

Atribuição BB CY 4.0

Representações sociais sobre educação étnico-Racial entre professores do ensino fundamental de Soure, Marajó: direito ao trabalho e à educação em perspectiva intercultural e decolonial

Antônio Luís Parlandin dos Santos¹
Denise Machado Cardoso²

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as representações sociais sobre educação étnico-racial entre professores do ensino fundamental de Soure/Arquipélago do Marajó/Pará. Trabalhamos com uma abordagem quanti-qualitativa com questionário e entrevista com dezesseis professores/as do ensino fundamental. Aplicamos a técnica de evocação de palavras a fim de construir mapas mentais. As amarras socioculturais, políticas e institucionais que engessam nossos modos de vida nos padrões europeus como referência, atravessam o campo educacional num ciclo recursivo, entre sociedade e escola, em que a comunidade escolar pode ser reprodutora de relações sociais marcadas pelo racismo. Ficou evidente que se trata de um processo dinâmico e contínuo de rupturas e radicalização das lutas no interior da escola. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não determina por si só a concretização da educação para as relações étnico-raciais e requer um envolvimento coletivo de tensionamento e subversão das culturas preteridas na escola.

¹ Doutor em Educação, Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: luisdocencia3@gmail.com.

² Doutora em Desenvolvimento Socioambiental, Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: denisecardosoufpa@gmail.com.

Palavras-chave

Educação para as relações étnico-raciais; Representações sociais; Interculturalidade; Descolonização; Escola.

Recebido em: xxxxxx

Aprovado em: xxxxxx

308

Social representations about ethnic-racial education among elementary school teachers in Soure, Marajó: the right to work and education from an intercultural and decolonial perspective

Abstract

The objective of this study is to analyze the social representations of ethnic-racial education among elementary school teachers in Soure. We used a quantitative and qualitative approach with a questionnaire and interviews with sixteen elementary school teachers. We applied the word evocation technique in order to build mental maps. The sociocultural, political and institutional constraints that restrict our ways of life to European standards as a reference permeate the educational field in a recursive cycle between society and school, in which the school community can reproduce social relations marked by racism. It became clear that this is a dynamic and continuous process of ruptures and radicalization of struggles within the school. The mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture does not in itself determine the implementation of education for ethnic-racial relations and requires a collective involvement in tensioning and subverting the cultures that are neglected in the school.

309

Keywords

Education for ethnic-racial relations; Social representations; Interculturality; Decolonization; School.

Introdução

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.

(Lélia Gonzalez)

Este estudo trata sobre as representações sociais e os saberes referentes a educação étnico-racial na contemporaneidade. Partimos do marco legal conquistado por meio das lutas sociais, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, as quais alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que atualmente preconiza em seu artigo 26-A: “Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2020).

Além da dimensão legal, vamos buscar na realidade concreta outras dimensões que nos remetem a atitudes e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que podem ou não incluir efetivamente as relações étnico-raciais no cotidiano da escola. Nesse sentido, a dimensão simbólica é fundamental para compreendermos a complexidade de saberes e práticas que podem ser situados em uma escola que apenas reproduz, como reflexo da sociedade, processos discriminatórios e racistas ou que entra na “linha de frente” do combate ao racismo.

Diante dessa perspectiva, a teorias das representações sociais, por olhar para o senso comum sem inferiorizá-lo ou fragmentá-lo, nos permite analisar em profundidade as teorias que construímos no dia-a-dia e que orientam nossas práticas. Jodelet (2001, p. 21-2), partindo do pensamento de Serge Moscovici, afirma que:

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

310

Portanto, a temática das relações étnico-raciais no contexto da educação escolar pode ser compreendida – por meio da teoria das representações sociais – para além do aparente, evitando-se a intensificação das dicotomias como, por exemplo, a oposição entre indivíduo e sociedade, o subjetivo e o objetivo, o emocional e o racional, etc.

Na escola, ainda hoje, ocorre o silenciamento da negritude, especialmente nas práticas pedagógicas e, conforme Deus (2008) é fundamental combater o racismo, retratado pela autora como o antagonista de uma história que não pode ser negada, posto que ele é ardiloso e reinventa suas “máscaras” na sociedade. Nas palavras de Zélia Amador de Deus (2008, p. 8):

[...] as diversas culturas trazidas pelos protagonistas [os herdeiros da deusa Aranã] exerceram importância fundamental, para alimentar a luta dos africanos e seus herdeiros, frente a um antagonista capaz de se travestir, no tempo e no espaço, de várias personas (máscaras) para desorientar e enfraquecer o discurso do protagonista

Entendemos que a visibilidade, reconhecimento e valorização, mais que “respeito” e muito mais que “tolerância”, carecem de transformações inúmeras que abarcam as dimensões cultural, social, política e econômica e não podem ser moldadas somente com a letra da lei, embora esta represente grande avanço. De acordo com Forquin (2000, p. 51-2, *grifo nosso*):

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

Nesse sentido, não basta identificar e celebrar a diversidade de povos oriundos da África. É preciso muito mais que isso! A sociedade civil e os governos devem trazer à tona as questões gravíssimas do racismo estrutural, do preconceito, discriminação e segregação raciais ainda presentes nas instituições sociais que impedem a população negra de (re)existir. A visibilidade, valorização e reconhecimento do legado africano nos conduz a extrema necessidade decolonizar nosso pensamento e práticas. A perspectiva da educação intercultural, segundo Candau (2012, p. 122-3), traz as seguintes contribuições:

[...] a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”. [...] incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países.

Falamos de radicalidade no que tange às relações étnico-raciais no Brasil, porque o abismo de desigualdades sociais é evidente no cotidiano e as pesquisas também revelam a crueldade desta realidade. A interculturalidade crítica construída como horizonte de nossos saberes e práticas requer a intensificação da compreensão da colonialidade e o intenso combate para desconstruí-la.

O racismo se expressa em todas as instituições sociais e requer diversas dimensões para combater suas formas explícitas e implícitas, visto que no cotidiano nem sempre conseguimos identificar o racismo estrutural e o ambiental, por exemplo. E como não há neutralidade em nosso comportamento e decisões – já que somos seres políticos - precisamos conhecer o que motiva nossas ações. Nesse sentido, este estudo indaga: **Quais as representações sociais sobre educação étnico-racial entre professores do ensino fundamental de Soure/Arquipélago do Marajó/PA?**

O objetivo geral deste estudo é apreender as representações sociais sobre educação étnico-racial entre professores do ensino fundamental de Soure/Arquipélago do Marajó/Pará, relacionando-as as suas práticas pedagógicas.

Metodologia

Trabalhamos com uma abordagem qualitativa por meio de uma entrevista com dezesseis professores/as do ensino fundamental de três escolas localizadas na cidade de Soure, uma das ilhas do arquipélago do Marajó, no estado do Pará. Também aplicamos a técnica de evocação de palavras a fim de construir mapas mentais sobre a educação para as relações étnico-raciais e os desafios de concretizá-la na atualidade. Neves (2015, p. 19-20) afirma que:

A pesquisa qualitativa tem o especial objetivo de revelar os mistérios que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa.

Os professores/as participantes atuam nas escolas de ensino fundamental de Soure há pelo menos um ano, vivenciando, desta forma, o cotidiano sociocultural do lócus desta pesquisa.

De acordo com Nind, Curtin e Hall (2019, p. 13), a entrevista é a técnica “de solicitar aos participantes que respondam a questões, usualmente para a reflexão sobre suas experiências e visões”. Já o questionário, para as autoras, é a “administração de um conjunto pré-preparado de questões (usualmente escritas) para obtenção de dados usualmente para análise estatística (Ibid, p. 17).

A Técnica de Associação Livre Evocação de Palavras (TALP), segundo Vieira (2019, p. 270) “consiste em apontar um termo indutor para o qual o sujeito deverá responder escrevendo a primeira palavra que lhe vier à mente”. De acordo com Merten (1992, p. 533), a TALP é uma “[...] descrição das ideias e imagens que surgem ao sujeito e que o sujeito associa a uma palavra ou tema”. Especificamente sobre o objeto de estudo desta pesquisa, solicitamos aos participantes: “Diga para mim até 5 palavras que vem a sua mente quando o (a) Sr. (a) ouve a palavra _____”. As palavras/expressões-estímulo foram: “África”, “Negros”, “Relações étnico-raciais”, “Racismo na escola” e “Educação para as relações étnico-raciais”. Após cada grupo de evocações, foi solicitado: “Dê o(s) significado(s) ou comente sobre a (s) palavra (s) que você considerou mais importante”.

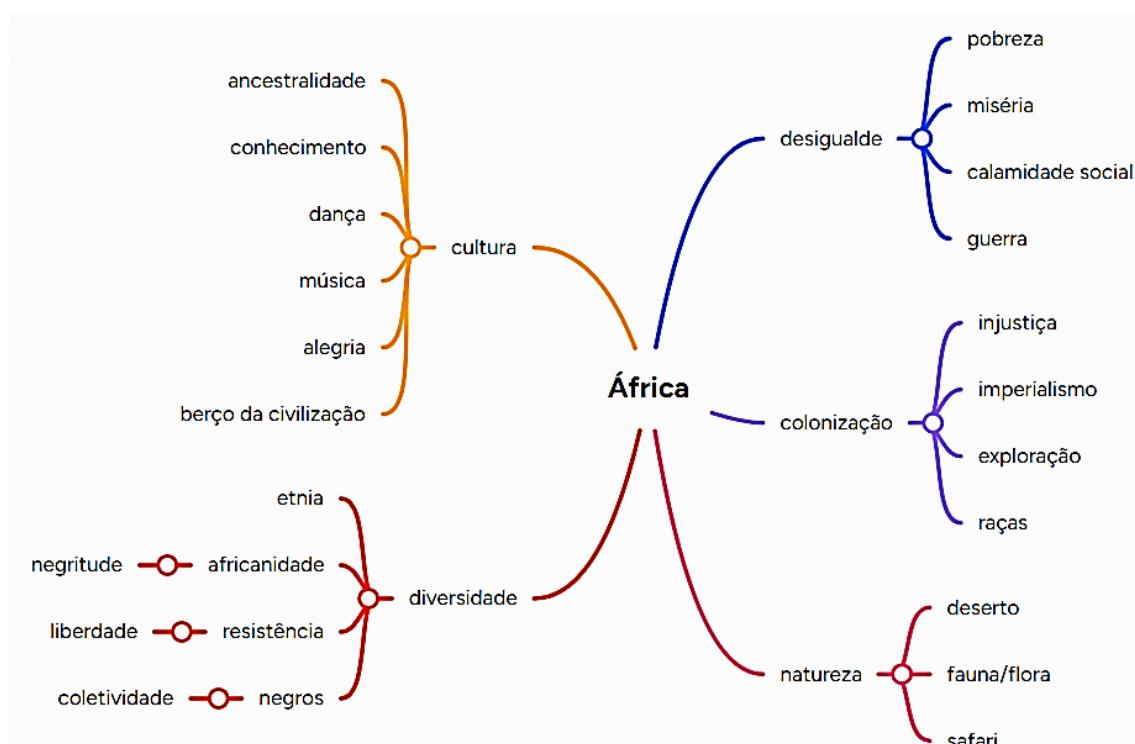
Os mapas mentais ou memogramas, conforme Buzan (1996), são esquemas para registrar informações; são ferramentas de pensamento, as quais possibilitam refletir e exteriorizar o que se passa na mente. Ao analisar um mapa mental, é possível verificar uma série de ideias acerca de um tema central, que se associam e compõe o assunto. Nesse sentido, mapa mental é uma ferramenta pedagógica e/ou de pesquisa que organiza ideias por meio de palavras-chave, cores e imagens em uma estrutura que se espalha a partir de um centro.

Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que se refere a:

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

A categorização, para Bardin (2011, p. 145), consiste em uma atividade de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. A autora define “categorias” como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Mapa Mental I: Representações Sociais sobre “África”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Agrupamos as palavras evocadas em cinco categorias “Natureza”, “Colonização” “Desigualdade”, “Cultura” e “Diversidade”. A imagem da África como local onde “natureza”, “desigualdade” e “palco da colonização europeia” é recorrente entre os participantes. Um lugar repleto de mazelas sociais que teria gerado a figura do “escravo” é representação que insiste em se perpetuar. Não raramente essas imagens de caráter negativo, inferiorizante, cravejadas de estereótipos são reproduzidas nas falas e disseminadas na escola.

Chegamos a um momento carregado historicamente de experiências, pensamentos, reflexões, ideologias, políticas, ações, lutas, e sabemos e sentimos que algumas questões atravessaram territórios e o aparentemente acelerado cronômetro do tempo: o século XXI nos traz como legado a luta contra o racismo, a segregação, o preconceito e discriminação de toda ordem. Para compreender esses processos, especificamente, sobre a problemática das relações étnico-raciais no Brasil, Oliva (2009) traz grandes contribuições ao analisar os séculos XIX e XX. O autor defende a seguinte tese:

315

[...] da segunda metade do século XIX ao início do processo de independência dos países africanos, em 1950, com algumas poucas exceções, o Brasil esteve de costas para África e a memória coletiva de grande parte de nossa população em relação àquele continente ficou refém de algumas poucas imagens.

Nesse sentido, Oliva (2009) se refere ao que denomina de “invenção da África no Brasil” e confronta os dois territórios ligados pelo oceano Atlântico: um continente (África) e um país de dimensões continentais (Brasil), ou seja, “os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

Considerando que o Brasil não manteve, nesse período relações coloniais com a África, como no caso dos países europeus, o afastamento e silenciamento ocorreu na esfera do imaginário e as construções de imagens e representações ainda enfatizaram a dicotomia civilizado *versus* selvagens/primitivos.

Dentre as poucas imagens construídas sobre a África, o autor destaca a influência do período de escravização de africanos e afrodescendentes no Brasil:

Uma das representações que conquistou maior amplitude foi a da **África criada de forma intestinal no Brasil**, resultado dos séculos de vigência da escravidão – com os condicionamentos da memória e das representações que retratavam **os africanos e seus descendentes no cativeiro** -, ou ainda, das manifestações e reinvenções culturais ocorridas nas últimas doze décadas, já no período do pós-abolição (Oliva, 2009, p. 4).

De acordo com Oliva (2009), ainda hoje, mesmo com avanços e retrocessos, o fenômeno de afastamento e silenciamento permanecem: “as ideias e referenciais sobre a África continuam distantes da memória e dos olhares de grande parte dos brasileiros”. E nenhuma das reivindicações (religiosidade, musicalidade, estética e ideológicas) conseguiram modificar as ligações da África às imagens de tragédias e conflitos e construir e consolidar a ideia de que a África, o continente berço da humanidade, constitui um dos eixos centrais para o

entendimento da trajetória histórica brasileira. Ao contrário, escola e imprensa tornam-se meios a favor das imagens negativas: a primeira por negligência e a segunda por intensificar ainda mais os estereótipos presentes no pensamento popular e científico.

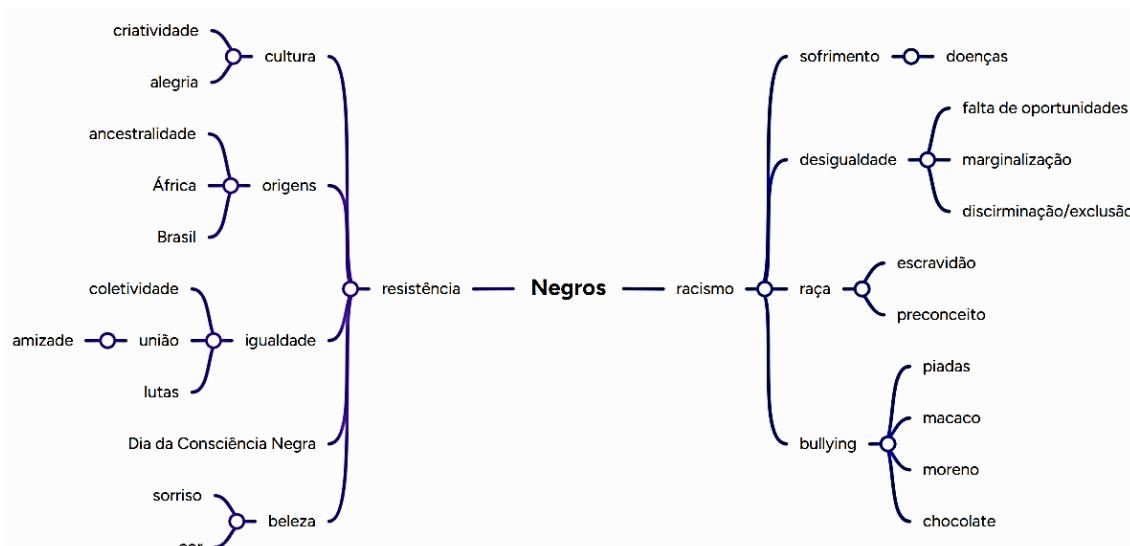
Nesse sentido, hoje precisamos relativizar a visão do autor, pois embora ainda tenhamos evidências empíricas e estudos científicos nos mostrem essa problemática na atualidade, precisamos lançar nossos olhares para as mudanças ocorridas até o presente momento. De acordo com Fagundes e Cardoso (2019, p. 64-65):

316

A efetivação da Lei 10.639/2003 ainda não se deu plenamente, todavia, nestes quinze anos, há mais motivos para a celebração do que para o desânimo. Muitos avanços foram obtidos e as políticas públicas de educação passaram a enfatizar as questões étnico-raciais a partir da alteração dos artigos 26-A e 79-A da Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 9.394/96, que torna obrigatória a oferta de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira para todo o nosso sistema educativo.

Embora ainda tenhamos uma série de preconceitos sobre o continente africano, suas etnias e história, os/as participantes deste estudo, nas categorias “diversidade” e “cultura”, trazem imagens positivas sobre a África e associam-na a elementos mais específicos como a “africanidade” e a “negritude”, ligados a luta do movimento negro e às novas perspectivas para superarmos a visão eurocêntrica de nossa realidade. Chama-nos atenção também a referência a nomes da música e literatura africanas e ao reconhecimento da África como “berço da humanidade”.

Mapa Mental II: Representações Sociais Sobre “Negros”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Agrupamos as palavras evocadas em duas categorias, que nos remetem a representações marcadas por aspectos que polarizam as imagens referentes ao ser negro: “Racismo” e “Resistência”.

Com relação ao racismo, destacam-se a dimensão psicossocial, pois que envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais como a “desigualdade”, “injustiça”, “pobreza”, preconceito, sofrimento, marginalização, discriminação, bullying e a “raça”, a qual demarca a fronteira entre a “escravidão” e a resistência aos problemas legados do período colonial. De acordo com Conrado, Campelo e Ribeiro (2015, p. 214):

Ser negro(a) no Pará, e por que não dizer na Amazônia, não é o mesmo que nas outras partes do país. Pelo processo histórico, a presença da população negra na região foi mitigada e relegada a segundo plano. A região tem a marca das hipérboles e dos mitos, e essa marca condicionou a forma como a população negra foi tratada nas análises acadêmicas e como teve a sua identidade “sufocada” na metáfora do ser moreno/morena até os dias atuais.

Os participantes deste estudo não realizam a distinção conceitual entre raça, racismo, preconceito, bullying, discriminação, estereótipo. De acordo com Almeida (2018) esses termos são entendidos como sinônimos por algumas pessoas e seus grupos de pertença. Para o autor, “preconceito” trata-se da construção e definição de conceito sobre determinado sujeito ou grupo, estabelecida por aspectos sócio-históricos. Racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou

privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25). Já discriminar é uma ação expressa no tratamento diferenciado em razão da raça.

Almeida (2018) destaca três concepções que concorrem para a diferenciação do racismo: a individualista (o racismo se explicita como uma deficiência patológica, consequente de preconceitos); institucional (caracterizada pelo circuito de privilégios ou desvantagens a certos grupos em razão da raça, expressando poder e da dominação); e estrutural (extremamente ligado a reprodução da desigualdade social ao naturalizar o racismo nas relações sociopolíticas, jurídicas e econômicas).

No final do século XIX, as imagens do africano como “escravo”, “inferior” e “incapaz” compunham as representações elaboradas desde o Brasil. De acordo com Oliva (2009, p. 8):

Mais do que isso, com reminiscências fortes até a primeira metade do século XX, o principal elemento em uso na construção da idéia de África era o argumento da inferioridade cultural e civilizacional perante os europeus. Portanto, menosprezar, desqualificar e, em alguns casos, apagar as possíveis contribuições africanas presentes na sociedade brasileira, seriam ações que acabariam por espelhar os tipos de representações geradas sobre os africanos: primitivos, preguiçosos e atrasados.

Essas imagens e representações são redimensionadas pelo autor quando pensadas nas propagações e repercussões no meio popular, na sociedade em geral, uma vez que eram geradas no âmbito acadêmico/científico. Nina Rodrigues, por exemplo, comparava os povos e territórios africanos com a Europa sob a perspectiva evolucionista: além de colocar os europeus no topo do processo evolutivo civilizacional, não acreditava que as sociedades africanas alcançariam a mesma evolução.

Também Silvio Romero (1949 apud OLIVA, 2009, 10), ao pensar na formação da identidade brasileira menosprezava e inferiorizava a contribuição e participação africana, classificando-os como “gentes ainda no período do fetichismo, brutais, submissas e robustas, as mais próprias para os árduos trabalhos de nossa lavoura rudimentar”.

Na Amazônia, apesar do “embranquecimento de nossas ideias” sobre a participação de negros e indígenas como protagonistas da história, a historiografia vem desconstruindo a imagem de uma “rarefeita” presença do negro nesta região. Por exemplo, em A Cabanagem, os Escravos, os Engenhos, Sales (2015) relaciona o movimento cabano com a participação do negro na formação

social e econômica da Amazônia. Destaca as mudanças na estrutura sociocultural, política e econômica resultante da conjugação de forças populares no enfrentamento de condições desumanas característica das assimetrias sociais entre os donos dos engenhos e o restante da população que vivia sob condições inóspitas na cidade e no campo. De acordo com Sales (2015, p. 47):

319

Capítulo importante da história social do Pará escreveu o negro nos engenhos de cana-de-açúcar. Ali ele exercitou a fuga para os quilombos. Tornou-se ladino. Incorporou-se à Cabanagem. Solidarizou-se ao caboclo pela condição de escravo. No complexo cultural amazônico, deixou sua marca indelével. A miscigenação no negro com os demais estoques raciais se processou intensamente, isenta do mais rudimentar preconceito.

Nesse sentido, portanto, o negro na região amazônica não é coadjuvante das transformações sociais. Havia, sim, a resistência ao trabalho escravo e a organização e mobilização no negro nos quilombos. Estes, entre contatos e trocas constantes com as áreas urbanas e outras áreas do campo, fortaleciam as lutas das classes populares e intensificavam seus propósitos diante da escravidão: o seu fim! “A Cabanagem teve como principal consequência, a desorganização do regime escravista” (Sales, 2015, p. 38).

Também Oliva (2009), como contraponto de sua ideia principal, passa a considerar outras imagens e representações criadas em espaços de resistência, no que chama de *microcosmos*: os grupos carnavalescos e a Pequena África. Nesses espaços, a ideia de África fazia parte de suas lutas por autodefinição identitária e configurava o tensionamento da ordem vigente.

Nesse sentido, os participantes deste estudo, ao destacar a “Resistência”, construíram representações que manifestam aspectos afirmativos/positivos do ser negro, num olhar que ao mesmo tempo que traz rótulos a condição existencial do negro, com o adjetivos como “beleza”, “sorriso”, “cor”, “força”, “garra”, “lutador”, “criatividade”, por exemplo, também faz associações ligadas a uma dimensão mais ampla como “cultura”, “ancestralidade”, “origens”, “espírito de coletividade”, “empoderamento”, “unidos”, “Brasil”, “África”.

Assim, ao considerarmos as representações sociais em movimento, numa dinâmica de transformação constante, ainda que lenta e gradual em muitos casos, ficou evidente que a imagem do negro não se limita a imagem do “escravo”. Outras referências, outras imagens, são objetivadas como forma de tensionar a imposição de um lugar de marginalidade historicamente construído.

Ao pensar num movimento de descolonização de nossas mentes e corpos, de saberes e modos de vida, é imprescindível revermos a história e recontá-la sob outra perspectiva que não a do colonizador. Isso significa construir outras narrativas que nos possibilitem o refazimento de nossa cosmovisão e nos leve a um movimento de práticas sociais em que negros e indígenas, por exemplo, protagonizem a dinâmica de nossa sociedade.

É com esta perspectiva que propomos uma abordagem teórica das representações sociais no campo educacional também com as contribuições do programa de investigação modernidade/colonialidade latino-americano (rede modernidade/colonialidade) e da interculturalidade crítica. A rede modernidade/colonialidade, ao conceber a colonialidade como fenômeno que persistiu após colonialismo (domínio político e militar das metrópoles sobre as colônias), nos esclarece sobre o padrão de poder que hierarquiza e naturaliza as desigualdades territoriais, raciais, culturais e epistêmicas presentes que engendram a reprodução de relações de dominação (ARAÚJO; MOTA NETO, 2015).

A colonialidade ultrapassou a barreira temporal e, após a independência das colônias, manteve-se, de alguma forma, viva em nossa subjetividade, permeando nossas relações e instituições sociais e revitalizou-se continuamente até os dias de hoje. Os padrões culturais postos como referência de civilização, as comparações entre povos hierarquizando-os, a criação de raças expostas como se existissem raças biológicas, nos remetem à *colonialidade do poder, do ser, do saber e do viver*. Para Quijano (2005, p. 111):

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa.

São constructos que enfatizam as dicotomias e que forjam identidades superiores, capazes de subjugar outras porque são legítimas e justificadas pela naturalização da opressão. Afinal, como alguns não-europeus não eram considerados nem mesmo seres humanos, então poderiam ser escravizados e silenciados. De acordo com Candau (2010, p. 19):

O colonizador destrói o imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.

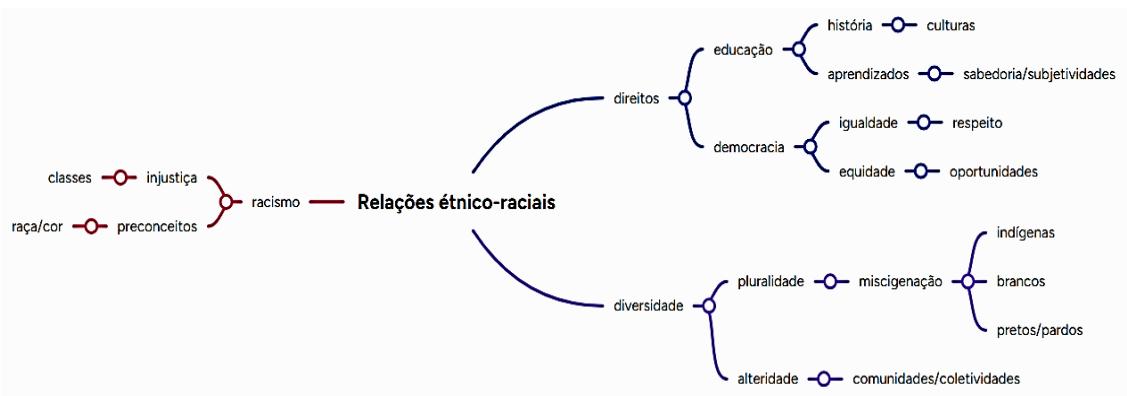
Nesse sentido, a Amazônia vem passando por processos históricos marcados pela exploração das populações tradicionais e que na atualidade são ameadas em todas as dimensões da vida. Perder, por exemplo, o direito de viver em suas terras, não se reduz ao plano material, pois a cosmovisão das populações indígenas e afrodescendentes nos falam de uma ligação visceral com toda a simbologia que envolve o meio ambiente. De acordo com Walsh (2009, p. 15):

Há também uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada, que enlaça com as outras três [poder; ser; saber]. É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual a existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas.

A autora se refere a outra perspectiva de mundo, de conhecimento/saber, de ser, de existência. Chama de “matriz quadrimensionada da colonialidade”, a qual revela a construção da diferença e sua imposição com base na raça, no racismo e na racialização como eixos estruturantes das relações de dominação/exploração/escravização.

Na Amazônia do século XXI, as narrativas são revitalizadas e parecem justificar e legitimar os processos perversos de exploração do meio ambiente e anulação da biodiversidade seja dos discursos seja das benesses do que é propagandeado como intenso desenvolvimento para lugares e pessoas ainda atrasadas do ponto de vista eurocêntrico.

Mapa Mental III: Representações Sociais Sobre “Relações Étnico-Raciais”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

322

Classificamos as palavras evocadas em três grupos principais: “Direitos”, “Racismo” e “Diversidade”.

No que tange aos direitos relacionados as relações étnico-raciais, os participantes deste estudo, falaram sobre “democracia”, “liberdade”, “reconhecimento”, “respeito”, “amor” “empoderamento”, “proteção”, “oportunidades”, “cultura”, “igualdade” e “equidade”. Esse mosaico de palavras/ideias evidencia que a igualdade formal é relativizada pelos depoentes. Tratar de direitos sem reconhecer as diferenças é, segundo Candau (2009, 2010), reforçar processos excludentes que aumentam o abismo da desigualdade social. A autora faz a oposição entre igualdade e desigualdade, ou seja, defende que considerar as diferenças faz parte do reconhecimento e afasta, ao mesmo tempo, a ideia de homogeneização/ padronização cultural.

Entretanto, ao olhar com mais atenção para as outras duas categorias, “Racismo” e “Diversidade”, vemos que os participantes “trafegam” numa zona de transição, pois apesar de reconhecer e enfatizar questões mais específicas demandadas pela população negra, o discurso que reproduz o “mito da democracia racial” permanece ativo nas falas: “mistura”, “pluralidade”, “coletividade”, por exemplo, nem sempre nos remetem a “alteridade” e à barbárie que representa o racismo estrutural na atualidade.

Oracy Nogueira (1917-1996) combatia veementemente o mito da democracia racial, desconstruindo-o com seus estudos lutas sociais. Além de elaborar uma crítica sobre as comparações do Brasil com os Estados Unidos da América, realizadas a fim de negar o racismo à brasileira e sobre a propagação de uma ideologia nacionalista ou “meufanismo” que rechaçaria a percepção e identificação do preconceito e da discriminação racial.

Nogueira (1998) traz a identificação dos aspectos definidores do preconceito de marca: a cor branca é condição precípua de ascensão social – mas não exclusiva -, num processo de branqueamento da população. Em paralelo, há o desprezo, omissão e/ou “esquecimento” dos sujeitos com fenótipo negroide. Enfatiza, nesse sentido, o fenômeno da “incorporação maciça dos mestiços mais claros ao grupo branco” e da “preferência estética pelo tipo ‘moreno’, isto é, pelos indivíduos de traços caucasoides relacionados à cor queimada da pele escura e dos cabelos” (NOGUEIRA, 1998, p. 67). Em síntese, afirma que a elevação de classe e o branqueamento são perspectivas de um mesmo processo que ocorre na realidade brasileira. O autor também destaca que tal fenômeno está ausente na classe dominante – formada por brancos e endogâmica (consanguínea) – que legitima e justifica seu *status* pela cor da pele.

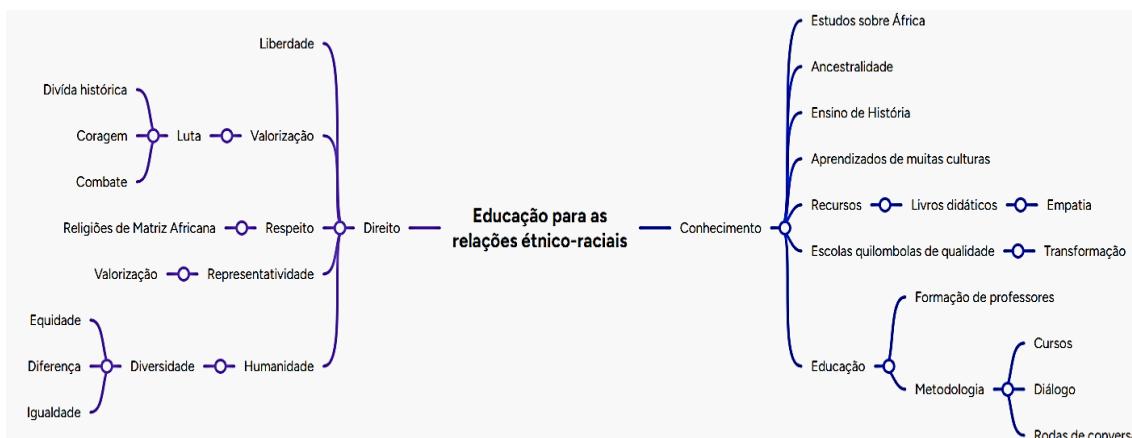
Perdura como uma barreira conceitual e prática a forma como o racismo se expressa na sociedade brasileira. O que nos chama atenção, de forma geral, são os casos mais explícitos, expressos nos momentos de “xingamento” e/ou “brincadeiras e piadas” (hoje na versão meme pelas redes sociais). Nos parece ainda um grande desafio elucidar a relação entre racismo estrutural e desigualdade social em nosso país. Não raramente presenciamos, no cotidiano, pessoas duvidando ou com dúvidas sobre a existência concreta do racismo.

Entretanto, nos parece ainda mais chocante e perverso assistir nos noticiários os atuais governantes negarem veementemente a existência do racismo. Além de recomendarem ao povo brasileiro que este não deve “importar” um problema característico dos Estados Unidos da América (EUA). Estes episódios de negação do racismo trazem fortes evidências de que os privilégios de um grupo vêm sendo mantidos em detrimento dos direitos que todos e todas possuem. Ocultar, o racismo, portanto, revela-se intensamente eficaz na injusta perpetuação de privilégios e assimetrias sociais no Brasil.

Nesse sentido, historicamente o território brasileiro vem sendo forjado na esteira de relações sociais e étnico-raciais extremamente perversas, evidenciando a hierarquização entre grupos num processo de perpetuação do racismo, de práticas sociais excludentes, desumanas. Em nossa região, a região amazônica, encontramos a figura do “moreno” e da “morena” como maneira de negar as raízes culturais daqueles que consideramos bonitos e/ou por quem nutrimos certa afetividade. Dessa forma, não são considerados bonitos/as

pessoas que revelam fenótipo distante do europeu e quando trazem a marca da cor são imediatamente classificadas como misturadas (morenas).

Mapa Mental V: Representações Sociais Sobre “Educação Para As Relações Étnico-Raciais”



324

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com a evocação de palavras/ideias a partir da expressão “educação para as relações étnico-raciais”, as duas categorias emergiram da ênfase atribuída pelos professores ao “conhecimento” e a educação como um “direito” e uma gama de anseios emergiram como terreno fértil para as transformações que muitos profissionais vislumbram, num horizonte em que a educação de forma geral suscita melhores condições materiais e novos caminhos para concretizar a interface entre “conhecimento” e “direito”.

Nesse sentido, evidencia-se um contínuo processo de mudanças que nem sempre aparecem de forma tão explícita na dinâmica e complexidade do cotidiano. No caso da escola, uma instituição ainda hoje marcada e pressionada pelas relações socioculturais que ultrapassam seus muros, os padrões de homogeneização e as relações assimétricas de poder são tensionadas pelos movimentos de grupos como o Movimento Negro e de pesquisadores e estudiosos que também levantam a bandeira das lutas antirracistas nas suas múltiplas frentes e expressões.

A despeito dos interesses de padronização cultural e das propostas de engessamento da escola e do currículo para a formação de “colaboradores dóceis e versáteis” para o mercado de trabalho, em nosso país e em nossa região – a Amazônia – alunas e alunos demandam a expressão de suas diferenças neste espaço que carrega consigo as expectativas de um dia refletir todo o espectro de luz de seu arco-íris, como um lugar que faz parte do imaginário das pessoas como

um caminho que nos formará para constituir uma sociedade mais justa e digna para todas e todos. Segundo Fagundes e Cardoso (2019, p. 63-4):

A escola é o principal espaço público em que a diversidade e a diferença se encontram presentes. Assim, discutir essas questões e produzir reflexões sobre as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro tem como finalidade contribuir para melhorar as condições de vida de uma população que constitui a maior parcela da população brasileira e desempenha papel fundamental na construção de nossa identidade individual e coletiva.

A interface entre “educação para as relações étnico-raciais” e o “conhecimento” sobre a temática demanda, segundo os professores, uma série de questões e condições como um caminho que não pode ser traçado de forma isolada/individualizada. Nesse sentido, uma “escola equipada”, metodologias diversas, cursos e estudos sobre a África, formação de professores consistente e escolas quilombolas de qualidade, por exemplo, demarcam o campo do que os professores trazem como pressuposto de seu pleno exercício profissional.

325

Considerações Finais

Este estudo representou um momento de reflexão importante; um construto relevante, mas não definitivo; um exercício de síntese para que não dissociemos a teoria da prática. Devemos sim buscar a interface entre saberes e ações no campo educacional, com olhar crítico, analisando as necessidades e demandas daqueles que fazem e farão parte de nosso trabalho como professores. É fundamental, assim, entender o percurso histórico da institucionalização da educação escolar e construir a consciência dos valores, dos conhecimentos, dos paradigmas, das concepções teóricas que constituirão nosso exercício profissional na pedagogia e na docência.

Nesse sentido, pensar sobre a prática e concretizá-la não prescinde das múltiplas dimensões que compõem a educação. Dessa forma, entender que as dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas, psicológicas, etc., nos permitem travar uma relação mais humana com os educandos e sentir que podemos sim transformar a realidade e não apenas reproduzir assimetrias sociais e acirrar os processos de desigualdade e padronização/homogeneização das pessoas. Como nos diz Vera Candau, é tempo de conciliar igualdade e diferença. Ir além da formalidade contratual burguesa e incluir efetivamente os diversos

modos de vida que se traduz em nossa sociodiversidade, que emerge das demandas dos educandos e educandas como a pluralidade que quer re(existir), ser respeitada e valorizada, fazer parte de nossas práticas pedagógicas. Enfim, desenvolver uma educação libertadora como defende Paulo Freire.

As amarras psicológicas, socioculturais, políticas e institucionais que engessam nossos modos de vida nos padrões europeus como referência, atravessam o campo educacional num ciclo recursivo, entre sociedade e escola, em que os professores e professoras – e demais sujeitos da comunidade escolar – podem ser reprodutores de relações sociais marcadas pelo racismo. Nesse sentido, ficou evidente que se trata de um processo dinâmico e contínuo de rupturas e radicalização das lutas no interior da escola. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não determina por si só a concretização da educação para as relações étnico-raciais e requer um envolvimento coletivo de tensionamento e subversão das culturas preteridas na escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; MOTA NETO, João Colares da. Culturas e (de) colonialidades. In: **Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia**: cartografias, literaturas e saberes interculturais. (Org.) PACHECO, Agenor Sarraf; NASCIMENTO, Genio, SILVA, Jerônimo da Silva e; MALCHER, Maria Ataide, Belém: EditAEDI, 2015.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural**. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, 2001.
- CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia**, n. 51, p. 213-246, 2015.

DEUS, Zélia Amador de. **Os Herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. Tese de Doutorado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.

AGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300059&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 mar. 2025.

FORQUIN, J.C. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Capítulo 6, p.123-143.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, p.314-327, abr./jun. 2015.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n.3, p. 239-262. 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia**. Tradução Caesar Souza. Petrópolis, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca**. As Relações Raciais em Itapetininga (apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti). São Paulo: Edusp, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALES, Vicente. **O Negro na formação da sociedade paraense**. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2015. (pp.33-49).

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XXI. **Revista África e Africanidades - Ano I - n. 4 – fev. 2009**.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277