destacada como “especial” na referida Lei, foi proposta a abordagem da temática *A construção social da identidade, O papel das profissões na construção da identidade, Relações e interações sociais na vida cotidiana: a influência do outro, Etnocentrismo e relativismo cultural. O papel das diversas culturas na formação dos indivíduos*, salientando que, para cada um destes conteúdos, foi planejada uma semana para abordagem. Entre os objetivos específicos apresentados no plano de ensino, constava: “*Apreender uma visão de mundo tolerante, a partir da compreensão da cultura como construção social e buscando compreender a cultura do Outro; Compreender o ser humano como um ser social e cultural; Compreender como a individualidade depende da coletividade para se fazer existir.*” Desta forma, entendemos que as questões referentes as identidades/diferenças possuem o maior espaço nesta unidade curricular.

Gomes (2005) colabora para esta discussão ao dizer que, para avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/ diversidade étnico-cultural, os educadores precisam reconhecer as dimensões da ética, relações raciais, diferentes identidades entre outras. Não é transformar as dimensões em conteúdos ou temas transversais, e sim ter a sensibilidade e perceber como esses processos se manifestam na nossa vida e no cotidiano escolar.

A análise documental nos permitiu verificar que em Sociologia há um maior espaço planejado para tais questões. Em Arte é ínfimo o número de aulas destinado ao conteúdo, em Língua Portuguesa/Literatura não há detalhamento de informações de como o seminário é desenvolvido, sendo difícil compreender de que maneira é abordada a temática efetivamente. E em História percebemos alguns conteúdos importantes com pouca carga horária.

Os dados indicam que a unidade curricular que mais destina tempo e espaço curricular para reflexões acerca da ERER no ambiente educativo está dentre as mais atacadas no movimento em torno da BNCC. Movimento esse que não é neutro, e encontra suas causas a partir do papel que exercem na constituição de identidades.

Gomes (2005) salienta a importância de ir além da refletir valores ou analisar questões curriculares. Esses valores, muitas vezes, são acompanhados por práticas que precisam ser revistas, “caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que **é preciso construir novas práticas**. [...]” (GOMES, 2005, p. 151, grifo nosso). Precisamos construir novas práticas, refletir sobre elas e sobre o percurso a ser construído coletivamente, na encruzilhada.

3.4 Evento Institucional: FECINTEC

Inicialmente não pretendíamos apresentar informações referentes aos eventos, porém durante a Feira de Ciência e Tecnologia de Campo Grande - (FECINTEC) 2022 a ausência de trabalhos com a temática da ERER nos chamou a atenção. Além do mais, ao analisarmos as informações obtidas por meio dos questionários e das entrevistas, alguns docentes salientaram esta questão e, então, consideramos como um importante dado para contribuir com a pesquisa.

Anualmente é realizada a Feira de Ciência e Tecnologia do IFMS. No *Campus* Campo Grande acontece a FECINTEC⁸, que busca estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de iniciação à ciência e tecnologia por estudantes dos níveis fundamental, médio e técnico integrado de nível médio, de escolas públicas e privadas. As modalidades de pesquisas apresentadas são científicas e tecnológicas e as áreas contempladas são: Ciências Biológicas e da Saúde; Exatas e da Terra; Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística; Agrárias e Engenharias; ou Multidisciplinar, para projetos com mais de uma área predominante.

⁸ Anais disponíveis em: <http://sistemas.ifms.edu.br/semanadetecnologia/anais/>

O recorte temporal selecionado para a pesquisa foi o período compreendido entre 2018 e 2022, e considerou as reformas no aparato educacional empreendida, especialmente a partir de 2017, com a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, e deliberou sobre uma nova organização curricular, mais flexível, para contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

“Ciência para a reeducação das desigualdades” foi o tema da FECINTEC 2018. Entre os trinta e sete trabalhos apresentados pelos estudantes do *Campus*, não houve pesquisa referente à temática. No ano seguinte a temática foi “Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável” e entre os cinquenta trabalhos apresentados em 2019, nenhum tratou da temática.

Em 2020 o evento aconteceu em formato virtual com a temática “Inteligência artificial: a Nova Fronteira da Ciência Brasileira”. Entre os trinta e dois trabalhos dos estudantes do *Campus*, não houve pesquisa referente à temática da ERER. A pesquisa “Conhecendo a diversidade cultural e linguística através de *podcasts*” orientada pela professora Beatriz Aparecida Alencar com autoria de Alice Melo Ribeiro e Nivia da Silva Rucker, trouxe o debate sobre a diversidade cultural, embora não aborde, diretamente, a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em 2021, novamente, o evento aconteceu de forma virtual com a temática “A transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta.” E foram apresentados quarenta e quatro trabalhos de estudantes/professores do *Campus* e apenas um com a temática da ERER, sendo este orientado pelo professor Fábio Luiz Faria da Silva com a autoria de Giulia de Sousa Sovernigo, Luanne Delovo de Ferreira Santos e intitulado, “Plataforma de WEB informativa sobre religiões de diversas origens, com ênfase nas religiões de matrizes africanas.”

Entre os trabalhos apresentados na edição 2022, retomado o formato presencial, “Bicentenário da independência 200 anos de ciência tecnologia e inovação”, cinquenta e cinco trabalhos foram apresentados pelos estudantes e professores do *Campus* Campo Grande e nenhum deles com a temática referente a ERER.

Em vista disso, consideramos ínfimo o número de pesquisas entre os docentes do *Campus* CG apresentados na Feira de Ciência e Tecnologia do IFMS. É urgente repensar e aprofundar as discussões referentes a ERER nas Feiras, assim como em outras oportunidades ao longo do ano.

4 AS SURPRESAS DO CALEIDOSCÓPIO - A ENCRUZILHADA

*[...] as pessoas, às vezes, confundem encruzilhada com labirinto, porque o labirinto você não sabe por onde sair, e a encruzilhada é um ponto de chegada, tem uma dimensão de transcendência, está ligada a ideia de encontro, do convívio, das diferenças. **É a possibilidade de você entender que não existe um único caminho, que os caminhos são mais amplos do que a gente imagina. É um local em que a diferença convive.** O ser encruzilhado é aquele ser disponível para conhecer o outro, para conhecer a beleza de outras culturas que não são necessariamente a dele. Então a encruzilhada é o lugar da disponibilidade para que as coisas aconteçam e as pessoas se encontrem. E a vida se encante. É absolutamente fundamental. E o Brasil é um país de encruzilhada. É um país encruzilhado por saberes de floresta, por saberes de praias, por saberes do asfalto. As coisas se cruzam e vai se constituindo a cultura. Não precisamos ser eurocentrados, como se filosofia fosse algo produzido exclusivamente pela Europa. Como se a Europa fosse o umbigo do mundo e nós meras ramificações dessa centralidade. Penso, logo existo. Sim, evidentemente. Mas ouço, logo existo. Bato tambor, logo existo. Eu vibro, logo existo. Eu jogo bola, logo existo. Eu brinco, logo existo (SIMAS, 2020, s.p., grifo nosso).*

Entendendo que não há um único caminho, mas sim infinitas possibilidades, nossa intenção nesta seção é conversar com as perspectivas das/os professoras/es e não sobre elas. Na ânsia de vivenciarmos a encruzilhada (lugar onde se cruzam os caminhos), propusemos a elaboração e aplicação de um questionário direcionado às/aos professoras/es das unidades curriculares que apresentam em suas ementas a temática da história afrobrasileira e indígena, para verificar as concepções e as práticas pedagógicas dos/as professores/as do IFMS/CG para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, entendendo que esta é uma forma para pensarmos a (re)educação destas relações.

Entendemos que um questionário a ser preenchido via *Google Forms* possibilitaria que o docente respondesse no momento que julgasse mais oportuno, considerando as diversas demandas existentes em nosso cotidiano. Ao vivenciarmos um período de aulas remotas, excessivas reuniões/encontros online, entendemos que realizar entrevistas online poderiam demandar muito tempo e nosso objetivo não era acarretar mais cansaço para as/os docentes. Pensamos o questionário também como uma oportunidade para responder de acordo com o tempo que fosse possível ou necessário a cada questão, viabilizando assim a reflexão sobre a própria prática.

Acreditamos que conversar com o currículo vivido, a prática dos docentes, possibilitar-se-iam percepções para além das alcançadas na análise dos documentos institucionais. Macedo (2006) diz que “[...] a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro.” (MACEDO, 2006, p.288)

Organizamos o questionário via *Google Forms* com nove questões, sendo quatro questões sobre a formação acadêmica e cinco questões sobre a temática, com as opções de respostas abertas. Os docente foram questionados a respeito de: a) Como percebe as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da instituição? b) Como são definidos/selecionados os conteúdos/atividades que compõem as práticas educativas referentes ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na unidade curricular que atua? c) Você considera que nas suas aulas são estabelecidas práticas educativas que promovam discussões sobre a história e cultura afro-brasileira? d) Se sua resposta for positiva, de quais maneiras? e) Existem articulações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as atividades propostas pelo NEABI, tendo em vista a promoção, fortalecimento e valorização da ERE? f) Se sua resposta for positiva, de que maneira é realizada essa articulação? e g) Quais seriam as estratégias funcionais que possibilitam práticas que questionem a homogeneização, valorizem as diferenças e promovam um percurso rumo a uma escola antirracista?

O grupo de colaboradores da pesquisa foi composto por docentes de diferentes titulações e, em sua maioria, composto por mestres (57,1%), seguido de especialistas (28,6%) e doutores (14,3 %). Entre eles, 78,6% responderam que em sua formação inicial não foram contempladas disciplinas e/ou assuntos curriculares referentes à promoção para a educação das relações étnico-raciais (ERER). A seguir dialogamos com as respostas/contribuições dos/as professores/as.

4.1 A perspectiva docente sobre as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da instituição

Quando questionados como percebiam as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da instituição, significativamente os/as professores/as responderam sobre a pouca oferta de ações educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano no *Campus*. “As poucas ações que vejo são por meio de projetos de ensino, ou nas disciplinas de língua portuguesa e

literatura.” (Docente 3⁹, 2022); “Ainda muito incipientes. Há alguns movimentos de comissões específicas, em momentos muito pontuais. É preciso, no entanto, ampliar as discussões e as ações sobre o tema.” (Docente 4, 2022); “Acho que práticas sobre cultura e história étnica não foram tão notórias.” (Docente 6, 2022); “Acho que são pouco abordadas, embora, já haja uma legislação que ampare a abordagem desse ensino.” (Docente 14, 2022). Observamos, assim, que para os docentes são poucas as práticas existentes.

Como dito anteriormente, não existem leis capazes de erradicar atitudes preconceituosas (MUNANGA, 2005) e, por isso salientamos a importância do compromisso individual e coletivo de assumir práticas pedagógicas que busquem uma educação antirracista. Como afirma o/a Docente 5, “as ações são muito esparsas e isoladas à prática de cada professor. Não há um programa ou projeto de ensino sistemático no *Campus*.” Oscar, Silva e Santos (2021) destacam que:

[...] a Lei 10639/03 está em movimento de implementação, de modo a embasar e subsidiar a construção de saberes, a desconstrução de mitos e a desnaturalização de hierarquias, principalmente ao interrogar os currículos escolares, Reafirma-se, contudo, que este movimento tem algumas iniciativas institucionais, mas é preponderantemente fruto das agências dos sujeitos, professores e demais profissionais da educação. Revela-se, portanto, a força dos sujeitos sociais no engendramento das disputas por reconhecimento, valorização e difusão dos saberes emancipatórios da negritude (OSCAR; SILVA; SANTOS, 2021, p. 119).

As ações individuais, isoladas, citadas pelo/a Docente 5, são essenciais, ainda que não sejam suficientes, para o reconhecimento, a valorização e difusão dos saberes emancipatórios por uma educação antirracista. Almeida (2019, p.42) destaca que “a mudança na sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.”

Entre os quatorze participantes do questionário, cinco docentes assinalaram a relação da temática com datas comemorativas no *Campus*. Seja em evento institucional (Semana de Arte e Cultura/Semana Pedagógica) ou em datas específicas, como 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Nas palavras dos/as professores/as: “Em datas comemorativas, como 20 de novembro.” (Docente 2, 2022); “Pude observar, na semana pedagógica, a apresentação de um projeto de ensino com essa temática.” (Docente 7, 2022); “Somente em datas históricas” (Docente 10, 2022); O/a (Docente 12), ao se manifestar sobre essa questão aponta que:

⁹ Para preservar o anonimato dos/as professores/as participantes, nomeamos conforme ordem de resposta ao questionário, utilizando algarismos.

De forma geral, as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da instituição ainda são tímidas, ficando mais restritas a pequenas ações do NEABI em datas comemorativas, nos últimos anos, felizmente, nota-se um crescente na abordagem dessas temáticas mais em projetos de ensino e pesquisa, o que é muito louvável, mas restringe o debate, quebra de pré-conceitos e desenvolvimento do pensamento crítico àqueles que participam dessas ações (Docente 12, 2022).

Na mesma direção, o/a Docente 13, ressalta “que são ofertados periodicamente eventos (relacionados a alguma data alusiva e/ou Semana de Arte e Cultura). Algumas ementas contemplam minimamente ou de forma bastante ampla alguma temática a respeito.”

Com base nas respostas dos/as professores/as, observamos a operacionalização de um currículo turístico, que conforme Santomé (2012, p.173) caracteriza-se por “unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”, pois os relatos da pesquisa revelam que os debates acontecerem esporadicamente, inclusive com uma encenação antirracista, maquiada.

Com base nas respostas dos/as professores/as, nos preocupamos com o currículo turístico (SANTOMÉ, 2012), com os debates acontecerem esporadicamente, inclusive com uma encenação antirracista, maquiada. Quanto a isso Skliar (2003) nos provoca ao salientar que:

As mudanças educativas nos olham agora com esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. Por que as mudanças nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. Mas nem uma palavra sobre representação como olhares. Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro. As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade (SKLIAR, 2003, p.197).

Skliar (2019), ainda, contribui com a discussão a propor algumas questões, tais como: se “[...] é a educação, por acaso, o império da mesmidade e a desolação da alteridade na sua volta ao mesmo? Um gesto ritualista sobre o regresso do outro? [...] em um único dia de festa por ano [...]” (SKLIAR, 2003, p.198). Isso nos leva a pensar que, embora comemoremos a superação da escola do dia 13 de maio, em sua substituição, vivemos a escola do 20 de novembro. Portanto, avançamos em algumas etapas, porém não alcançamos uma prática diária, independente de datas comemorativas, eventos institucionais, semanas específicas.

À vista disso, o/a Docente 8 afirma que “ainda precisamos tratar da temática com mais responsabilidade e realmente efetivar essas práticas no cotidiano da comunidade acadêmica.”

Ele nos faz pensar, com Skliar (2003, p. 200), na “educação como um ato que nunca termina [...]”.

Destaco as palavras do/a Docente 1 sobre as ações educativas-afirmativas étnico-raciais. Ele diz que são ações de suma importância “considerando o público que a instituição tem abrangido em suas ações de ensino, pesquisa e extensão”. Além de problematizar se seriam ações específicas apenas para um “tipo de público”?. A partir disso, concordamos com Munanga (2005) que a história da comunidade negra deve ser de interesse de todos.

Adichie (2019) destaca a importância dessa história e sua potencialidade para empoderamento e humanização. Conforme a autora, “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Sobre esta questão, outro/outra docente apontou: "Vejo poucas práticas educativas e mais cumprimento da parte legal das práticas afirmativas. Ou seja, há cotas, há um Núcleo, porém, dentre as ações pedagógicas nas unidades curriculares ou coletivas, raramente se percebe movimentação” (Docente 9, 2022). O entendimento de "cumprimento da parte legal das práticas afirmativas” não inclui o estudo obrigatório da temática garantida pela Lei 10639/2003.

Regulamentar, por meio de uma lei específica, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira representa, a nosso ver, não apenas uma maneira de tornar mais eficaz o acesso dos estudantes a informações preciosas acerca de nossa formação cultural, mas também um modo de, primeiro, possibilitar a compreensão – que leve à consciência – da formação social brasileira, e, segundo, incentivar a revisão de conceitos diversos (como, o de “raça”), com o intuito de impedir que – vistos pela perspectiva dos estereótipos – transformem-se em preconceitos (SILVA, 2007, p.50).

Não resta dúvida da importância do cumprimento das políticas afirmativas (cotas para ingresso), do NEABI, citados pela/o Docente 9, entretanto, a ausência das ações pedagógicas de fato nos inquieta. Ainda que estejam previstas para específicas unidades curriculares, salientamos que a prática da educação das relações étnico-raciais deve ser incentivada em qualquer unidade curricular e inclusive nos corredores da escola, fora aulas/ementas/conteúdos programáticos. Faz-se necessária a construção de uma educação antirracista em diferentes espaços na instituição. Propostas que se articulem de maneira a engendrar uma educação antirracista, pensar estratégias de denúncia e não aceitação de racismo. Almeida (2019), destaca que:

[...] o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais - Estado, escola etc. -, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que, para continuar estável, precisa contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle (ALMEIDA, 2019, p. 33)

Ao conversarmos com as perspectivas dos docentes percebemos que as práticas ocorrem de forma desproporcional à importância do tema. Para alguns, a temática ainda está atrelada a datas específicas no calendário e não efetivamente no cotidiano escolar. O que nos leva a inferir que no campo da implementação das políticas curriculares de educação étnico-raciais há uma maior aderência do tema ao que se concebe por currículo turístico. Dessa forma, faz-se imprescindível aprofundar o debate a partir da perspectiva e curricular no sentido de investir em práticas frequentes e coletivas, suplantando os percalços e fomentando as potencialidades.

4.2 Os conteúdos que compõem as práticas educativas referentes ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na unidade curricular

Salientamos que, para a participação do questionário, foram convidados os/as professores/as participantes do NEABI, os/as professores/as de Sociologia, História, Arte e Linguagens, por serem estas as unidades curriculares que preveem em suas ementas os conteúdos referentes a ERER. Entre os/as professores/as que participaram da pesquisa, alguns docentes enfatizaram o cumprimento do currículo formal e da legislação vigente sem detalhar como é feita a seleção/definição das respectivas atividades. É o caso do/a Docente 4 ao afirmar que:

Os PPCs foram elaborados por uma comissão de professores e validados pela instituição. No caso de língua portuguesa e literatura, temos a sugestão para se trabalhar literatura de países de língua portuguesa, como alguns do continente africano. Não há nada que sugira cultura afro-brasileira nem indígena. (Docente 4, 2022).

Percebemos, por parte desse docente, um cumprimento do que está previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso e indagamos, ainda que não haja a prescrição ou a sugestão de cultura afro-brasileira ou indígena, se o/a docente não compreende a importância da temática para a

inclusão da mesma? De forma semelhante, o/a Docente 2 aponta que as atividades são “definidas a partir de uma ementa da unidade curricular e pela legislação vigente” e, o/a Docente 12, informa que é feita “conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN”.

Ainda tratando do cumprimento do que “está escrito/ previsto”, o/a Docente 6 aponta que “no ensino de língua portuguesa, mais especificamente, observa-se apenas a menção à literatura africana moderna no 6º semestre.” Sendo os planos pedagógicos de curso um referencial de conteúdos e não determinantes extremos, apontando a autonomia do professor em sala de aula e durante o planejamento das atividades de ensino. Indagamos se os colegas docentes não se sentem responsabilizados para abordarem temáticas referentes às culturas africana, afro-brasileira e/ou indígena independente do currículo formal.

Quanto à falta de iniciativa de alguns docentes ao que se refere aos conteúdos que não compõem o PPC, Munanga (2005, p. 15) assevera que “[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado [...]”. No entanto, alguns docentes se empenham em trazer conteúdos sobre a temática, mesmo que não conste na unidade curricular que leciona, como bem destaca o/a Docente 7. Ele salienta que, embora, especificamente, na unidade curricular lecionada, não tenha previsão para o conteúdo, existem várias possibilidades de discussões como interdisciplinaridade. “Especificamente nas UCs que já ministrei, não encontrei indicações no PPC, eu procuro trazer as discussões fazendo interdisciplinaridade”.

Destacamos a consciência política deste professor com a temática e Gomes (2019) contribui para a discussão ao afirmar que:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2019, p.225).

Para além da produção do conhecimento e do reconhecimento da sala de aula como um espaço privilegiado para identificação e problematização das diferenças, urge a discussão e modificação das estruturas sociais e de poder. Atuando a escola como um aparelho ideológico do estado, operando ideologicamente através de seu currículo (SILVA, 2021), sendo este baseado na monocultura, realçamos a importância não apenas individual de cada docente, mas

principalmente a necessidade de repensar as estruturas e as propostas curriculares coletivamente.

Ainda que reconhecemos os avanços com a Lei 10.639, não podemos negar as vulnerabilidades ainda existentes, tais quais a falta de preparo dos profissionais, a ausência de investimentos em formação inicial e continuada sobre a temática e a falta de compromisso e responsabilidade com a referida Lei de algumas instituições/profissionais.

O/a Docente 1 afirma que em suas propostas “as temáticas abordadas estão conciliadas com questões históricas e geográficas dos povos e culturas, temáticas estas apresentadas em textos, reportagens, entrevistas e nas tipologias e gêneros textuais tanto de língua como por meio da literatura.” O/a Docente 9 também contribui ao dizer que consegue

[...] trazer textos reflexivos, rodas de conversa, filmes e debates argumentativos sobre diversos temas transversais afins, dentre os quais estão cultura afro-brasileira e indígena. Inclusive neste semestre proponho uma Visita Técnica a uma destas turmas, com intuito de conhecerem um país vizinho formado principalmente por povos indígenas, dos quais também somos descendentes (Docente 9, 2022).

Ao pensarmos o tanto que nosso país se beneficiou com conhecimentos técnicos e científicos de pessoas negras escravizadas, que mantiveram um modo de produção pensado e executado por eles e, sendo o nascimento da ciência reconhecido como um fenômeno que surgiu no continente europeu, negando a importância da influência dos saberes produzidos anteriormente (PINHEIRO, 2020), cabe a discussão sobre a ciência como espaço de poder e a representação associada a sujeitos aceitos e hegemônicos. Tais discussões são fundamentais e precisam ser incluídas nas práticas educativas.

Embora, temos muito que avançar, precisamos destacar que alguns professores/as tem se empenhado em incluir as temáticas étnico-raciais nas discussões em sala de aula, como destacou o/a Docente 5, ao dizer que procura “inserir os conteúdos referentes às questões étnico-raciais de modo transversal”. Também, o/a Docente 14, diz promover discussões sobre a temática “através da Literatura e abordando a vida de autores afro-brasileiros e indígenas,”. E o/a Docente 10 salienta que:

Temos na ementa dos cursos algumas unidades com esses temas, mas na prática pedagógica sempre amplio o tema com as indicações de livros para a leitura e que serão discutidos nas rodas de leitura. Um dos exemplos que tenho é a possibilidade, no 3º semestre, de unir a discussão do tema indígena aproximando a leitura do "O Guarani" de José de Alencar com o livro "Outras tantas histórias Indígenas de Origem das coisas e do Universo" do autor Daniel Munduruku. Esclareço que a cultura

Africana, Afro-brasileira e Indígena estão muito presentes na literatura que é espaço fecundo para discussões e novos conhecimentos. (Docente 10, 2022).

Observa-se que a seleção dos conteúdos/atividades que compõem as práticas educativas referentes ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, diferenciam da individualidade de cada docente. Alguns seguem o currículo formal (ementa da unidade curricular) aplicando (ou não) os conhecimentos sugeridos na mesma. Outros dispõem de recursos metodológicos, tais como a interdisciplinaridade e abordam a temática em suas aulas independente da obrigatoriedade em suas ementas.

Nas estratégias utilizadas pelos/as professores/as para práticas educativas referentes ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na unidade curricular enfatizamos a importância da escrevivência, conceito criado por Evaristo (2006), como uma, dentre tantas outras estratégias, que visa propagar vozes caladas por outras narrativas. A autora salienta que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (EVARISTO, 2006, p. 7).

Considerando as informações fornecidas sobre a seleção dos conteúdos que abarcam as práticas educativas referentes a EREER, percebemos, de maneira geral, a existência da preocupação em cumprir o currículo formal, seguir a ementa da unidade curricular sem um questionamento/inclusão de outros temas relevantes ou até mesmo a inserção de conteúdos de forma transversal. Um menor grupo utiliza atividades/textos com autoria de pessoas negras, possibilitando a inserção de novos conteúdos ou novos olhares para além dos apresentados nas ementas.

Sendo assim, defendemos a implementação de metodologias interdisciplinares e de contextualização, inclusão de conteúdos que abordem a temática da EREER, em qualquer unidade curricular, seja do núcleo comum ou da área técnica, especialmente no que tange à situações cotidianas com condutas racistas. Ações como essas podem e devem ser problematizadas assim potencializando debates e contribuindo com o planejamento de soluções junto aos discentes.

4.3 Práticas educativas promotoras de discussões sobre a história e cultura afro-brasileira

Ao questionarmos se o/a docente considera que em suas aulas são estabelecidas práticas educativas que promovam discussões sobre a história e cultura afro-brasileira, o/a Docente 1

aponta: “muito pouco; quando se tem a oportunidade de ditas práticas, essas acontecem por meio da leitura e diálogo e discussões dos textos e ou obras da literatura e de artes plásticas que tratam da história de ditos povos.” É difícil pensar na “oportunidade” citada pelo/a docente ou, qual seria o momento oportuno para estabelecer práticas educativas para a ERER? O planejamento do docente não deveria possibilitar a inclusão da temática e propiciar saberes que desmistificam qualquer forma de preconceito?

Pensamos que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posicionamento político” (BRASIL, 2004, p.7). Para uma educação antirracista aspira-se que os educadores se sintam capazes de problematizar temáticas que historicamente não são objetos de reflexão na escola, criando oportunidades para o reconhecimento e valorização das contribuições históricas, científicas e culturais africanos e afro-brasileiros.

O/a Docente 2 aponta que “as discussões são feitas a partir do conteúdo estabelecido em cada ementa, se atentando para os temas atuais, contextualizando e problematizando.” O/a Docente 3 diz não promover debates referentes à questão étnico-racial, “pois minhas aulas são de língua estrangeira moderna - inglês.” Percebemos, nas respostas desses/as professores/as, um “engessamento” quanto ao currículo oficial/cumprimento da ementa. O/a professor/a de linguagens, que atua na língua estrangeira, não tem envolvimento com a ERER? Se não é apresentado o conteúdo na ementa, não é necessária a abordagem sobre o mesmo na unidade curricular? Sabemos da complexidade e dificuldade para tratar da ERER em um sistema educacional estruturalmente racista, todavia, salientamos que a escola é um espaço privilegiado para discussão/combate ao racismo e a sua importância em reconstruir narrativas.

O/a Docente 4 ressalta que: “na disciplina de literatura, sempre procuro contemplar autores e autoras negras para promover discussões a respeito de assuntos que permeiam as culturas desses grupos.” O/a Docente 14 salienta que aborda a temática “através de debates de literatura e produção de textos sobre essa temática.” Vale lembrar, a importância da estratégia utilizada por esses/as professores/as, do uso de textos de escritores/as afro-brasileiros/as em seus respectivos lugares de fala, para versar sobre a própria existência.

Dizemos isso, pois, conforme Evaristo (2022) as escritas não são apenas individuais, mas principalmente coletivas. “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade.” Através dos escritos de autores/as negros/as potencializamos o combate a subalternidade historicamente imposta, que silencia o protagonismo dos povos africanos e valorizamos a história/trajetória de estudantes utilizando a

escrevivência como possibilidade - possibilidades de escritas a partir de experiências vividas pelos estudantes.

Constatamos práticas com a EREER utilizando materiais contextualizados como os citados pelos Docentes 8 e 10 respectivamente. “Com certeza. Durante as aulas com filmes, HQs. Na construção de projetos (sites) trazendo debates durante o desenvolvimento. Realizando interdisciplinaridade com professoras e professores das humanas”; e “Sim , além das rodas de leitura, dos textos literários, sempre apresento textos atuais (da esfera jornalística) para a aproximação com o tema.” Ao entendermos que vivemos numa sociedade estruturalmente racista, sempre teremos o que falar sobre o tema. “Bom mesmo seria que o racismo não existisse, pois isso implicaria a inutilidade/inexistência do antirracismo” (PINHEIRO, 2023, p. 61).

A percepção do/a Docente 5 possibilita a reflexão e o debate sobre interseccionalidade, um conceito potente para lidar com a problemática das opressões e das desigualdades, ao afirmar que “sempre busco contextualizar que as relações sociais são transpassadas por questões étnico-raciais, de gênero e de classe.” Na perspectiva de Crenshaw (2002, p.177) a interseccionalidade

[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação de dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Entendemos a interseccionalidade como um instrumento político e, nesse sentido, pensamos com Akotirene (2019) que não adianta lutar contra um, sem lutar contra todos, pois a interseccionalidade não é uma soma ou uma hierarquia de opressões, mas um cruzamento deles. A inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e heteropatriarcado. O/a Docente 6 compartilha sua prática docente afirmando que:

A discussão feita diretamente sobre a cultura afro-brasileira nunca cheguei a promover, mas a história atrelada ao racismo que persiste até hoje, não faltou em minhas aulas, principalmente nas aulas de literatura brasileira. As melhores lembranças de sala de aula em grande parte foram de leitura, reflexão e discussão acerca disso. Seja em roda de leitura, em exposição de conteúdo, em uma atividade de livro didático, seminário, entre outras. (Docente 6, 2022).

Promover a discussão acerca da cultura afro-brasileira pode estar atrelada ao debate sobre racismo citado pelo/a docente. Ele informa contestar sobre o racismo, embora, não diretamente sobre a cultura afro-brasileira. As abordagens direcionadas, planejadas com o intuito de levar para a sala de aula discussões críticas, como ressalta o/a Docente 6, são extremamente importantes, ainda que não sejam objetos de reflexão para alguns docentes.

Podemos pensar nas histórias estereotipadas sobre os/as negros/as, histórias de dor, tristeza e racismo, que ainda marcam os contextos escolares e os currículos. Estar vigilante a respeito desses estereótipos e promover constantemente momentos de debate sobre a história africana, afro-brasileira e indígena, é uma tentativa de colocar a temática racial, não como elemento de inferiorização e de marginalização, mas uma forma de valorização, de colocar no centro as grandes potencialidades existentes nestas histórias e culturas. Sobre essa questão, o/a Docente 7, informa:

Mesmo em outros semestres em que a ementa não prevê o debate de história e cultura afro-brasileira, procuro trazer a temática para sala de aula, por propor em minha prática docente o ensino por meio de temas transversais, não só na aula de língua portuguesa como de LEM¹⁰ abordo tais questões, levando, sobretudo, ao desenvolvimento do pensamento crítico, valorização do multiculturalismo, tolerância e respeito à diversidade que culminam com a produção de textos em diferentes gêneros textuais e midiáticos, inclusive, tais como: infográficos, textos dissertativo-argumentativos, postagens nas redes sociais, blog, vídeos, histórias em quadrinho, etc. Desenvolvo, ainda, atividades de pesquisa e ensino que contemplam a ERER com o engajamento e protagonismo estudantil em foco. (Docente 7, 2022).

O/a Docente 11 ressalta a proeminência em problematizar a ideia de superioridade de uma raça sobre a outra e trazer a dimensão dos africanos, afrobrasileiros e indígenas como identidades e culturas que compõem nossa sociedade, contribuindo para que a história da população negra seja contada para favorecer as narrativas de luta e resistência. Conforme ele/a:

Considero que sim. As discussões acontecem em forma de debates em sala de aula, com apontamentos norteadores com o corpo discente, permitindo questionamentos e reflexões sobre o conceito de "civilização" e "humanidade" que é majoritariamente eurocêntrico no meio acadêmico e como seriam as perspectivas de uma cultura fora desse território, como seriam as produções culturais não apenas do povo africano, mas também da junção entre essa população e o que foi criado aqui no Brasil, com suas contribuições para nossa própria identidade cultural. (Docente 11, 2022).

¹⁰ LEM - Língua Estrangeira Moderna.

Ao ressaltar a necessidade de discussão/questionamento da ideia de superioridade de uma raça em relação a outra, o Docente 11 nos faz lembrar da complexidade do conceito e da importância da discussão adentrar na sala de aula. O conceito de raça, do italiano *razza* e do latim *ratio*, significa sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2003). Até o século XVI este conceito era utilizado para destacar a “linhagem pura” das famílias da realeza e também características de animais domésticos.

Entre os séculos XVI e XVII o conceito passou por transformações e a concepção passou a englobar nas relações sociais. No século XVIII a cor da pele foi considerada um critério para a divisão das raças e a espécie humana ficou dividida em branca, negra e amarela. No final do século XIX, as relações sociais e de poder, instituíram a superioridade da raça branca, sendo considerada um símbolo da civilização, dotada de características supostamente superiores. Sabemos que não há diferenças em termos biológicos. Geneticamente há apenas a raça humana, sendo a categoria raça uma construção social, interessada, utilizada até hoje, para hierarquizar os grupos sociais, atribuindo privilégios ao branco em detrimento dos demais.

O/a Docente 13 aponta que os conteúdos referentes à temática étnico-racial estão desvinculados dos demais conteúdos da disciplina. Nas palavras do/a professor/a:

O conteúdo está bastante “desvinculado” dos demais conteúdos da disciplina. Porém, tenho tido experiências positivas com a temática sendo abordada em formato de seminário e/ou exibição de documentário/ texto e reflexões a respeito. No último semestre, tive a presença de um estudante indígena na turma que fez várias intervenções orais (no Seminário sobre Comunicação e Sustentabilidade) tratando sobre a realidade da aldeia e questões ambientais. (Docente 13, 2022).

A Lei 10639/2003 não determina que apenas algumas disciplinas podem trabalhar a questão étnico-racial e, sim, possibilita um tema ser incluído em diversas áreas de conhecimento. Ainda que o docente perceba um “desvinculamento” do tema com sua respectiva unidade curricular, espera-se a promoção, divulgação e valorização do legado cultural africano e afro-brasileiro no âmbito de todo currículo escolar.

Reconhecer a encruzilhada entre as práticas de alguns docentes é uma surpresa agradável ao olharmos o caleidoscópio, sempre em movimento. Vislumbrar experiências com interseccionalidade, escrevivência, permite-nos reconhecer as potencialidades existentes nas práticas educativas de alguns colegas. Ver a EREER presente em aulas de língua estrangeira, independente dos conteúdos previstos em ementa, ratifica a possibilidade da prática da EREER em qualquer unidade curricular.

4.4 Articulações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as atividades propostas pelo NEABI

Perguntamos aos/as professores/as que participaram da pesquisa se eles percebem articulações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as atividades propostas pelo NEABI, tendo em vista a promoção, fortalecimento e valorização da EREER, e a maneira que é realizada essa articulação.

Direcionamos essa questão para os/as professores/as, porque no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) encontramos que “a organização curricular tem por características a valorização das atividades de pesquisa, extensão e empreendedorismo, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico, aplicado ao mundo do trabalho e à sociedade” (IFMS ,2022, p.36).

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão são possibilidades para abordagem de temáticas relativas à realidade local. Eles podem compor até oitenta horas (80h) das atividades diversificadas do curso, de acordo com a organização curricular. Segundo o PPC, os projetos de pesquisa e de extensão são “oriundos dos conhecimentos trabalhados no curso, em conformidade com as demandas observadas no contexto social, cultural e econômico local.” (IFMS, 2022, p.39).

Nesse sentido, reconhecemos a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com práticas educativas promotoras de discussões sobre a EREER, pois faz-se necessário fomentar/consolidar práticas que possibilitem a escola como espaço para combater o racismo. Entretanto, entendemos que esta não é apenas responsabilidade do professor, todos os/as servidores possuem importante participação na luta por uma educação antirracista. O que implica o desenvolvimento de atividades para além da sala de aula, ou seja, uma outra postura administrativa e educacional, que objetivem desenvolver estratégias nos mais diferentes espaços de atuação. Gomes (2003, p.179) contribui ao acrescentar que:

Atentos à importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade social da escola na desconstrução de estereótipos raciais, alguns estabelecimentos de ensino, sobretudo do setor público, já desenvolvem trabalhos e projetos voltados para a valorização da cultura negra. As escolas que percebem a importância de um trabalho coordenado com a comunidade, os movimentos sociais e profissionais negros que lidam no seu cotidiano com a questão racial, abrem as suas portas para um trabalho conjunto. É nesse momento que a articulação entre os espaços escolares e não escolares pode acontecer.

Entendemos como uma boa estratégia para a articulação curricular, por meio da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, mais observados nos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no IFMS. dos projetos de pesquisa e extensão.

Entre os/as docentes participantes da pesquisa, seis responderam que desconhecem articulação entre as atividades. Consideramos um número expressivo e nos implica a pensar se as ações não são divulgadas ou não acontecem.

O/a Docente 1 se posiciona dizendo: “Sei que se tem feito atividades e ações institucionalmente que estão promovendo a ERER, no entanto não saberia enumerar.” O/a Docente 6 destaca que lembra “de algumas atividades que eu posso relacionar à ERER, porém realizadas separadamente.” E a percepção do/a Docente 7 é:

Observa-se a proposição de atividades que contemplam a ERER, no entanto não observo exatamente uma "articulação" entre elas, até mesmo porque em reuniões pedagógicas não se observa espaço e intencionalidade para tal intuito. De forma geral, trata-se mais de ações "isoladas" de docentes ou grupos de pesquisa (Docente 7, 2022).

Os/a docentes, ao apontarem desconhecer as articulações entre as atividades desenvolvidas, destacam questões de extrema relevância, como é o caso do/a Docente 7, quando afirma que as ações desenvolvidas são de iniciativas isoladas de alguns docentes e/ou grupos de pesquisa. Sobre isso, realçamos a importância da coletividade, de ações que propiciem aprendizados com as diferenças e possibilidade de diferentes diálogos.

O/a Docente 8 ressalta que, do seu ponto de vista, “a instituição precisa ter um olhar mais atento aos NEABIs e incentivá-los com capacitação, fomento e valorização da importância do Núcleo, para que, dessa forma, possa existir articulação entre os eixos e fortalecimento da ERER.”

Da mesma forma, também salientamos a importância do NEABI para fomentar e consolidar práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças, buscando caminhos junto aos educadores para uma escola acolhedora, respeitosa, que questione as diversas formas de opressão e propicie conviver e crescer com as pluralidades existentes.

É oportuno enfatizar a ideia de Pinheiro (2023, p.115) sobre diversidade. A autora destaca que “diversidade não se constrói, se celebra!” Não há a necessidade da construção de espaços escolares diversos, o mundo é diverso. Precisamos entender, aceitar e valorizar nossa realidade social, a diversidade existente em nossa sociedade, em nosso espaço escolar. O

NEABI tem, também, a responsabilidade de ser um elemento multiplicador de efetiva modificação social.

A questão das datas comemorativas é retomada pelo/a Docente 9 ao afirmar que, como docente, “percebo que há certa articulação para os agendamentos de atividades relativas a dias específicos do calendário com relação a ERER.” Da mesma forma, o/a Docente 10 ressalta:

Sim, ao meu ver todas estas atividades têm suas articulações e, conseqüentemente o fortalecimento junto à comunidade escolar. Destaco uma ação muito importante que foi a implementação no calendário Acadêmico das datas: 22 de março - Dia da Consciência Indígena e do 20 de Novembro - Dia Nacional da Consciência Negra. Reconhecemos a importância da inclusão destas datas, mas não podemos esquecer que o debate sobre a história e cultura africana, afro brasileira e indígena devem acontecer como prática cotidiana ao longo de todo calendário escolar (Docente 10, 2022).

Consideramos que a inclusão das datas no calendário é importante, mas destacamos que não é um diferencial, tendo em vista que esta é uma determinação da Lei 10639/2003. Compreender que a prática da ERER deve ser enfatizada durante todo o ano, imbricadas as práticas cotidianas, consolidando as oportunidades de reconhecimento, valorização e problematização das diferenças. Investir em epistemologias outras para além dos epistemicídios presentes, reestruturando os pensamentos e as práticas sociais.

O Docente 13 se posiciona dizendo que "os eventos costumam ser divulgados na instituição (mídia interna) e por e-mail. Nunca participei e não tenho informações de ações relacionadas especificamente com a temática no Ensino Médio." Se há divulgação internamente, como citado pelo/a docente, ainda nos parece relevante questionar porque os/as professores/as não participam ativamente? Falta formação docente e/ou conscientização para compreensão da relevância da temática? Falta um empenho institucional para garantir a efetivação da Lei 10639/2003 nas práticas cotidianas com envolvimento efetivo dos docentes?

O/a Docente 11 relata práticas satisfatórias em parceria com o NEABI:

Pude realizar atividades de extensão em parceria com o NEABI. Tivemos um cine debate relacionado à temática e no caso o fluxo foi que haveria algumas atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra e foi solicitado que os docentes pudessem sugerir alguma proposta. Como já tinha certa experiência do *Campus* com debates baseados em audiovisual, apresentei essa proposta e tivemos uma boa parceria. (Docente 11, 2022)

As proposições em parceria com NEABI surgem como uma grande oportunidade para a prática da ERER. As observações feitas por meio dos depoimentos dos docentes possibilitam

perceber que as ações desenvolvidas, de maneira geral, acontecem por iniciativas individualizadas dos docentes, no *Campus* ainda não percebemos um compromisso institucionalizado. Além disso, destacamos a urgente necessidade de formação continuada e percebemos que esta iniciativa depende de interesse individualizado, proatividade e comprometimento dos docentes com a temática.

4.5 Estratégias funcionais para práticas que questionem a homogeneização, valorizem as diferenças e promovam um percurso rumo a uma escola antirracista

Sendo o racismo uma questão atual, presente em nossa sociedade, conversamos com as perspectivas dos/as docentes para pensarmos possibilidades pedagógicas, possíveis percursos para desenvolver ações de enfrentamento das desigualdades e combate ao racismo no *Campus* Campo Grande.

Sabemos que não há um manual pronto com práticas que garantam um ambiente escolar livre do racismo, tampouco temos a pretensão de uma tentativa de elaboração, mas acreditamos na possibilidade da construção de espaços que possibilitem a problematização sobre concepções e impactos históricos e cotidianos do racismo.

Para isso, pensamos na necessidade de fortalecimento de projetos institucionais e coletivos. Em acordo com isso, o/a Docente 1 reforça a necessidade de “atividades em que todos reflitam o quão somos dependentes uns dos outros.” Na mesma direção, o Docente 3 acrescenta sugere uma “educação do entorno, envolvimento do grêmio estudantil, debates, propostas de disciplinas optativas”.

Investir na formação de educadores (todos os servidores da escola) com letramento racial é primordial. Como vimos, a maior parte dos/as professores/as que participaram do questionário afirmam não possuir em sua formação inicial os conhecimentos sobre a temática da ERER. Deste modo, comprometer-se com a formação continuada, garantindo o tempo para o estudo dentro da carga horária de trabalho, é fundamental para construir uma escola antirracista.

O/a Docente 5 sugere um programa de formação para os estudantes durante os três anos do Ensino Médio e, para os/as professores/as e técnicos administrativos, uma formação com a temática.

Seria preciso o *Campus* ter um programa de formação em Direitos Humanos e Cidadania que incluiria temas como racismo, gênero, classe, etc., que envolva os 3 anos de curso. Um programa que inclua conteúdos das disciplinas e cursos paralelos de formação. Além disso, seria preciso uma formação para os professores e técnicos administrativos sobre esses temas, haja vista que a educação escolar não se faz apenas na sala de aula (Docente 5, 2022).

Também, o/a Docente 2 reforça a necessidade de “investimento em formação de professores e atividades de ensino.” A formação continuada, segundo Salvagni (2007), se constitui:

[...] um processo em que professores tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, problematizando-o e transformando suas ações. Nesse sentido, estariam envolvidos em um processo constante de reflexão para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos pudessem ser questionados. Só então obteriam a compreensão dos interesses que subjazem a essas ações (SALVAGNI, 2007, p.33-34).

Destacamos que sem a formação inicial e/ou continuada para a prática da EREER, dificilmente as mudanças ocorrerão. Ainda nos parece relevante pensar estratégias para garantir espaços formativos, a contemplação dentro do horário de trabalho na unidade escolar ou mesmo virtualmente para que o acesso não seja um dificultador para a permanência e êxito dos docentes nas formações.

Com Gomes (2003) destacamos outro aspecto importante para a articulação entre cultura, identidade negra e educação, a interação entre processos educativos escolares e não-escolares. As formações podem acontecer em parcerias, a partir de propostas de projetos de extensão, com ONGs, grupos culturais e movimentos sociais.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão se destacou como uma importante possibilidade. O/a Docente 6 destaca que "articulações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão, as atividades do NEABI junto com as práticas de sala de aula, seria uma ótima forma para que a Instituição, como um todo, trabalhe para isso. Todos falando ‘a mesma língua’. Professores trabalhando juntos pelo mesmo objetivo.” E o/a Docente 13 acrescenta:

Creio que maior interação entre os NEABI com práticas em sala de aula. Talvez a abordagem a alguns professores e/ou propostas mais efetivas no ensino. Penso que muitos docentes não sabem bem como "relacionar" os tópicos da ementa com a temática. Portanto, a abordagem mais direta poderia ser produtiva. Também penso que seja importante trazer a temática para todos os eventos institucionais e realizar ampla divulgação além de engajamento da comunidade escolar (concursos, gincanas...) (Docente 13, 2022).

Desta forma, percebemos, mais uma vez, o enfoque no NEABI e no coletivo e na possibilidade de pensar na temática da EREER em todos os eventos institucionais como citado

pelo/a Docente 13. Isso implica no enfoque da EREER em diferentes períodos do ano, desprendendo do calendário da Semana da Consciência Negra, em novembro, apenas.

O/a Docente 11 colabora reunindo diversos elementos importantes:

Creio que a inserção dos temas relacionados ao racismo precisa fazer parte do cotidiano escolar em vários aspectos. Mesmo os cursos técnicos mais "duros" precisam discutir quantos CEO de grandes empresas são negros/negras; quais as diferenças salariais e de oportunidades entre os trabalhadores dessas áreas; qual a quantidade de docentes pertencentes à população negra fazem parte do grupo de docentes do *Campus* e quantos servidores terceirizados em cargos e funções de limpeza e manutenção são negros e negras. É preciso evidenciar as relações sociais que existem dentro e fora dos espaços acadêmicos para que seja compreendido que uma escola antirracista é um passo importante para que possamos refletir e perceber melhor essas questões em nosso cotidiano (vale lembrar que essa "percepção" e "reflexão" geralmente precisa ser feita principalmente pela população branca, uma vez que a população negra muitas vezes enfrenta as mazelas do racismo no dia a dia). Portanto, debates, atividades e reflexões sobre esse tema devem fazer parte da escola o tempo todo e não apenas em um dia ou uma semana no ano (Docente 11, 2022).

Em concordância com o/a Docente 11, é possível investir em práticas que valorizam as diferenças independentemente da área de conhecimento da unidade curricular, em qualquer período do ano e esta responsabilidade deve ser de todos e não apenas da população negra ou do núcleo comum. Questionar a subjetividade do negro no Brasil, a condição do negro que ascende socialmente e ocupa espaços que historicamente pertenceu a branquitude, as diferenças salariais, problematizar a representatividade destes espaços sociais.

Souza (2021, p.48) ressalta a necessidade de questionar a sociedade escravista, que “ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e a posição social inferior”. Estas questões podem/devem ser abordadas/ discutidas pelos professores, independente de suas unidades curriculares.

O/a Docente 14, ao se referir a coletividade nos ambientes escolares, esclarece “não permitir brincadeiras racistas em sala de aula e quando isso acontecer abordar o assunto de forma didática com os estudantes. Promover debates coletivos em vários ambientes da escola.” Enfatizamos que não há “brincadeiras” racistas. Racismo é crime e é inadmissível a omissão de um/a educador/a perante esta situação.

O/a Docente 8 também aponta para a importância de:

1. Fortalecimento do núcleo com incentivo
2. Discussões, treinamentos, capacitações sobre a temática étnico racial e a importância de ser debatida dentro da instituição primeiramente com os servidores.

3. Incentivar e apoiar o corpo docente na prática em sala para efetivação das Leis 10.639/03 e 12.645/08 (Docente 8, 2022).

Os apontamentos do/a Docente 8 consolidam as sugestões do grupo e, o/a Docente 7, acrescenta dizendo que:

A questão demanda muito além do cumprimento de legislação ou currículo, faz-se necessário repensar a escola em suas múltiplas dimensões: rotina, espaço físico, particularidades e demandas da comunidade local em que está inserida, curricular, formação docente, planejamento, pesquisa, fazer científico e amplo debate na comunidade escolar (funcionários, docentes, discentes, família) (Docente 7, 2022).

Ao repensarmos a escola para além do cumprimento da legislação, do currículo formal e a necessidade do desenvolvimento em múltiplas dimensões, é fundamental desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciando uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade.

Santomé (2012, p.160) acrescenta ao debate ao dizer que “nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como às estratégias de ensino e aprendizagem [...]”. Enfatizamos, assim, a preeminência aos conteúdos culturais e às estratégias de ensino e aprendizagem, destacando que estas não acontecem apenas em sala de aula, como também no fazer científico, em projetos de pesquisa e também na extensão.

Outro aspecto destacado pelo/a Docente 4 inclui se refere ao ensino integrado:

No caso das minhas disciplinas essa discussão pode ser embasada pela literatura e suas diversas frentes (negra, indígena, feminina, LGBTQIA+...). Porém, para que possamos dizer que o que nós fazemos é ensino integrado, é importante que haja uma mobilização de diversas áreas para que promovam ações de ensino, pesquisa e extensão levando em consideração as diferenças. (Docente 4, 2022).

Esta reflexão nos remete ao PPC do curso

O IFMS, embasado no princípio de que a educação é um processo contínuo de formação para a vida, propõe metodologias de ensino diversificadas, compatíveis ao cotidiano do aluno, possibilitando questionamentos das práticas realizadas. Os procedimentos didáticos para o desenvolvimento da metodologia educacional são definidos pelo docente de cada componente curricular, em seu Plano de Ensino. (IFMS, p. 71)

É oportuno destacar a autonomia dos professores e as possibilidades de proporem procedimentos didáticos diversificados, agregando outros docentes conjuntamente em suas propostas pedagógicas na proposição tanto de ensino como na pesquisa e extensão.

Para o/a Docente 10 é preciso investir mais na divulgação das ações. Ele diz ter pouco conhecimento “das estratégias funcionais, precisamos divulgar mais as ações movidas pela Ouvidoria e pela Comissão de Ética nos campi”.

Percebemos diferentes concepções, todas relevantes, ao pensarmos em práticas em prol de uma educação antirracista. É preciso investir em formação de professores, fortalecimento do NEABI, propostas coletivas, efetivando estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças durante todo o ano.

4.6 Entrevistas: potencialidades

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2019).

Instigadas pelo Mestre Paulo Freire e em concordância com a ideia de que os sujeitos se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação, convidamos alguns pares para contribuir com nossa pesquisa. Considerando que não estamos meramente pesquisando sobre as práticas docentes, mas intencionalmente conversando com elas, convidamos dois professores/as que desempenham no *Campus* práticas que promovem a valorização das diferenças.

As potencialidades nas práticas pedagógicas destes docentes compõem as surpresas do caleidoscópio. Reconhecer em nosso *Campus* seres encruzilhados, disponíveis em conhecerem o outro, disponíveis para o encontro das diferenças, foi e é um grande exercício de esperar. Junto de Freire (1992) pensamos que “[...] esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.

A Docente A é professora do núcleo comum e o Docente B é professor da área técnica e, podemos perceber as potencialidades existentes em seus trabalhos, independente das áreas de conhecimento, e a ação-reflexão de ambos. Ao perguntar para a Docente A, atuante no IFMS há sete anos e no *Campus* há seis anos, como as práticas da docente se encontravam com a ERER, a mesma respondeu:

Eu acredito muito que a formação do estudante deve ser além do conhecimento sistêmico da área, no meu caso, linguagens. Então, eu acredito muito na necessidade da formação integral. E eu encontro na minha área um solo fértil para conseguir transitar por esses diferentes temas geradores de cunho social, principalmente. E essa temática, embora eu a veja muito sutil, por exemplo, dentro da nossa grade curricular, está previsto lá literatura africana ou literatura africana em língua portuguesa no quinto semestre isolado. Eu acho que essa temática é muito pertinente. Esse debate, esse olhar para as diferenças é muito importante ao longo de toda a formação dos alunos. Então se eu vou trabalhar sobre interpretação de texto ou o gênero jornalismo, os textos da esfera jornalística, por que não trazer esse debate para a sala de aula? Afinal de contas, a função principal do texto é comunicar, então eu não posso me apegar somente a forma, a estrutura gramatical ou de um determinado gênero linguístico, literário e não trabalhar com o que está por trás disso. Quando eu penso em um grande nome da literatura eu consigo trazer esse paralelo, o que que foi reportado aqui? Então quando eu trago um texto de Conceição Evaristo, como que eu não vou tratar ali do olhar dela, o que que proporcionou para ela aquele olhar. E isso também possibilita dar voz às diferenças, aos grupos minoritários. [...] Então eu acredito que é nas pequenas coisas não é só no Dia da Consciência Negra que a gente vai debater sobre essas questões. Não é só no dia 8 de março que a gente vai debater sobre a causa das mulheres, né? E toda essa dívida social que se tem em relação a esses grupos minoritários? (Docente A, 2023).

Trabalhar a EREER em nossas práticas cotidianas deve ir além do mero cumprimento da Lei, mas principalmente pela consciência histórica da necessidade de reparação social. Oportunizar o conteúdo previsto no currículo formal com a contextualização de um tema de relevância social exemplifica a potencialidade existente na prática dos docentes. A escola é o espaço de formação humana por excelência, um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social (PINHEIRO, 2023).

O Docente B atua na área técnica do Ensino Médio Integrado e afirma que sempre trabalhou as questões étnico-raciais em suas aulas, inclusive em outros *Campi* antes de lecionar no *Campus* Campo Grande. O Docente B compartilha sobre sua prática:

Dei uma disciplina chamada algoritmos e para fazer a introdução do conteúdo a gente assistiu um filme que envolvia as questões étnico-raciais e também falava de tecnologia, algoritmo e de programação. Fiz alguns debates com os alunos. Nas disciplinas de web eu sempre trago essa questão étnico-racial ou algum tema polêmico relacionado a gênero, mas eu sempre trago algum assunto pertinente, assim, do social. E a gente acaba trabalhando o conteúdo técnico, mas de forma transversal com alguma temática. (Docente B, 2023).

Vale ressaltar que a ementa da unidade curricular não contempla a temática étnico-racial, no entanto, o docente já internalizou em sua prática incluir esta e outras temáticas importantes, envoltas em questionamentos sociais. Concordamos com Gomes (1999) que a escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, deixamos do lado de fora os conflitos

sociais e raciais. Como um espaço sociocultural, na escola convivem conflitos e contradições que fazem parte da estrutura da sociedade brasileira e que compõem as relações entre educadores e educandos, fomentam possibilidades de debates para crescimento com as diferenças. Os temas chamados de “polêmicos” pelo Docente B são aqueles envolvidos de potencialidades para o reconhecimento e valorização das diferenças existentes.

Envolvida pela narrativa, questiono como o professor percebeu a aceitação dos estudantes, considerando que é uma aula diferenciada, principalmente das aulas técnicas regulares. O Docente B observou que quando não fazia nada de diferente, passava estritamente o conteúdo, percebia os alunos apáticos. E agora eles se envolvem mais, discutem e se envolvem de verdade. O questiono se ele considera que qualquer disciplina técnica é capaz de atuar com as relações étnico-raciais e ele afirma:

Eu acredito que sim, mas eu acho que depende muito do professor. Acho que o professor tem que estar engajado, ele tem que querer. Porque não é simples você sair da sua linha técnica ali e se envolver com outro assunto que você tem que trazer, você tem que pesquisar e trazer esse debate para a sala de aula. Então eu acho que ele exige muito do professor. (Docente B, 2023).

O destaque do professor sobre o engajamento necessário para o estudo e a busca por subsídios para o debate étnico-racial em sala de aula nos remete ao longo e árduo caminho para uma educação antirracista. Sabemos que não é uma tarefa fácil, muitos são os percalços durante o percurso, sobretudo salientamos as potencialidades que promovam a formação e transformação, por meio da escola (SOUSA SANTOS, 2006). Assim, nos parece relevante destacar sobre a necessária formação continuada para a “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p.13).

Durante a nossa conversa a Docente A se autodeclarou branca e eu perguntei como ela se sentia ao trazer as questões sobre racismo, se ela se sentia bem, acolhida pelos alunos/as ou se percebia algum estranhamento durante as proposições da temática.

É, eu acho que tudo isso vem um pouquinho com amadurecimento na profissão. É claro que a professora de 5 anos atrás, 10 anos atrás, não se sentia muito confortável em trazer assuntos polêmicos, digamos assim, né? Que propiciasse um debate... Embora a escola sempre fale que é um espaço para desenvolver o cidadão de forma crítica, mas a gente percebe que é, ainda mais com as mudanças de governo, uma questão de “deixa quieto, vamos evitar sensacionalismos, vamos evitar problemas de cunho pessoal que isso possa trazer, né?” Então eu entendo que eu tenho um lugar de fala, eu enquanto mulher branca, eu não posso me apropriar de um discurso e falar de um lugar de fala de uma mulher negra, por exemplo. Mas, isso não anula o meu discurso, muito pelo contrário, eu acredito que isso dá um fôlego novo. Não que a

causa negra ela tenha que ser validada com discurso de um branco. Não é isso, não é essa questão, mas eu posso mostrar pro aluno que não seja negro ou que não seja indígena ou qualquer outra questão, falar assim, uma forma mais genérica de grupos minoritários. Que ele não pode se posicionar em relação a isso. Então, primeiro lugar, eu vejo assim como... Causa um certo estranhamento para os alunos, né? Então assim, no primeiro momento que eu trago por exemplo um texto, vamos analisar a parte do gênero linguístico ali em questão, mas vamos fazer um debate sobre essa causa, ou eu peço pra escreverem uma redação sobre a questão de cotas raciais, por exemplo, de acesso à universidade. Então é um espaço para o debate em que eu propicio pro aluno negro um espaço de fala, então ele consegue falar ali sabendo que, infelizmente num mundo sem empatia, alguém está ali para ouvi-lo. Então ele encontra um espaço aberto para legitimar a sua fala e eu encontro também, propicio talvez para um que viva num ambiente que ele não escuta sobre aquilo que tem oportunidade de se ele não quiser participar do debate, por exemplo, mas, pelo menos ali ele teve uma oportunidade de ouvir o outro lado, né? E eu acho que essa é a função do professor como mediadora mesmo. (Docente A, 2023).

Ressaltamos com a Docente A que a luta antirracista não é uma luta do povo negro, e sim de todos/as. Hooks (2019) contribui para a discussão ao destacar a premência em reconhecermos que mesmo os indivíduos privilegiados são capazes de trabalhar em favor dos oprimidos por meio de suas escolhas políticas e éticas. Também Pinheiro (2023, p. 55) esclarece que “o que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude”. Branquitude, conforme a autora destaca, não necessariamente é sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que esta cor de pele garante.

Quanto ao lugar de fala colocado pela Docente A, entendemos com Pinheiro (2023) que a partir do momento em que compreendemos que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, sempre teremos o que falar sobre o racismo. Falar sobre nosso entendimento, percepção, vivências é uma oportunidade de falar sobre equidade racial. E a ação de escuta destacada pela Docente A é de extrema relevância. Possibilitar um olhar racializado sobre os fenômenos sociais, ouvir os jovens sobre suas realidades, promover momentos de reflexão e aprendizados.

Outra questão que merece atenção é a possibilidade de desenvolver trabalhos sobre a branquitude. A perspectiva antirracista tem como eixo central negar/desconstruir o que o ocidente disse sobre os negros, descolonizar saberes. A tarefa de negar estereótipos, duelar contra a naturalização da subalternidade, afirmar o que você não é, é uma tarefa cansativa e adoecedora. É possível modificar a narrativa em sala de aula e exemplificar o destaque e o privilégio do homem branco na sociedade ocidental, problematizar evidenciando que não há atributo genético de genialidade reservado aos brancos, mas sim fruto de uma construção social racista e patriarcal que os privilegia (PINHEIRO, 2023).

Ao perguntar para a Docente A se a mesma possuiu em sua formação inicial debates sobre a questão racial, ela respondeu que não. Perguntei se foi necessário buscar tais

conhecimentos em sua formação continuada e ela informou nunca ter feito um curso específico sobre a temática da ERER.

Eu nunca fiz nenhum curso específico. Eu tenho vontade, até me inscrevi durante a pandemia em alguns, mas não consegui finalizar. Mas assim, se eu vou trabalhar sobre uma temática, a informação está posta. Nós estamos na era da informação. Então, a informação está posta tanto para mim quanto para os alunos, o que falta, e muito, é o espaço para o debate e também se posicionar. Eu não sou detentora de todos os conhecimentos, de todas as especificidades da causa negra. Então, mais um motivo pelo qual eu vou ampliar esse turno de fala para os alunos. O que um falar, a gente vai averiguar, vamos buscar, vamos pesquisar. Eu acho que essa é a função do espaço da escola, essa busca pelo conhecimento. (Docente A, 2023).

Sobre isso Coelho e Coelho (2014) ressaltam que algumas iniciativas para o trato da questão étnico-racial são pautadas no “voluntarismo docente”, na ausência de conhecimento formal da lei, na vinculação a um teor ético e moral e no fato de que tal enfoque na escola advém de iniciativas pontuais. Convém investirmos em percursos formativos que possibilitem fomentar/ consolidar práticas para além do “voluntarismo”, mas com embasamento teórico, planejamento/execução de oportunidades para formação continuada no trato com as questões étnico-raciais.

Pinheiro (2023) nos instiga ao dizer que ler e ouvir sobre a temática é importante, mas insuficiente. É importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida. Isso demonstra a fragilidade de estudos distanciados das práticas docentes, do distanciamento por vezes existente entre o que é produzido na Academia e a Educação Básica.

A ausência de conteúdos relativos a temática na formação inicial contrapõem o que está posto nas DCNERER e nas DCNs para formação de professores que apontam para a necessidade de os cursos superiores incluírem na formação do profissional da educação a implementação das disciplinas de História afro-brasileira, Cultura afro-brasileira, História africana e Cultura africana nos currículos das instituições de ensino superior (SILVA, 2007, p.45).

O Docente B também não possuiu em sua formação inicial estudos sobre a temática da ERER, e ao questioná-lo como ele buscou o conhecimento sobre o assunto ele relatou:

Eu acho que o NEABI foi a ponte. Porque depois que eu comecei a participar do NEABI eu tive contato com o Movimento Negro aqui em Campo Grande, tive contato com o grupo TEZ¹¹. E aí eu acabei discutindo, né? Eu acabei me vendo, me entendendo como um homem negro na sociedade. Entendendo melhor as minhas relações, entendendo melhor meu passado, estudando e vivendo a negritude fora do ambiente do IF. Porque uma coisa é como eu tratava aqui, como eu trato aqui dentro

¹¹ Grupo TEZ (Trabalho Estudos Zumbi) - Grande Referência do Movimento Negro no Mato Grosso do Sul.

da instituição, mas eu vivo isso fora também. Depois eu fui perceber que na verdade as minhas experiências fora do IF eu acabo trazendo para dentro IF. (Docente B, 2023).

Ao ser questionado se o primeiro contato com a identidade negra foi como docente do IF, o Docente B afirma: “Eu acho que já tinha um reconhecimento. Acho que a minha atitude, a minha postura como docente, a minha postura combativa eu assumi a partir do IF, partir da docência, a partir do NEABI.” Realçamos a importância que o NEABI teve na vida deste professor. O percurso percorrido por ele afetou, não apenas sua prática docente, mas também sua concepção da identidade negra.

A Docente A compartilhou a experiência vivenciada com NEABI do *Campus*:

Estou no *Campus* há 6 anos. Eu cheguei, logo depois eu saí de licença maternidade e eu retornando da licença maternidade, trabalhei um ano e veio a pandemia. Então eu não vou considerar esse período de pandemia porque a maioria das coisas não funcionaram como deveriam funcionar. Mas eu, após a retomada das atividades presenciais, eu percebi um NEABI mais ativo e vi, pela primeira vez, que eu me lembre, um evento específico. Eu sei que a temática deve ser debatida além da alusão a data da Consciência Negra, mas houve esse espaço para debate. Durante uma reunião pedagógica os representantes chamaram os outros professores para participarem da construção desse evento, propondo oficinas e tudo mais. Eu tive a oportunidade de participar [...] e foi muito bacana. (Docente A, 2023).

Os depoimentos dos professores sobre as vivências com NEABI nos instiga a pensarmos na atribuição envolvida nas práticas deste Núcleo. O Docente B relatou participação ativa e relevante no NEABI e a Docente A uma participação esporádica com relevância em evento. Salientamos a importância em auxiliar no direcionamento de estudos e ações que promovam a reflexão sobre a ERER, mediar conflitos, suscitar a prática para a ERER.

O Docente B compartilha uma experiência fomentada a partir dos debates/reflexões proporcionados pelo NEABI. O Núcleo possibilitou conhecer outros docentes, de outros *Campus*. A ideia inicial era trabalhar com uma figura da mitologia africana, Exu, o docente ressaltou a demonização das religiões das matrizes africanas, em conversa com outro professor surgiu a sugestão de trabalhar com histórias em quadrinhos, figuras que representavam a cultura indígena e africana e comparar com outras figuras de outras mitologias.

Ao compartilhar esta prática, o docente salienta que esta foi uma iniciativa própria, partiu do interesse dele na temática, ele buscou ajuda, buscou parceria, ou seja, responsabilidade individual. Então, questiono se ele considera que as propostas vivenciadas são mais de incentivo individual que institucional. E ele afirma que todas as propostas

vivenciadas por ele foram de iniciativa própria. O que confirma as informações obtidas pelo questionário, de que as iniciativas acontecem individualmente e não propostas institucionais.

Sobre o NEABI, o Docente B também realça que as bancas de heteroidentificação de todo o *Campus*, ensino médio, graduação e pós-graduação, todas as bancas são de responsabilidade do Núcleo e demandam um grande trabalho a cada início de semestre. Poucas são as pessoas capacitadas para participar da banca, por isso os participantes do Núcleo ficam muito sobrecarregados neste período.

O Núcleo faz o pedido para que os servidores façam o curso e participem, mas não há um apoio institucional, um suporte da gestão. O docente reflete sobre a possibilidade de valorização desta ação, seja através das horas trabalhadas com um período estipulado no Plano de Atividades (PAT) ou um certificado com horas de curso de capacitação, para se tornar mais atrativo para os servidores.

E assim, além da distribuição de trabalho durante as bancas, é também uma estratégia para mais pessoas participarem dos debates sobre a temática. Ainda sobre a falta de fomento da gestão para participação nos cursos que qualificam para as bancas de heteroidentificação, o Docente B complementa dizendo: “é fácil chegar e falar que o professor não quer participar ou jogar a responsabilidade toda para o corpo docente...”, apontando para a necessidade da gestão buscar subterfúgios para o curso de heteroidentificação.

Outro aspecto sobre a gestão, destacado pelo docente, é a importância de uma coordenação dentro da reitoria visando unificar e fortalecer os NEABIs do IFMS. Conhecer a atuação dos núcleos em cada *Campus*, trocar experiências. O Docente realça sobre a existência da Coordenação de Inclusão e Diversidade (COIDI), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, no trato com Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e NEABI, porém ressalta que a atuação da coordenação acontece mais ativamente no acompanhamento do NAPNE. O professor relata sobre um encontro no *Campus* Três Lagoas que possibilitou conhecer as práticas dos NEABIs em outros campi e enfatiza a importância do fortalecimento de tais ações.

Durante nossa conversa, lembrei que neste ano, 2023, a Lei 10639/2003 completará 20 anos. Indago a Docente A se ela considera que o nosso *Campus* garante a efetivação da referida Lei e ela responde: “Eu acho que, infelizmente, ainda é muito mais uma iniciativa isolada de alguns professores do que uma prática institucional.” E então questiono uma sugestão para que estas atividades isoladas se tornem coletivas.

Acho que uma primeira questão seria um espaço para discussão e formação. Como eu sou professora há 25 anos, já passei por várias instituições, rede federal, privada, estadual e eu nunca tive um momento. Não só alguém que vai lá na frente, e fala, ó, tem essa lei que fala para gente fazer isso, mas muito mais num cunho formativo mesmo, e não só instrucional. Algo que pudesse agregar à prática e não só ao conhecimento. Sobre o que deve ser trabalhado, mas, principalmente, como trabalhar ou ter um momento. Olha gente, vamos fazer um sábado letivo sobre essa temática. Como que as disciplinas juntas, né? No Instituto Federal a gente fala em curso técnico integrado e o que eu acho que mais falta é essa integração curricular, na prática mesmo, e é uma coisa que me incomoda bastante. Então, esse espaço para que a gente possa articular as diferentes áreas do conhecimento e propor ações. Já que a nossa instituição também trabalha num tripé de ensino, pesquisa e extensão. Por que não aproximar a comunidade externa, seja uma comunidade quilombola, o que os alunos do Instituto Federal podem colaborar com aquela comunidade? [...] (Docente A, 2023).

É alarmante o depoimento da professora, que durante a sua carreira de 25 anos, nunca participou de um momento exclusivo de debate da EREER. Este dado demonstra a lacuna existente na formação de professores, e podemos dizer que não é apenas na formação inicial, mas durante a carreira do docente. Mais que um desafio, a formação docente para a EREER, desafiando preconceitos, reconhecendo e valorizando a pluralidade é tarefa indispensável. Sobre isso, Canen e Moreira (1999) esclarecem que:

A intenção de preparar professores para lidar com a pluralidade cultural e desafiar preconceitos em seus discursos e práticas esbarra, muitas vezes, em resistências a aberturas para formas plurais de se conceber as experiências da vida; outras vezes, é prejudicada por falta de sensibilidade ao caráter híbrido e dinâmico das identidades [...] (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 20).

Ao pensarmos num profissional reflexivo e crítico percebemos que tais considerações acerca da pluralidade cultural, das diferenças/identidades, favorecem a prática docente crítica para além da EREER. E os autores ainda complementam que "o horizonte é a formação de um profissional reflexivo multiculturalmente comprometido, isto é, aquele capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas" (CANEN; MOREIRA, 1999, p.20).

Disso decorre, ser indispensável pensarmos que a formação docente, nessa perspectiva, acarreta em processos imersos em articulações entre o individual e o social, assim como, a cada realidade institucional, sendo as DCNERER uma estratégia de referência para a prática e não um roteiro com universalização de propostas.

Ao falarmos sobre o tempo da Lei 10639/2003 o Docente B afirma:

A gente não vê o impacto depois de 20 anos da lei, a gente não vê o impacto que gostaríamos, mas teve uma diferença. Por mais que aconteça, de certa forma, encenações ali nas escolas só pra dizer que lá no 20 de novembro a gente está tratando da temática, mas mesmo assim ainda é importante, porque, de repente, aquela ação

pode ter um impacto muito positivo na vida de uma criança negra, né? Ou na vida de uma criança que não for negra, mas que vai fazer ela refletir sobre o assunto. De certa forma, a imposição feita pela lei, a partir de 2003, teve um impacto positivo (Docente B, 2023).

Sobre o impacto positivo ocasionado pela Lei e destacado pelo docente B, ponderamos se as formações docentes para a EREER devem ser sugeridas ou obrigatórias a todos os professores. Ele se posiciona afirmando:

Então, pegando isso como base, eu acho que se a gente deixar “se eu me interessar, eu vou...” Eu acho que vai demorar muito, porque assim, é estrutural. Então eu acredito que tem que ser, nem que seja por um período, então nós vamos tratar dessa temática a fundo, com profundidade, com seriedade durante um período e vai ser obrigatório. Depois que passar essa fase pode até ser de outra forma. Eu nem culpo as pessoas, os professores, os servidores, eles são muito ocupados, né? A gente já tem muita atividade, então você teria que pegar um tempo seu para estudar, para se aprofundar naquele tema, para trazer em sala de aula e, se for de forma obrigatória, a gente pode ter, por exemplo, um PAT, a gente pode ter ali um tempo específico dentro do nosso horário para poder se aprofundar, para poder estudar, para poder se preparar para trabalhar essa temática em sala de aula. Então eu acho que tem que ser esse caminho mesmo. (Docente B, 2023).

Pode parecer excessiva a obrigatoriedade para a formação sobre a temática, mas concordamos com o Docente B e com Pinheiro (2023) que o professor antirracista aborda em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena não pela obrigatoriedade legal, mas pela consciência de reparação histórica e onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal agirá.

Considerando as contribuições dos Docentes que participaram da entrevista, confirmamos a individualidade dos trabalhos desenvolvidos, a necessidade do fortalecimento do NEABI no *Campus*, assim como, o apoio da Gestão para a proposição de atividades para a prática da EREER. Constatamos as grandes potencialidades existentes, sejam nas unidades curriculares de núcleo comum e/ou de área técnica, mas reconhecemos a necessidade de uma formação específica sobre a temática.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] *Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçar-lhe a observação. E da observação à descoberta, da descoberta à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida (EVARISTO, 2006, p. 54).*

Durante o percurso percorrido ao longo da pesquisa, identifiquei-me com o personagem de Evaristo (2006). Ao longo da trajetória do Mestrado mudei minhas lentes, reaprendi a ler, a observação foi aguçada, a experiência da pesquisa tem a incrível capacidade de nos afetar e nos transformar. Por muitas vezes eu questioneei a minha prática no IFMS, as lágrimas de saudade da “escola dos absurdos” (Colégio Pedro II) embaçaram minhas lentes e eu não conseguia ver as potencialidades existentes no *Campus* Campo Grande.

Eu olhava através das minhas antigas lentes e enxergava uma realidade a qual eu não admirava, não me sentia representada e não conseguia lutar por esta representação. A experiência da pesquisa, a troca de lentes, permitiu-me reconhecer grandes possibilidades e potencialidades. Com os docentes colaboradores da pesquisa foi possível conversar, aprender e admirar o trabalho desenvolvido. Ainda que sejam iniciativas individualizadas, são muitos trabalhos significativos. Com as minhas novas lentes provooco-me ir além da observação e me tornar construtora da vida, a vida no nosso *Campus*.

Outros contribuíram significativamente neste percurso e foram fundamentais. A seção 2 “A construção do lugar teórico” possibilitou pensarmos com Skliar uma pedagogia (improvável) da diferença; com Santomé a importância em desenvolvermos durante todo o ano uma prática e não apenas oferecermos “souvenir” de culturas diferentes; com Silva entendemos a centralidade da questão da raça e etnia e as relações entre conhecimento, poder e identidade; com Munanga aprendemos sobre a importância da postura crítica do professor diante da luta antirracista e com Gomes a responsabilidade das educadoras/es com a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

A seção 3 “Caminhos para uma educação antirracista: dos documentos às práticas educacionais antirracistas”, oportunizou a análise de documentos institucionais e das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica e para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Ao examinarmos os Projetos Pedagógicos de Curso, percebemos um aumento de unidades curriculares com a

oferta da temática (PPC 2010/PPC 2019), o tema foi incluído como transversal em acordo com as DCNERER e o NEABI foi criado em 2016 e inserido no atual Projeto. Consideramos que estas pequenas modificações nos documentos institucionais foram significativas.

Quanto aos Planos de Ensino dos cursos técnicos integrados em nível médio, identificamos que nos planos analisados, na área de Arte, a proposta apresentada para a prática da ERER é ínfima. Nos planos de ensino de História 1, 2 e 3 não há registro de conteúdos que remetem explicitamente à temática, contudo, em História 4, há abordagem de algumas questões. Em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira encontramos a temática da ERER como pontos de discussão. A Sociologia nos surpreendeu por ser uma área que não é destacada pela Lei 10639, contudo, os/as professores/as incluem em suas propostas as questões referentes às identidades/diferenças nesta unidade curricular.

Entre as DCNs para a Formação de Professores, destacamos a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no tocante à valorização da diversidade étnico-racial, por abordar temáticas que favorecem a prática da ERER, assim como, à orientação sobre a formação inicial e/ou continuada para a educação escolar indígena e quilombola. Acreditamos que as mudanças ocorridas entre esta e a Resolução anterior CNE/CP nº1/2002, sejam fruto das importantes lutas dos movimentos sociais durante este período. A Resolução CNE/CP nº3/2019, impregnada com a ideia de competências e a implementação da BNCC, representa retrocessos em relação ao trato com a ERER.

A seção 4 “As surpresas do caleidoscópio - a encruzilhada”, composta pela análise dos questionários e das entrevistas realizadas, oportunizaram a construção de pontes dialógicas junto ao grupo docente, permitindo verificar as práticas pedagógicas e as ações coletivas engendradas para a promoção do reconhecimento e do pertencimento multiétnico no espaço escolar. No decorrer da análise das informações obtidas com a resposta dos questionários e das entrevistas, foi possível verificar as práticas existentes em salas de aula que, de certa forma, não estavam explícitas nos planos de ensino dos/as professores/as, o que acaba por ratificar a importância do questionário e da entrevista como instrumentos para a pesquisa. Consideramos que os múltiplos encontros fomentaram a riqueza da encruzilhada e o respeito às diferentes formas de ser e agir no âmbito escolar.

Desse modo, a análise das estratégias utilizadas pelos/as professores/as dos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul com vistas à prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no *Campus* Campo Grande/MS,

possibilitou confirmar alguns limites, mas também potencialidades praticadas por alguns docentes.

Após 20 anos da Lei 10639/2003, ainda percebemos uma escola com limites impostos à individualidade dos trabalhos propostos. As iniciativas pedagógicas emancipatórias com valorização das diferenças surgem, com frequência, em propostas individuais, algumas em parceria com NEABI e pontualmente em novembro durante a semana da consciência negra, evento institucional e organizado pelo NEABI, em parceria com professores e projetos externos.

A Feira de Ciência e Tecnologia de Campo Grande (FECINTEC) ressaltou a baixa produtividade de pesquisas referentes à temática. Sendo este um grande evento, com participação de público interno e externo, consideramos ser um evento propício, com grande público e envolvimento de grande parte da comunidade, para fomentar debates e apresentar resultados de pesquisas.

Reconhecemos as práticas de alguns professores como oportunidades potencializadoras para a prática da ERER. No entanto, acreditamos na necessidade da multiplicação de tais práticas para um maior número de docentes e que tais práticas rompam as paredes das salas de aula e se expandam para eventos institucionais ao longo de todo ano, projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Nos encontramos nesta fase da pesquisa cientes que muitas questões não foram contempladas devido a vasta riqueza do tema. A cada inquietação, outras surgem e não se findam. Por isso, não finalizamos nossas considerações. Registramos algumas e propomos que as suas se juntem em nossa encruzilhada. Deixamos a encruzilhada aberta, livre para novos conhecimentos, novas inquietações.

No Ubuntu, filosofia africana, entende-se que “eu sou porque nós somos”, a humanidade trabalha de mãos dadas rumo ao mesmo objetivo. Inspiradas nessa reflexão propomos a efetiva coletividade no *Campus CG* rumo ao objetivo de um espaço de acolhimento, reconhecimento, valorização e problematização das diferenças

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996. Brasília: 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRAULIO, Wendell Lopes de Azevedo. A implementação da lei 10.639/2003 no currículo do curso técnico em produção de moda integrado ao ensino médio: a experiência do IF Sul de Minas/ *Campus* Passos. **Dissertação**. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-34, 2007.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. 1999.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. FEUSP. 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 15 – 41, 2014.

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 Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 69-96, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, p. 97-122, mai/jun 2018.

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

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, p. 36-61, 2003.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** 10(172), 171-188, 2002.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Editora Jandaíra, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. São Paulo: Pallas Editora, 2006.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência carrega a escrita da coletividade. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios para a educação intercultural no Brasil. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (Org). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 129-150, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault.**; Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. **Reunião anual da ANPED**, v. 24, p. 97, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Cad. CESPUC de Pesquisa. Belo Horizonte, n.5, p.55-62, abr. 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: **I COLÓQUIO NEIA: ALTERIDADE EM QUESTÃO**, Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 38-47 .

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Universidade Federal de Minas Gerais Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 143-154, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Portal Geledes, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>.

GONÇALVES, Michelly dos Santos. A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas. Dissertação. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: Raça e representação**. Editora Elefante, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018 IFMS**. Campo Grande – MS: IFMS, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Resolução 090 de 16 de dezembro de 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base.” E o currículo, o que é? In: AGUIAR, Marcia Angela da S. & DOURADO, Luiz Fernando (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. A implementação da Lei nº10.639/2003 no estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. **Revista Práxis Educacional**, Campo Grande, v. 16, n. 39, p. 72-90, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360>. Acesso em: ago. 2020.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. DIALLO, Cíntia Santos. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 9, n. 3, p.619-635, set/dez. 2020 -ISSN 2238-8346

MENEZES, Germano de Oliveira. Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG - *Campus* Muriaé e *Campus* Rio Pomba. **Dissertação**. Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2020.

MIGNOLO, Walter. 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.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB. Rio de Janeiro: 2003.

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

MUNANGA, Kabengele. **Relações Étnico-Raciais**. Cadernos PENESB, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxFJOLf6HCA>. Acesso em: Set. 2021

MUNANGA, Kubengele, **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Editora autêntica, Belo Horizonte - Minas Gerais: 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_arttext Acesso em: ago. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas. **Revista ABPN**, Uberlândia, v. 12, n. 32, p. 11 – 29, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 02 dez. 2020.

OSCAR, Joana Elisa da Costa; SILVA, Natália Barbosa da; SANTOS, Sara C. de Castilho D. dos. Educação antirracista convergências registradas nas falas de professores. *In*: **História oral**

e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades / Org. Amilcar A. Pereira. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. @ **Descolonizando_saberes**: mulheres negras a ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: agosto de 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

SALVAGNI, Isandra. Formação docente continuada e práticas educativas. **Dissertação** – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 81/ 115, 1997.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed.; 13. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Alienígenas na sala de aula** 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011 - (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SIMAS, Luiz Antônio. **Bato tambor, logo existo**. 2020. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/luiz-antonio-simas-bato-tambor-logo-existo#:~:text=Porque%20o%20labirinto%20%C3%A9%20onde,do%20que%20a%20gente%20imagina>

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação**. Pro-posições, v. 12, n 2-3 (35-36), jul/nov, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma pedagogia do conflito. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p. 15-33, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: BARREIRA, César. **Sociologia e Conhecimento além das Fronteiras**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, p.53-84, 2003.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Coimbra: Afrontamento, 1999.

SUSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 173-187, 2020.

WALSH, Catherine. La interculturalidad y la educacion básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. **Revista Ecuatoriana de Historia** nº12. Quito: 1998

WOORWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

APÊNDICE A - Proposta de intervenção

RODA DE CONVERSA - CALEIDOSCÓPIO: MÚLTIPLOS OLHARES/MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

INTRODUÇÃO

Conforme exigência do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da UEMS, elaboramos uma proposta de intervenção intitulada “**Roda de conversa - Caleidoscópio: Múltiplos olhares/Múltiplas possibilidades**” com o intuito de produzir contribuições que vislumbrem práticas pedagógicas antirracistas. Essa proposta de intervenção foi elaborada e desenvolvida a partir das reflexões alcançadas com a pesquisa intitulada “**Educação para as relações étnico-raciais no IFMS/CG: Percursos, percalços e potencialidades**”.

Acreditamos que a maneira como vemos as coisas, as pessoas, o mundo, são diversas e de acordo com as lentes que utilizamos. Para vivermos com a diversidade existente faz-se necessário buscar diferentes pontos focais, deixar as velhas e confortáveis lentes para buscar novas perspectivas (BUJES, 2007). O que nos remete as lentes plurais do caleidoscópio que possibilitam diferentes imagens, sempre em movimento, nuances de cores variadas a cada giro e a cada movimento uma nova imagem.

As lentes que utilizamos para perceber nossa sociedade atual foram constituídas histórica e socialmente e influenciam na forma como estabelecemos as interações com o Outro na sociedade e na profissão docente. Para que a interação aconteça de maneira respeitosa e crítica é fundamental lançarmos mão de discussões que incluam os debates sobre os elementos constitutivos das identidades dos/as professores/as, debates que envolvam a pluralidade cultural e os preconceitos a ela relacionados, reflexões individuais sobre a própria identidade e sobre como diferentes aspectos dessa identidade influenciam as experiências e as formas de significá-las. Em outras palavras, é preciso pensar os processos educacionais e o currículo com a inclusão de categorias como cultura, conhecimento/poder, diferença/identidade, discriminação, estereótipos, racismo e branquitude.

Para tanto, as DCNERER apontam que

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. (BRASIL, 2004, p. 31).

Desta forma, pensamos na proposta de uma roda de conversa com os/as professores/as do IFMS - *Campus* Campo Grande para fomentar o diálogo entre os Docentes, a troca de saberes, fazeres, dúvidas e anseios sobre a EREER e a urgência em (re)educar para as relações étnico-raciais.

JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento da pesquisa confirmou a hipótese de serem poucos os momentos ofertados no *Campus* Campo Grande para debate/reflexão sobre os percursos, os percalços e as potencialidades para a prática da EREER. À vista disso, propomos um momento de conversa, para problematizarmos questões relacionadas a raça, racismo, educação antirracista e as urgências/possibilidades/potencialidades existentes para a prática da EREER.

Mas, afinal, o que queremos dizer com o termo “relações étnico-raciais” ao pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003? Gomes (2011) destaca que as relações étnico-raciais,

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2011, p. 3).

Reconhecer, problematizar e valorizar as relações étnico-raciais integra a compreensão das relações de poder existentes em nossa sociedade ocasionadas pela construção de hierarquia racial. Contestar as relações de poder existentes, questionar o ideal de homem branco influenciado pelo eurocentrismo encontrado nos currículos, intervir em qualquer tipo de discriminação e utilizar a ação como uma possibilidade de aprendizado é fundamental para a prática respeitosa e crítica que envolve as relações étnico-raciais.

Comprendemos que este breve momento da roda de conversa não foi suficiente para extinguir todas as dúvidas e anseios sobre a temática, são necessárias tantas outras implementações e intervenções. Propomos o diálogo, a roda de conversa, como uma estratégia inicial ao longo caminho a ser percorrido e, preferencialmente, que seja no coletivo este percurso.

OBJETIVOS

Geral

> Conversar com as perspectivas dos Docentes sobre a prática da educação das relações étnico-raciais no *Campus* Campo Grande.

Específicos

- > Problematizar o conceito de raça e racismo.
- > Refletir sobre a urgência de educar para as relações étnico-raciais.
- > Propor a troca de saberes, fazeres, dúvidas e anseios sobre a EREER.

METODOLOGIA

Durante a semana de planejamento 2023/1, foi apresentada aos participantes a pesquisa em desenvolvimento no Mestrado e a proposta para a Roda de Conversa, no Auditório Multiuso 1 da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Figuras 1 e 2). Estavam presentes noventa e três funcionários entre docentes, servidores técnicos e atuantes da gestão. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e os resultados parciais obtidos a partir da análise dos questionários. Disponibilizamos o acesso através de um código QR para preenchimento de um formulário Google indicando o interesse na participação da ação.

Figura 1 - Semana de planejamento 2023/1



Fonte: Acervo Audiovisual CG

Figura 2 - Apresentação da pesquisa / Convite para a Roda de Conversa



Fonte: Acervo Audiovisual CG

Neste dia, oito docentes responderam ao questionário demonstrando interesse em participar da roda de conversa. Na semana seguinte, enviamos um e-mail para a lista de servidores do *Campus*, com o link para o formulário, ratificando o convite e explicando aos demais, que porventura não estivessem presentes na semana pedagógica, para que tivessem conhecimento sobre a ação a ser realizada. Após este contato, mais dois professores preencheram o formulário, totalizando dez docentes do *Campus* interessados em participar da roda de conversa. Foi enviado um convite, via e-mail, para participação do NEABI e não houve resposta.

Entre os interessados, no formulário, questionamos se, na formação inicial, foram contemplados elementos referentes à promoção para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e, 80% (oito professores), responderam que não. Foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e enviados, via SUAP, para leitura e assinatura dos Docentes. Após esta etapa, através do formulário Google, foi realizada a consulta sobre a preferência do formato da Roda de Conversa, virtual ou presencial, e 60% dos que responderam preferiram virtualmente. Consultamos, também, a preferência pelo dia e turno do encontro. Considerando a preferência dos participantes, a Roda de Conversa foi realizada no dia 23/03/2023, no turno da tarde, via plataforma *Meet*. Neste dia, participaram seis docentes, sendo cinco do núcleo comum e um da área técnica. Uma professora não pode participar de toda ação pois estava em horário de aula, sendo assim, ela participou durante o breve período de intervalo.

CRONOGRAMA

Ações/2023	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Apresentação da proposta na semana de planejamento do <i>Campus</i>	X				
Roda de Conversa		X			
Análise das contribuições dos Docentes			X		
Escrita do desenvolvimento da proposta				X	
Apresentação à Banca Examinadora					X

DESENVOLVIMENTO - O caleidoscópio e suas múltiplas possibilidades

Para iniciarmos a nossa roda de conversa, os Docentes se apresentaram. Após breve apresentação, assistimos ao vídeo da canção de boas-vindas Funga Alafia¹², do grupo Mundo Aflora, uma cantiga africana que significa:

Os meus pensamentos estão prontos para te receber
As minhas palavras são de acolhimento
O meu coração tem sentimentos doces
Eu não tenho cartas na manga, não tenho truques, não vou te enganar.
(Funga Alafia).

Em seguida, na plataforma interativa online Mentimeter, confeccionamos uma nuvem de palavras partindo da questão “O que você pensa quando falamos de práticas para uma educação antirracista?”, com a possibilidade de cada Docente incluir como resposta até três palavras. Sendo o resultado apresentado na Figura 3.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f8pk1tDZepU>

Figura 3 - Nuvem de palavras elaborada pelos Docentes



Fonte: Nuvem de palavras elaborada pelos Docentes durante a Roda de Conversa: Caleidoscópio: múltiplos olhares/múltiplas possibilidades - 23/03/2023

As palavras respeito e inclusão foram as mais destacadas pelos participantes. Seguimos conversando sobre as perspectivas dos docentes e as palavras/conceitos obtidos na nuvem de palavras. Para a preservação do anonimato dos/as professores/as, os nomes utilizados são fictícios.

O docente Gabriel destaca a importância do respeito nos processos educacionais, sobretudo para a educação antirracista. Salienta a importância do diálogo entre professor/estudante e a necessidade de entender que tem um ser humano completo e complexo nesta relação que exige respeito. Sobre a inclusão, o professor realça que é preciso trazer todos, não apenas um grupo em harmonia para a discussão das relações raciais e, que isso é fundamental para a criticidade. Salienta que é preciso propor debates que sejam críticos, para contribuir/auxiliar os estudantes na formação de opiniões, fazer com que pensem sobre o assunto, o que exige muita criticidade.

Dialogando com a nuvem de palavras e com o professor Gabriel, o professor Fernando salienta que o que fazemos ou deveríamos fazer é desenvolver uma educação holística, pensar no sujeito como um todo. Ele destaca que muitos professores aparentam ter receio de lidar com algumas temáticas devido à falta de preparo do docente para conseguir lidar com algumas situações. Reflete sobre omissões de professores em algumas situações, e enfatiza que essas atitudes não podem ser aceitas, independente das unidades curriculares, da área de atuação do professor. Em todos os casos de falta de respeito, falta de liberdade de expressão do sujeito é necessário o professor intervir de alguma maneira. O professor Fernando traz exemplos de

estudantes pertencentes a comunidade LGBTQIA+ que relatam situações alarmantes de discriminação e nada é feito pelo professor que presencia a situação e, tampouco, pela Instituição. Enfatiza o papel primordial da escola em interferir e chamar para o diálogo, para discussão para que, assim, tenhamos possibilidades de transformação, inclusão, respeito. Criar senso de alteridade, se enxergar como o Outro, como sujeitos, é fundamental para o professor Fernando.

A professora Isabela agrega ao diálogo enfatizando o significado da palavra antirracista, o combate ao racismo. A docente destaca a importância de propagar a informação além da inclusão e respeito, treinar o olhar da comunidade para identificar/valorizar a diversidade para que, assim, possa haver liberdade, diálogo, acolhimento e se minimizem as ocorrências de desrespeito. Sobre o local de fala, a professora destaca que não é preciso ser membro do NEABI, não é preciso esperar a semana da consciência negra em novembro para trazer o debate. “Debater em sala de aula, fora de sala de aula, por meio de projetos, em todo tempo, sempre, incansavelmente.” (ISABELA, 2023).

A professora Aline agrega ao dizer que escolheu a palavra liberdade por acreditar que as práticas antirracistas libertam. Salienta as questões relativas a violência contra a mulher, a violência contra a comunidade LGBTQIA+, o racismo, e diz que essas violências estão relacionadas/englobadas na perspectiva de uma sociedade heteronormativa que valoriza uma determinada ideia de sujeito - quem não se encaixa nesta ideia, quem está fora da lógica do sujeito ideal, está muito prejudicado. A professora destaca que as relações de poder existentes precisam ser questionadas, precisam ser levantadas, mesmo que gerem incômodo - é preciso estar disposto ao incômodo, ao questionamento. Ela salienta que sustentar a prática de educação antirracista é tocar em lugares confortáveis (para algumas pessoas), por isso é preciso estar disposto a questionar e mobilizar o discurso nas pessoas para provocar a transformação.

O professor João traz para a discussão o conceito de identidade. Com a pergunta “Quem somos nós?” aponta para a importância de discussões sobre as identidades, de se entender individualmente, de entender a comunidade e criar espaços, como esta roda de conversa, para discussão, estudo e não apenas para “apagar incêndios”. Sobre o currículo, o professor destaca inserir mais ações que promovam o diálogo para a desconstrução de práticas racistas. Ele compartilha a sua experiência e diz reconhecer que algumas expressões utilizadas por ele são racistas. Com isso, chama a atenção para a importância de estar em constante vigilância, o que faz com que ele perceba e reconheça o racismo estrutural que vivenciamos.

Após o debate, conversamos sobre o conceito de raça e as mudanças ocorridas historicamente e socialmente. Para esta reflexão utilizamos o vídeo do Curso¹³ Letramento Racial da professora Luiza Mandela (Mestra em Educação das Relações Étnico-Raciais) e as reflexões/contribuições de Kabengele Munanga sobre o conceito de raça.

Em seguida, o professor Gabriel comenta sobre a condição do sujeito negro nessa sociedade estruturada de forma hierarquicamente racial, ressaltando o ideal branco de humanidade que reflete em termos “divinos”, termos de bondade, de beleza. A pessoa negra, nesse contexto, é forçada, em muitos casos, a buscar por esse ideal. Ele questiona esse sistema racista e os impactos ocasionados.

Neste momento, informei os professores que estavam participando da roda de conversa, que a professora Luiza Mandela organizou, com outro autores, o livro “Saúde Mental da população preta importa” e compartilhei uma vivência contada por Silvio Almeida¹⁴, que aos 5 anos, em um dia frio, foi para escola com um gorro na cabeça e na escola a professora disse que ele não poderia utilizar o gorro, pois parecia um bandido. Com isso, Silvio Almeida destaca, que o negro se vê negro na primeira situação que sofre racismo e, muitas vezes, acontece na escola.

A professora Aline comenta estar bastante impressionada com o relato de Silvio Almeida - uma criança na escola, com frio, não deveria ouvir isso. Ela diz que o relato tem uma força enunciativa e, se estamos dispostos, sensibilizados, tem a força de nos afetar. A professora também destaca que, ao pensar com o vídeo sobre a evolução do conceito de raça, reflete e entende que criar/manter desigualdades, tem por objetivo a exploração de alguns corpos e, assim, alguns grupos se beneficiam economicamente e outros não.

A imagem do “Iceberg do racismo” complementa a discussão sobre racismo (Figura 4).

¹³ Disponível na plataforma Hotmart.

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw

Figura 4 - Iceberg do racismo



Fonte: <https://somosnewa.com.br/o-racismo-nao-e-a-ponta-do-iceberg/>

Retomando a questão da desigualdade mencionada pela professora Aline, utilizei-me das reflexões de Silvio Almeida que, certa vez, ao palestrar para o público da educação, contou que os educadores acham que a educação é a salvação de tudo, incluindo a salvação do racismo. No entanto, Silvio Almeida diz que a educação faz parte do problema. Nossa função é tentar desconstruir ou minimizar o racismo. Se o nosso currículo é pensado na lógica eurocêntrica, precisamos trazer autores/as negros/as, e isso não é ignorar o conhecimento eurocêntrico, mas trazer outros conhecimentos para serem conhecidos e valorizados.

O professor Fernando comenta sobre o projeto que participa e que trata da escrita de autoras negras. Ele compartilha a experiência que, ao indicar o livro “Eu sei por que os pássaros cantam na gaiola” da autora Maya Angelou, uma estudante negra disse que finalmente a literatura tinha sentido para ela, ela se viu no livro e pediu para conduzir a atividade. O professor permitiu que a estudante desenvolvesse a atividade e exercesse o seu protagonismo. O professor também comenta sobre o relevante conceito de escrevivência elaborado por Conceição Evaristo e conta sobre a experiência do trabalho e resultado satisfatório com o livro “Insubmissas lágrimas de mulheres” da mesma autora. Embora não houvesse na ementa a indicação de bibliografia dessas autoras, o professor Fernando inclui em qualquer semestre, pois reconhece

a importância e se interessa pelo tema. Destaca que a escola deveria trazer para esses espaços esse tipo de discussão, inclusive as mulheres na ciência, deveria ser um movimento comum. Ele realça que não vamos acabar com o racismo, não é a educação que vai fazer isso, mas que podemos apontar caminhos para que as pessoas desenvolvam senso de alteridade.

A partir disso, Gabriel complementa dizendo que não significa que precisamos descartar os clássicos, mas quando inserimos outras referências provocamos a mudança de perspectiva do aluno/a negro/a e, desse modo, ele vai se reconhecendo, vai tendo referências diferentes daquele ideal eurocêntrico. O estudante se vê representado em outras obras e sabe que tem alternativas outras, que são tão válidas quanto, e pode se espelhar, buscar outros caminhos. A educação antirracista, na perspectiva do professor Gabriel, tem esse papel de conscientização, a partir do momento que um estudante se vê representado, se vê capaz, ele vai provocar mudanças em torno dele, no meio que vive.

Para dar sequência as discussões, agrego ao debate a Lei 10639/2003, seus 20 anos de vigência e a interpretação errônea, de maneira geral, de alguns professores acreditarem que a responsabilidade sobre a temática racial deve ser exclusiva da história, da sociologia e da literatura e arte. Compartilho a ideia de que todas as disciplinas podem e devem trabalhar com a temática racial e exemplifico explicando que na matemática é possível a utilização de gráficos com o número de negros que ingressam nas universidades, o número de homicídios com jovens negros - gráficos significativos e racializados, que permitam uma discussão contextualizada. Enfatizo que há possibilidades em todas as áreas de conhecimento.

A professora Isabela destaca que, mesmo se pensarmos na literatura como um campo fecundo para tratar estas questões, ainda assim, só há um semestre com indicativo da temática para literatura e, segundo ela, é muito pouco. Afirma que institucionalmente faltam iniciativas, propostas de momentos para o debate sobre a temática.

O Professor Gabriel acrescenta explicando que temos 20 anos da Lei 10639, reforça que a temática deve ser incluída no currículo, mas pergunta sobre a formação de professores. Ele diz que durante a graduação não se lembra de nenhuma referência e de estudar sobre a temática étnico-racial. O professor ressalta que a formação de professores ainda não enfrentou, de forma eficiente, a temática da educação para as relações étnico-raciais. Conforme ele, existe uma cobrança para que o professor leciono algo que ele não foi preparado. A responsabilidade não é apenas do docente, é preciso que a instituição abrace a educação antirracista.

A Professora Isabela destaca a importância da continuidade da formação. Afirma que durante a formação inicial ela não estudou sobre a temática e, que na Instituição, quando há

algum momento, é mais para trazer a imposição da Lei. Falta, na concepção da professora, instrumentalizar os docentes, discutir abordagens possíveis, questão de ordem prática. Sugere que para fomentar a prática da EREER na formação docente poderiam ser apresentadas práticas exitosas em diferentes áreas, o compartilhamento dessas práticas.

O professor João exterioriza um incômodo relativo à semana de planejamento, que acontece semestralmente na Instituição. Ressalta que há assuntos que poderiam ser resolvidos por e-mails e este espaço ser utilizado para ampliar a discussão/instrumentalização para a prática da EREER, como colocado pela professora Isabela.

Quando em 2023.1, na semana de planejamento, foi apresentada essa pesquisa e feito o convite para a roda de conversa, o professor João ficou interessado em participar e buscar autoformação, pois é uma temática que ele não estudou em sua formação inicial, não recebeu institucionalmente e compreende a necessidade do tema. Salienta que há um certo desperdício de tempo em coletividade que poderia ser melhor aproveitado com outras discussões.

A professora Aline evidencia que o trabalho pedagógico é criativo, que criamos atividades, criamos estratégias e discussões e que nosso trabalho carece desses momentos. A impressão da professora é que, às vezes, parece que damos mais importância ao sistema que as pessoas em si. Pessoas que têm ideias diferentes, que produzem discussões e fazem o sistema funcionar. Parece que cumprir horário é mais importante que proporcionar uma discussão, produzir/construir juntos. Ela destaca que a sensação é como se fossemos cumprir uma ritualística e não consideramos os sujeitos que estão ali para pensar, debater, - o que seria mais orgânico, menos rígido, sistemático - e enfatiza que, talvez, não seja esse o objetivo desta semana.

A professora Isabela complementa dizendo que para romper o ciclo de pequenas práticas isoladas (muitas delas exitosas), é preciso construir práticas juntos. A semana de planejamento, segundo ela, é o único momento institucional que os docentes têm oportunidade de se reunirem, é uma boa oportunidade para o debate coletivo. Realça que esta iniciativa não depende exclusivamente da Instituição, mas como corpo docente é importante propor momentos para debate coletivo, pensar maneiras de trabalhar juntos, não apenas em projetos, mas fomentar a prática dentro da sala de aula.

O professor Fernando traz para a discussão a experiência do evento “IFMS Por Elas”, desenvolvido no dia quatro de março, alusivo ao mês das mulheres, com várias oficinas com as diversas disciplinas - matemática, química, literatura - envolvendo a temática da mulher. O professor comenta sobre a percepção e o questionamento de algumas estudantes sobre um

evento com caráter “feminista”. Ele salienta que, de maneira geral, os estudantes apreciaram as oficinas e disseram que gostaram e aprenderem muito. Fernando destaca que é necessário um amadurecimento para a compreensão da necessidade de se discutir tais questões e ressalta que tocar nestes assuntos, ainda causa incômodo. Isso demonstra a necessidade de se produzir outras práticas e outros discursos.

O “IFMS Por Elas” é uma ação que surge por iniciativa docente, um grupo de professores que se reúnem com determinado objetivo e convidam outros a somar nesta coletividade e obtém resultados muito produtivos. Complemento dizendo aos colegas professores, participantes da roda de conversa, que ações antirracistas já estão acontecendo, mesmo que não sejam propostas institucionais, os docentes estão se mobilizando para as mudanças do *Campus*.

A professora Aline nos provoca afirmando que “não existe instituição sem a gente, a instituição não é maior que a gente. [...] E o que é institucional? Institucional somos nós e o que nós permitimos que seja institucionalizado.” Após esta importante reflexão, compartilho com os colegas um provérbio africano que diz: “O saber é como o tronco de baobá, não é possível abraçar sozinho.” Convido-os para abraçarmos juntos, aprendermos juntos e praticarmos juntos a EREER.

Saliento a importância da EREER em não apenas denunciar, mas também anunciar. Precisamos potencializar, não apenas falar de desgraça. Então apresento alguns títulos, autores, filmes, documentários (Figuras 5, 6 e 7) que tratam sobre a temática e possibilitam momentos de reflexão.

Figura 5 - Alguns títulos/autores relevantes para a EREER



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Figura 6 - Alguns títulos/autores relevantes para a EREER



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Figura 7 - Alguns títulos que possibilitam a discussão da EREER



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A ENCRUZILHADA: lentes modificadas e novas visões

O momento da encruzilhada, um momento para o cruzamento entre os saberes e os fazeres dos docentes ratifica as potencialidades existentes em nossas práticas no *Campus*. Conhecer o trabalho desenvolvido, o esforço que muitas vezes acontece a partir do voluntarismo docente, suscita o esperar de Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levantar adiante, **esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...** (FREIRE, 1992, s.p., grifo nosso).

Os objetivos propostos para a roda de conversa foram alcançados. As conversas mostraram os conceitos de raça e racismo e suscitaram discussões sobre as relações de poder existentes. A urgência de educar para as relações étnico-raciais foi reconhecida pelos docentes, e a troca de saberes, fazeres, dúvidas e anseios sobre a EREER permearam a roda possibilitando reflexões, problematizações e valorização dos trabalhos desenvolvidos.

Entendemos a necessidade de outros momentos como este para a continuação do debate e estudo sobre a temática, e na ausência da proposição de momentos como estes sugeridos pela Instituição, nos sentimos provocados a sermos nós a suscitar estas propostas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. História da discriminação racial na educação brasileira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw Acesso: Março 2023

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-34, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Portal Geledes, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>.

APÊNDICE B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Questionário

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa "A (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: Um percurso construído no coletivo" voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Clarissa Gomes Pinheiro de Sá a qual pretende analisar as estratégias utilizadas nos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no *Campus* Campo Grande e orientada pela professora Sirley Lizott Tedeschi. Pretende-se, junto aos docentes, buscar propostas e estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em questionário via Google Forms.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) responderá de forma anônima um formulário com nove questões.

Não há riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos que podem acontecer é algum desconforto psicológico ao responder o questionário. Será garantido que o acesso aos resultados é de responsabilidade do pesquisador principal, não expondo o participante a outros.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Clarissa Gomes Pinheiro de Sá no telefone: (67) 99227 6154, Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados — MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 as 14:00 horas, de segunda a sexta.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevista

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa "Educação para as Relações Étnico-Raciais no IFMS/CG: percursos, percalços e potencialidades" voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Clarissa Gomes Pinheiro de Sá a qual pretende analisar as estratégias utilizadas nos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no *Campus* Campo Grande e orientada pela professora Sirley Lizott Tedeschi. Pretende-se, junto aos docentes, buscar propostas e estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista.

Não há riscos físicos aos participantes. A possibilidade de risco é algum desconforto psicológico mediante as discussões sobre a temática. Será garantido que o acesso aos resultados é de responsabilidade do pesquisador principal, não expondo o participante.

Se após o consentimento de sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Clarissa Gomes Pinheiro de Sá no telefone: (67) 99227 6154. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Roda de Conversa

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa "Educação para as Relações Étnico-Raciais no IFMS/CG: percursos, percalços e potencialidades" voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Clarissa Gomes Pinheiro de Sá a qual pretende analisar as estratégias utilizadas nos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no *Campus* Campo Grande e orientada pela professora Sirley Lizott Tedeschi. Pretende-se, junto aos docentes, buscar propostas e estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em Roda de Conversa.

Não há riscos físicos aos participantes. A possibilidade de risco é algum desconforto psicológico mediante as discussões sobre a temática. Será garantido que o acesso aos resultados é de responsabilidade do pesquisador principal, não expondo o participante.

Se após o consentimento de sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Clarissa Gomes Pinheiro de Sá no telefone: (67) 99227 6154. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos professores

A percepção dos docentes do IFMS/CG sobre as práticas para a promoção da educação das relações étnico-raciais

Convido-o(a) a participar da pesquisa intitulada: “A (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: Um percurso construído no coletivo” que está sendo desenvolvida por mim, Clarissa Gomes Pinheiro de Sá, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade e orientada pela professora Doutora Sirley Lizott Tedeschi.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as dos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) *Campus* Campo Grande.

1) Formação acadêmica

() Graduado

() Especialista

() Mestre

() Doutor

2) Área de formação

3) Sua formação contemplou elementos referentes à promoção para a educação das relações étnico-raciais (ERER)?

() Sim

() Não

4) Em quais unidades curriculares atua no Ensino Médio Integrado do IFMS/CG?

Artes

História

Língua Portuguesa e Literatura

Sociologia

Outros

- 5) Como percebe as práticas educativas-afirmativas étnico-raciais no cotidiano da instituição?
- 6) Como são definidos/selecionados os conteúdos/atividades que compõem as práticas educativas referentes ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na unidade curricular que atua?
- 7) Você considera que nas suas aulas são estabelecidas práticas educativas que promovam discussões sobre a história e cultura afro-brasileira? Se sua resposta for positiva, de quais maneiras?
- 8) Existem articulações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as atividades propostas pelo NEABI, tendo em vista a promoção, fortalecimento e valorização da ERER? Se sua resposta for positiva, de que maneira é realizada essa articulação?
- 9) Quais seriam as estratégias funcionais que possibilitam práticas que questionem a homogeneização, valorizem as diferenças e promovam um percurso rumo a uma escola antirracista?

APÊNDICE D - Entrevistas Semiestruturadas

Roteiro:

Como se autodeclara

Tempo de atuação no IFMS

Disciplina lecionada

De que maneira a ERER atravessa sua prática docente? E sua vida pessoal?

Se sente seguro(a) para abordar em suas aulas questões referentes a ERER?

Em seu ambiente de trabalho já percebeu situações de relativização ou negação de preconceito, racismo ou discriminação racial?

Como avalia os interesses de seus alunos quanto aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana?

Participa das práticas propostas pelo NEABI?

Considera que os conteúdos referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana estão sendo trabalhados no *Campus*?

Sugestões para tornar a prática efetiva.

ANEXO A - Mapa de localização dos dez *campi* do IFMSMapa de localização dos dez *campi* do IFMS

Fonte: IFMS.

ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa



INSTITUTO FEDERAL
Mato Grosso do Sul

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Decisão 21/2021 - COPEF/DIRPE/DIREP/PROPI/RT/IFMS
Processo nº [23347.008343.2021-30](#)

Campo Grande, 21 de setembro de 2021

Referência: **Autorização para realização de pesquisa.**

Pesquisador: **Clarissa Gomes Pinheiro de Sá**

Vistos,

1. O Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista os documentos que instruem o presente processo:

- a) considerando [e-mail](#) referente à solicitação de autorização de pesquisa da pesquisadora Clarissa Gomes Pinheiro de Sá;
- b) considerando a apresentação do [projeto de pesquisa](#), onde se expõe os motivos e objetivo da pesquisa;
- c) considerando o [parecer favorável](#) do Campus Campo Grande para realização da pesquisa;
- d) considerando que a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação orienta que, caso a pesquisa envolva acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade, deve-se atentar ao disposto na Lei 13.123, de 20 de maio de 2015, cadastrando esta no Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado - Sisgen - por meio do endereço <https://sisgen.gov.br/paginas/login.aspx>; e
- e) considerando que a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação orienta que todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos devem ser submetidos ao Sistema CEP/CONEP por meio da [Plataforma Brasil](#). **RESOLVE:**

2. **AUTORIZAR** a realização da pesquisa no âmbito do *Campus* Campo Grande, para a proposta de projeto intitulada "**A (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: Um percurso construído no coletivo**", solicitada pela pesquisadora Clarissa Gomes Pinheiro de Sá.

3. **SOLICITAR** que após a conclusão da pesquisa, a pesquisadora encaminhe os resultados à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação e à Direção-Geral do *Campus* Campo Grande, como forma de devolutiva.

Felipe Fernandes de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
(Port. 98/2021)

Documento assinado eletronicamente por:

- Felipe Fernandes de Oliveira, PRO-REITOR - CD2 - PROPI, em 21/09/2021 17:41:01.

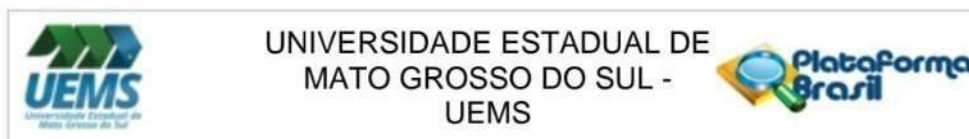
Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 226903

Código de Autenticação: 8f97a38156



ANEXO C - Parecer da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul:
Um percurso construído no coletivo

Pesquisador: CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52801621.6.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.139.586

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora: "A presente pesquisa tem por objetivo analisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) neste espaço educacional, em especial no campus Campo Grande. Embora a implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 nº 11645/2008 instituem a obrigatoriedade de incluir no currículo da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", nem sempre garante uma educação na pluralidade e o fortalecimento da identidade étnica nas práticas pedagógicas cotidianas. O daltonismo cultural que ainda impera na sociedade impede que algumas pessoas percebam a diversidade de cores, a pluralidade de culturas e pode ser observado, inclusive, em ambientes escolares. Para isso, nos aproximamos dos estudos étnico-raciais e do campo teórico dos Estudos Culturais para analisar os projetos pedagógicos e os planos dos cursos técnicos integrados em nível médio da referida instituição e verificar se as propostas curriculares contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais. Será aplicado, também, um questionário direcionado aos/às professores/as dos cursos técnicos e do Núcleo de Estudos

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 5.139.586

Afro-brasileiros (NEABI) para averiguar as práticas pedagógicas utilizadas para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais neste espaço escolar. A partir da análise sobre a realidade investigada, buscar-se-á propostas e estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças.

Pretende-se que os resultados da pesquisa vislumbrem a possibilidade de fortalecimento da identidade étnico-racial da comunidade local.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: Analisar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as dos cursos técnicos integrados em nível médio do Instituto Federal do Mato

Grosso do Sul para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no campus Campo Grande.

Objetivo Secundário:

Objetivos Específicos: Examinar o Projeto Pedagógico para identificar como estão previstas as práticas para a Educação das Relações Étnico Raciais no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. Identificar nos planos de ensino dos cursos técnicos integrados em

nível médio e nos planos individuais de trabalho docente do IFMS - Campus Campo Grande como ocorre a promoção da ERER e se há outras

proposições das dimensões da extensão e pesquisa relacionadas à temática. Verificar, por meio da análise do questionário direcionado aos/às professores/as dos cursos técnicos integrados e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFMS - Campus Campo Grande, as práticas pedagógicas e ações coletivas utilizadas para a promoção do reconhecimento e pertencimento multiétnico neste espaço escolar, assim como, as estratégias funcionais que possibilitem práticas que questionem a homogeneização e valorizem as diferenças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora prevê os riscos: "Possíveis riscos - desconforto psicológico ao responder o questionário. Será garantido que o acesso aos resultados é de responsabilidade do

Pesquisador Principal, não expondo o participante a outros. O questionário será aplicado em ambiente virtual, via Google Forms, considerando o período da Pandemia Covid 19 e respeitando a indicação de afastamento social. Para não ocasionar desgaste dos participantes ao responderem o questionário, foram elaboradas nove questões

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

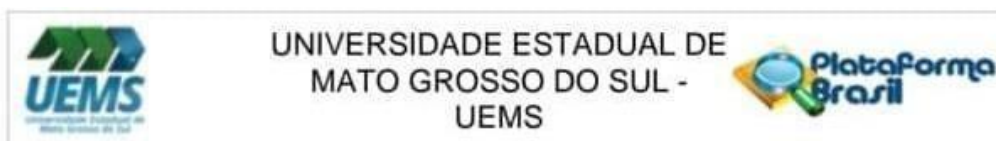
UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 5.139.586

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Documentos e arquivos apresentados estão adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresentou o TCLE;
- Apresentou a autorização de pesquisa e ciência da instituição parceira;
- Apresentou o Roteiro da entrevista;
- Apresentou o cronograma nos arquivos dos Projetos com coerência;

Recomendações:

- Como sugestão ao final da Pesquisa, apresentar o termos de Armazenamento dos dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADOS:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plata-forma Brasil.

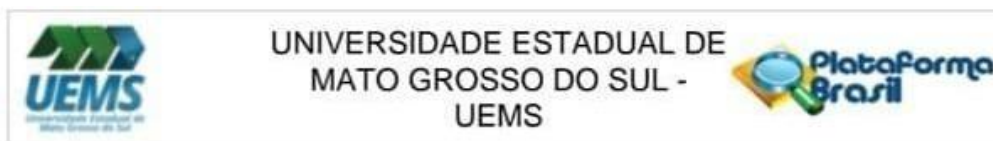
DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uemms.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 5.139.586

Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1789335.pdf	12/11/2021 16:25:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto00.pdf	12/11/2021 16:25:06	CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ	Aceito
Folha de Rosto	folha_rostoo.pdf	08/11/2021 14:46:55	CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ	Aceito
Outros	Questionario.pdf	05/10/2021 16:45:39	CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	05/10/2021 16:29:11	CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/10/2021 16:26:06	CLARISSA GOMES PINHEIRO DE SÁ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 01 de Dezembro de 2021

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br

Página 04 de 04