



**UNILAB**

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA**

**AFROBRASILEIRA - UNILAB**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

**JEAN CARLOS BARBOSA DE SOUSA**

**IDENTIDADE E ALTERIDADE NA ESCOLA:**

**ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO  
BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO  
CARMO ROCHA**

**REDENÇÃO- CE**

**2019**

JEAN CARLOS BARBOSA DE SOUSA

IDENTIDADE E ALTERIDADE NA ESCOLA:

ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO  
BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO  
CARMO ROCHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Orientador: Prof. Dr. Ivan Maia de Mello (UNILAB)

Co-orientador: Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho (UNILAB)

**REDENÇÃO - CE**

**2019**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Sousa, Jean Carlos Barbosa de.

S696i

Identidade e Alteridade na Escola: análise do projeto "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro" enquanto prática pedagógica interdisciplinar na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Dona Creusa do Carmo Rocha / Jean Carlos Barbosa de Sousa. - Redenção, 2019.

120f: il.

Dissertação - Curso de Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Humanidades, Coord. Do Curso De Mest. Interdisciplinar Em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Maia de Mello.

Coorientador: Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho.

1. Identidade. 2. Alteridade. 3. Educação. 4. Interculturalidade. 5. Interdisciplinaridade. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 306

---

JEAN CARLOS BARBOSA DE SOUSA

IDENTIDADE E ALTERIDADE NA ESCOLA:

ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO  
BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO  
CARMO ROCHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 04/04/2019.

BANCA EXAMINADORA



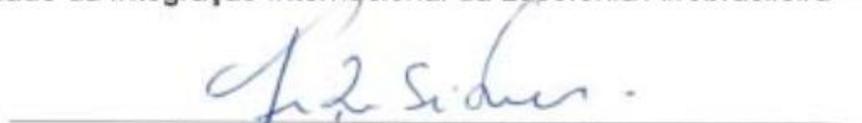
Prof. Dr. Ivan Maia de Mello

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB



Prof. Dr. Antonio Vieira da Silva Filho

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB



Profa. Dra. Francisca Rosália Silva Menezes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB

À minha mãe, Mary Ivone,  
e à minha companheira, Isis Pincella.

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador de todas as coisas;

Aos meus pais, por serem as colunas que sustentam a minha vida;

À Isis Pincella, minha amada noiva, amiga e companheira, por todas as vezes que sorriu e chorou comigo, por todas as vezes que me fez buscar ser o melhor de mim mesmo, por irradiar em mim seu calor amoroso e seu brilho estimulante, mesmo nas noites mais escuras e frias;

Aos meus amigos, por estarem ao meu lado nessa jornada, apoiando nos momentos difíceis e celebrando as conquistas alcançadas;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivan Maia, por toda paciência e dedicação para orientar meus voos mais altos como pesquisador;

Aos professores e estudantes entrevistados que colaboraram com esta pesquisa;

Ao coorientador, Prof. Dr. Antonio Vieira, e demais professores do corpo docente do mestrado, por mostrarem novas perspectivas epistemológicas e estimularem novos questionamentos;

Aos colegas da turma do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, pelos momentos de partilha de conhecimentos e vivências;

Aos professores da Banca Examinadora, que dispuseram de seu tempo para contribuir com o crescimento dessa pesquisa;

À UNILAB e ao programa do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela oportunidade de realização deste curso de pós-graduação ampliando minhas qualificações;

À FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa de estudos que deu apoio financeiro para viabilizar a realização deste trabalho.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry)

## RESUMO

Os debates sobre identidade na contemporaneidade surgem como elemento necessário para desenvolvimento de práticas educacionais em países com composição multiétnica e pluricultural como o Brasil. Neste contexto, foi desenvolvido no período de 2011 até 2016, em Fortaleza (CE), na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” como uma intervenção pedagógica interdisciplinar e multicultural, a partir de uma perspectiva de prática da interculturalidade. Tornou-se necessário, então, investigar até onde é possível encarar a pluralidade cultural e a multiétnicidade dentro de uma escola de ensino médio profissionalizante, ao ponto de desconstruir as barreiras epistemológicas dos professores e instigar os estudantes a terem uma visão crítica sobre as questões sociais e raciais que permeiam suas relações interpessoais e suas concepções de mundo, rompendo com a visão eurocêntrica e monocultural do currículo escolar. A partir disso, o principal objetivo desta pesquisa é analisar os discursos de professores e estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha que participaram do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, a fim de verificar as repercussões desse projeto pedagógico na construção discursiva de suas identidades e subjetividades dentro do ambiente escolar. Buscou-se identificar as relações de poder entre os discursos dos professores e estudantes que legitimam saberes e interferem na construção de suas subjetividades e identidades, assim como verificar quais seriam as barreiras epistemológicas mais resistentes para as práticas interdisciplinares e interculturais na escola. O referencial teórico-metodológico escolhido foi a análise arqueogenealógica do discurso a partir de Foucault. Para a construção dos dados usados foram operacionalizadas as técnicas de: i) pesquisa bibliográfica; ii) pesquisa documental, a partir do Manual da Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha; iii) observação participante; iv) aplicação de questionário; e v) entrevistas semi-estruturadas. Com uma perspectiva interdisciplinar, a presente pesquisa seguiu sua metodologia por meio de diálogos entre algumas áreas das ciências humanas. Constatou-se que a práxis pedagógica intercultural foi capaz de estimular uma abertura para rompimento com a epistemologia colonial na escola pesquisada, a partir dos diálogos entre as identidades de professores e estudantes.

**Palavras-chave:** Identidade, Alteridade, Educação, Interculturalidade, Interdisciplinaridade

## ABSTRACT

The debates about identity in the contemporary world appear as a necessary element for the development of educational practices in countries with multiethnic and multicultural composition such as Brazil. In this context, the project "Roots of Brazil: the formation of the Brazilian people" was developed in the period from 2011 to 2016, in Fortaleza (CE), at EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, as an interdisciplinary and multicultural pedagogical intervention, starting from a perspective of intercultural practice. It has become necessary, then, to investigate to what extent it is possible, from such a project, to face cultural plurality and multi-ethnicity within a vocational high school, to the point of deconstructing the epistemological barriers of teachers, and instigating students to have a critical view of the social and racial issues that permeate their interpersonal relationships and their conceptions of the world, breaking with the Eurocentric and monocultural vision of the school curriculum. From this, was reached the main objective of this research which is to analyze the discourses of teachers and students of the EEE Dona Creusa do Carmo Rocha who participated in the project "Roots of Brazil: the formation of the Brazilian people", to verify the repercussions of this pedagogical project in the discursive construction of their identities and subjectivities within the school environment. To achieve this goal, it was sought to identify the power relations between teachers 'and students' discourses that legitimize knowledge and interfere in the construction of their subjectivities and identities, as well as to verify the most resistant epistemological barriers to interdisciplinary and intercultural practices in school. The chosen theoretical-methodological reference was the archaeogeneal analysis of the discourse from Foucault. For the construction of the data used, the techniques of: i) bibliographic; ii) documentary research, based on the Manual of Socio-Educational Entrepreneurial Technology (SEET) and the Political-Pedagogical Project (PPP) of EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha; iii) participant observation; iv) questionnaire application; and v) semi-structured interviews. With an interdisciplinary perspective, this research followed its methodology through dialogues between some areas of the human sciences, It was found that the intercultural pedagogical praxis was able to stimulate an opening to break with the colonial epistemology in the researched school, from the dialogues between the identities of teachers and students.

Keywords: Identity, Otherness, Education, Interculturality, Interdisciplinarity

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Dança tradicional portuguesa apresentada pela turma de 1º ano do Curso Técnico em Contabilidade.....	48
Figura 02 -	Visitação ao sítio histórico de Aquiraz-Ce.....	49
Figura 03 -	Visitação ao sítio Museu Senzala de Redenção-Ce.....	49
Figura 04 -	Apresentação da dança lundu da turma de 2º ano do Curso Técnico em Informática na quadra da EMEIF Gustavo Barroso.....	50
Figura 05 -	Palestra sobre islamismo para estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha.....	51
Figura 06 -	Sala temática bantus da turma de 2º ano do Curso Técnico em Administração.....	51
Figura 07 -	Apresentação de dança inspirada no Festival de Parintins da turma de 3º ano do Curso Técnico em Informática.....	51
Figura 08 -	Palestra sobre herança cultural bantu no Brasil com professor Hilário Ferreira Sobrinho.....	52
Figura 09 -	Mesa Redonda com a estudante alemã Anna Müller.....	53
Figura 10 -	Sala temática da turma do 2º ano do Curso Técnico em Secretariado, com o tema Japoneses.....	54
Figura 11 -	Sala temática da turma do 3º ano do Curso Técnico em Secretariado, com o tema Brasil Sertanejo.....	54
Figura 12 -	Participação de estudantes do 2º ano Administração em um Iftar do Ramadan no Ceará.....	55
Figura 13 -	Sala temática da turma do 2º ano do Curso Técnico em Administração, com o tema Sírios.....	55
Figura 14 -	Apresentação de samba de gafieira da turma do 3º ano do Curso Técnico em Informática, na EMEIF Martinz Aguiar.....	56
Figura 15 -	Apresentação da turma do 2º ano do Curso Técnico em Informática no Campus Liberdade (Redenção/CE).....	57
Gráfico 1 -	Gráfico 1: A interculturalidade faz parte de seu planejamento pedagógico e práticas em sala de aula.....	62

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP/UNILAB	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UNILAB
CI	Centro Interescolar
CENTEC	Centro De Ensino Tecnológico
EEEP	Escola Estadual de Ensino Profissionalizante
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master of Business Administration
MPCE	Ministério Público do Estado do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade de Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira
TESE	Tecnologia Empresarial Socio-Educacional

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO: CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Identidade e Alteridade .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Subjetividade e subjetivação.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Interdisciplinaridade, interculturalidade e pensamento decolonial .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4</b>	<b>Mestiçagem, hibridismo e a ressignificação da identidade .....</b>	<b>38</b>
<b>3.</b>	<b>O PROJETO E SEU CONTEXTO DE APLICAÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”.46</b>	
<b>3.2</b>	<b>Contextualização da escola EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.1</b>	<b>A estrutura física da escola .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.2</b>	<b>A Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE) e o Projeto Político- Pedagógico (PPP) .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.3</b>	<b>A Caracterização do corpo docente .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.4</b>	<b>A Caracterização do corpo discente.....</b>	<b>63</b>
<b>4.</b>	<b>DESVELANDO CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>Formação integral ou formação profissional? .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2</b>	<b>Colonialidade e eurocentrismo nas práticas pedagógicas brasileiras .....</b>	<b>74</b>
<b>4.3</b>	<b>A construção discursiva das identidades e das subjetividades na escola.....</b>	<b>80</b>
<b>4.4</b>	<b>A práxis pedagógica intercultural: interdisciplinar, dialógica e decolonial.....</b>	<b>87</b>
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES .....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....</b>	<b>113</b>

<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>116</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a população brasileira é fruto de uma grande miscigenação ocorrida no Brasil ao longo de sua história, em virtude da mistura de vários povos que migraram para o território brasileiro, seja de forma voluntária ou forçada, como aponta Darcy Ribeiro em sua obra “O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil” (1995). Ainda de acordo com as ideias desse autor, pode-se verificar que a articulação de práticas, costumes e saberes desses povos com o passar do tempo, garantiu a formação social e cultural do que se habituou hoje a chamar de povo brasileiro. Todavia, contrariando a ideia de que a distância social entre as raças seria corrigida justamente por essa miscigenação que eliminaria as discriminações raciais, como aponta a ideologia da democracia racial construída por Gilberto Freyre em suas obras “Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (1933) e “Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano” (1936), o mesmo autor mostrou que tal processo não ocorreu de forma sempre harmoniosa, haja visto que o Brasil é uma nação marcada pelas contradições do confronto e da convivência, com traços de preconceitos e discriminações que ainda se mostram vivos no dia-a-dia.

Ao investigar a formação do povo brasileiro e seus caminhos percorridos ao longo de sua história, é possível constatar que as diferenças étnico-raciais tiveram íntimas relações com o surgimento e, muitas vezes, manutenção das desigualdades de direitos e funções sociais. Em consonância com esse pensamento, pode-se encontrar o sociólogo Octavio Ianni, que em sua análise sobre as desigualdades sociais brasileiras, fez uma inovadora articulação sobre a relação intrínseca entre questão social, classe social, preconceito e discriminação racial.

Dentro de uma perspectiva materialista dialética, a partir das reflexões de Ianni, pode-se dizer que a história da formação da sociedade brasileira é um registro das desigualdades presentes na realidade concreta brasileira desde os tempos coloniais e que ainda possuem profundas repercussões no Brasil contemporâneo, onde evidencia-se diferenças na garantia de direitos, sejam eles sociais, políticos e até mesmo culturais. O próprio Ianni, ao falar sobre questões sociais e questões raciais, afirma que “a raça e a classe são constituídas simultânea e reciprocamente na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais” (IANNI, 2004c, p. 147). Assim sendo, ao tratar das questões étnico-raciais brasileiras é possível encontrar em seu bojo uma história de tensões e contradições que refletem xenofobias, etnicismos, preconceitos, segregacionismos, racismos e intolerâncias que foram se multiplicando ao longo dos séculos, em que a raça é “uma condição social, psico-social e cultural, criada, reiterada e

desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e processos de dominação e apropriação” (IANNI, 2004b).

Em pleno século XXI, a “democracia racial” freyreana, mesmo sendo merecedora de profundas críticas, ainda influencia consideravelmente as práticas pedagógicas brasileiras, o que denuncia a possibilidade de a escola ser mais uma ferramenta de difusão das ideias aceitas pelas classes dominantes. Aceitar passivamente tais ideias dentro do ambiente escolar significa desprezar as contradições e as diversidades culturais evidentes, tanto nos professores, quanto nos estudantes.

Diante da problemática de encarar a pluralidade cultural e a multietnicidade dentro das escolas brasileiras, os professores devem estar cômicos das desigualdades sociais e raciais, e buscar instigar os estudantes a terem uma visão crítica sobre tais questões que permeiam suas relações interpessoais e suas concepções de mundo. Esta tarefa árdua exige um rompimento com a visão eurocêntrica e monocultural do currículo escolar - que é baseada na homogeneização e simplificação das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da superioridade do modelo europeu de racionalidade e da universalização dos conhecimentos e saberes sob a visão ocidental – bem como requer um diálogo profundo com as várias culturas que compõem os povos brasileiros.

Tendo em vista tais dados, o projeto intitulado "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro" foi criado na E.E.E.P. Dona Creusa do Carmo Rocha em Fortaleza (CE) em 2011 e manteve-se como parte do calendário escolar oficial até 2016, definido como uma intervenção pedagógica interdisciplinar que se propôs a permitir aos estudantes das turmas de ensino médio a possibilidade de refletirem sobre as origens e a herança cultural do povo brasileiro, de forma a apreenderem com pesquisas teórico-práticas os diversos processos e experiências históricas que demarcaram a construção do povo brasileiro. Dentro dessa perspectiva do referido projeto, optou-se por realizar um conjunto de atividades de pesquisas e vivências de forma interdisciplinar e intercultural, viabilizando uma integração entre diferentes mídias e conteúdos das diversas áreas de conhecimento, buscando entender como tais conhecimentos podem se interligar e se relacionar com a realidade concreta vivenciada por eles em suas comunidades.

Com foco na apreensão dos caminhos que levaram o Brasil às diferenças sociais no processo de formação nacional, na investigação sobre a composição étnica do povo brasileiro, no estímulo ao convívio com a diversidade cultural étnica e na conscientização sobre identidade, dignidade e igualdade, as práticas interdisciplinares e interculturais que foram desenvolvidas no projeto "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro" surgiram da necessidade de superação tanto dos estudantes quanto dos professores de uma perspectiva

derivada de um sistema de ensino que nada mais é “senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes” (FOUCAULT, 1996, p. 44), de criar um trabalho conjunto em que educadores estejam engajados e integrados de tal forma que seja possível as disciplinas do currículo escolar interagirem tanto entre si como com a realidade, superando assim a fragmentação do ensino, com foco principal na formação integral dos estudantes, com a finalidade de possibilitar-lhes o exercício crítico da cidadania a partir de um novo olhar global de mundo e torná-los aptos a defrontar os problemas da realidade atual, por mais complexos, amplos e globais que sejam (LÜCK, 1995).

O interesse pela análise das repercussões desse projeto pedagógico nesta pesquisa está em investigar até onde é possível, a partir de tal projeto, encarar a pluralidade cultural e a multietnicidade dentro de uma escola de ensino médio profissionalizante, ao ponto de desconstruir as barreiras epistemológicas dos professores, e instigar os estudantes a terem uma visão crítica sobre as questões sociais e raciais que permeiam suas relações interpessoais e suas concepções de mundo, rompendo com a visão eurocêntrica e monocultural do currículo escolar, estabelecendo assim um diálogo profundo com as várias culturas que compõem o povo brasileiro.

O multiculturalismo, enquanto orientação pedagógica que reconhece a alteridade e as marcas identitárias das diversas etnias como determinantes de desigualdades sociais no Brasil, pode contribuir com a superação do eurocentrismo no cotidiano escolar. Mas até onde é possível para estudantes de uma escola de ensino médio profissionalizante apreenderem os caminhos que levaram o Brasil às diferenças sociais no processo de formação nacional? Investigar sobre a composição étnica do povo brasileiro pode, de fato, estimular o convívio com a diversidade cultural étnica? É possível, a partir de uma prática pedagógica interdisciplinar, fazer com que estudantes e professores superem essa visão limitada de mundo e possam desenvolver uma conscientização maior sobre identidade, dignidade e igualdade? É possível romper barreiras comumente instauradas entre as disciplinas, superando a fragmentação do ensino e produzir um conhecimento mais humanista dentro de uma escola profissionalizante? Esses questionamentos perduram em nossos pensamentos ao nos debruçarmos sobre a realidade escolar, sabendo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Se a escola tem como objetivo claro a formação integral de cidadãos, então, cabe a instituição escolar o dever de proporcionar um ambiente onde o educando sinta-se respeitado e

aprenda a valorizar sua própria identidade. Pensamos isso ao analisar as palavras de Paulo Freire (2002) que afirma que “ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Assim sendo, educação escolar de qualidade deve necessariamente ter em seu cerne um diálogo franco sobre as relações possíveis entre as questões étnico-raciais e as questões das desigualdades sociais, e a partir desse diálogo será possível estimular a formação da identidade individual e coletiva entre os estudantes.

Dai surge o principal objetivo desta pesquisa que é analisar os discursos de professores e estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha que participaram do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, entre os anos de 2011 e 2016, para verificar as repercussões desse projeto pedagógico na construção discursiva de suas identidades e subjetividades dentro do ambiente escolar. Para alcançar tal objetivo, buscou-se identificar as relações de poder entre os discursos dos professores e estudantes que legitimam saberes e interferem na construção de suas subjetividades e identidades, assim como também verificar quais seriam as barreiras epistemológicas mais resistentes para as práticas interdisciplinares e interculturais na escola.

Com este estudo, espera-se contribuir com reflexões interdisciplinares sobre os diálogos entre as identidades e as alteridades no ambiente escolar brasileiro contemporâneo perante as especificidades das diferenças étnico-raciais dentro de uma coletividade, analisando o processo de construção das identidades e as singularidades que atravessam a formação das subjetividades a partir das relações de poder entre os discursos que permeiam as relações humanas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

O percurso metodológico desta pesquisa principia com o entendimento de que o objeto de estudo não está desassociado do método utilizado pelo pesquisador. Dessa forma, como defende Bourdieu, em concordância com Bachelard, tem-se que “o fato científico é “conquistado, construído, constatado” (BOURDIEU, 1999, p.22), e o pesquisador, como agente ativo nessa construção de conhecimento, deve sentir-se livre para utilizar as ferramentas teóricas ou metodológicas que mais lhe servirem para maior entendimento tanto de seu objeto de estudo quanto de seu campo científico.

Apesar de assumir essa liberdade metodológica em que “é proibido proibir” (BOURDIEU, 2002, p.26), os caminhos seguidos nesta pesquisa não chegam a um pluralismo metodológico extremamente radical em que tudo é válido. Ainda em sintonia com as ideias de Bourdieu, buscou-se distanciar da rigidez metodológica sem, entretanto, desviar-se do rigor científico necessário para construção do objeto de estudo, mantendo-se em estado de vigilância para reconhecer possíveis elementos que porventura possam interferir nos resultados almejados

por esta pesquisa, quer tais elementos estejam presentes no pesquisador ou mesmo no próprio campo científico em questão. Vale salientar, ainda, que o rigor mencionado não deve ser encarado como um rigorismo tecnológico dogmático, mas um rigor que se permita questionar criticamente os seus próprios fundamentos a partir dos dados obtidos ao longo de toda a pesquisa, de forma a “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico.” (BOURDIEU, 2002, p.42)

Por se tratar de uma pesquisa em Ciências Humanas, entende-se que a abordagem metodológica deve ser qualitativa, pois esta possui como ponto de partida a consciência de que as realidades em estudo são construídas socialmente, de forma que tanto as perspectivas dos participantes da pesquisa quanto suas próprias práticas diárias e seus conhecimentos cotidianos relacionados ao problema levantado pelo estudo devem ser de seu interesse (FLICK, 2009). Espera-se, com isso, examinar intensamente os dados obtidos, seja em sua amplitude assim como em sua profundidade, enfrentando o desafio de compreender as realidades sociais enquanto totalidades (MARTINS, 2004). Esse caráter qualitativo na pesquisa implica, ainda, numa densa partilha com os constituintes do objeto de pesquisa que permita obter desse contato os seus conteúdos mais visíveis e latentes, para que posteriormente o pesquisador possa interpretar e traduzir aqueles que são patentes ou ocultos, reconhecendo que seu trabalho será marcado mais por rupturas do que por meras progressões cumulativas (CHIZZOTTI, 2006).

Tendo em vista que os objetivos desta pesquisa envolvem os processos de subjetivação e criação discursiva de identidades, escolheu-se como referencial teórico-metodológico a análise arqueogenealógica do discurso de Foucault que por sua vez articula as práticas discursivas com as práticas não-discursivas, considerando-as práticas sociais sempre imersas em relações de poder e saber. Cabe aqui esclarecer que, para Foucault, o termo “discurso” é abordado de uma forma que difere do que tradicionalmente os linguistas tendem a tratar, haja vista a vinculação direta que faz do conceito de práticas discursivas a um conjunto de regras e práticas estabelecidas a todo momento no tempo e no espaço, que determinaram as circunstâncias de exercício da função enunciativa em um momento histórico específico e para uma definida área social, econômica, geográfica ou linguística (FOUCAULT, 2004). Dessa forma, reconhece-se que na obra de Foucault (2008) as práticas discursivas não devem ser vistas meramente como maneiras de se construir discursos, mas como ferramentas e estratégias inseridas na dinâmica poder-saber que assumem forma em conjuntos de técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm.

Lançar um olhar criterioso sobre as práticas discursivas e não-discursivas à luz do pensamento de Foucault é procurar metódica e conscientemente descobrir e explicitar os resultados de tais práticas que são indissociáveis, cuja relações se apresentam pelo que é “propriamente discursivo (linguagem, discurso, enunciado) e o que diz respeito às práticas institucionais (exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos etc.)” (FISCHER, 2003, p.387). Assumir essa perspectiva de Foucault sobre o discurso na pesquisa significa, nos termos de Fischer (2003), desviar-se das elucidações de cunho ideológico, das confabulações sobre a história, assim como de qualquer resposta mecanicista, e atentar para o fato de que somos sujeitados por certos discursos, de que determinadas verdades são naturalizadas e tornam-se predominantes, sendo assumidas por cada indivíduo a partir de mínimas práticas, do menor dos enunciados, de regras, normas e exercícios que são institucionalizados no dia a dia, e, por fim, também averiguar até mesmo aquilo que pode por ventura fugir dos saberes e dos poderes, mesmo que estes mostrem-se adequadamente estruturados para os indivíduos e grupos sociais.

Para a construção dos dados usados nesta pesquisa foram operacionalizadas as técnicas de: i) pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003), para ajudar a orientar os questionamentos através do levantamento dos principais trabalhos já feitos sobre os temas necessários a serem abordados e que sejam detentores de relevância, a saber, identidade e alteridade (HALL, 2003, 2005, 2011, 2008; WOODWARD, 2003; BAUMAN, 2000, 2005; SANTOS, 1999, 2003, 2009, 2010; SILVA, 2003; LEVINAS, 1980, 2004; SIDEKUM, 2006), subjetividade e subjetivação (FOUCAULT, 1996, 1997, 2000, 2004, 2014; GUATARRI, 1996, 1992; DELEUZE, 2001, 1988), interdisciplinaridade e interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 2001, 2004a, 2004b; WALSH, 2009; CANDAU, 2008a, 2008b, 2011; FRIGOTTO, 2011; JAPIASSU, 1976), mestiçagem e hibridismo (BHABHA, 1998; ABDALA JR., 2004; CANCLÍNI, 1992; ANDRÉ, 2012; MUNANGA, 1994, 1997, 2005; IANNI, 2004a, 2004b; HOLANDA, 2013; RIBEIRO, 1978, 1995; FREYRE, 2000, 2001; HOLANDA, 1995), colonialidade e decolonialidade (MIGNOLO, 2005, 2008; QUIJANO, 2005, 2009; CASTRO-GÓMEZ, 2005, 2007; GROSGOUEL, 2005, 2006, 2007, 2008); ii) pesquisa documental ((LÜDKE & ANDRÉ, 1986), a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, enquanto documentos oficiais da referida escola; iii) observação participante (LAKATOS; MARCONI, 2003), com a presença do pesquisador nas atividades cotidianas da comunidade escolar composta pelos estudantes e professores que cujos discursos serão objetos de estudo; iv) aplicação de questionário

(LAKATOS; MARCONI, 2003); e v) entrevistas semi-estruturadas (LUDKE & ANDRÉ, 1986), para captar o mundo experimental dos entrevistados de forma mais abrangente.

Apesar da observação participante ser alvo de críticas em razão da proximidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o que para muitos apontaria um comprometimento da objetividade e da neutralidade científica (MARTINS, 2004), a escolha dessa ferramenta deve-se ao fato de o pesquisador ter participado das atividades da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha como professor temporário do começo do ano de 2011 até o final do ano de 2017, sendo criador e mantenedor do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” durante todo este período, assim como também ter assumido cargos no Conselho Escolar desta escola, além de participar de outras atividades dentro desta comunidade escolar que tanto deram certo acúmulo de conhecimento prévio sobre os elementos da pesquisa como também construíram uma relação de respeito e confiança com os estudantes e professores abordados. Em contraposição às críticas quanto a subjetividade nas práticas científicas, tem-se a visão de Bourdieu para quem “a ideia de uma ciência neutra é uma ficção” (BOURDIEU, 1983, P. 148), uma vez que jamais se poderá entender que essas práticas científicas sejam desprovidas de interesses, haja vista que são precisamente determinadas por alguma forma de interesse. Tem-se, então, que para toda pesquisa em Ciências Humanas, não importando sua modalidade, o pesquisador precisará indispensavelmente ser acolhido pelo outro, seja um grupo ou comunidade, a fim de que se assuma no papel ora de partícipe, ora de observador (MARTINS, 2004), o que favorece uma otimização da análise dos dados.

As entrevistas semiestruturadas são compostas de seis questões, e foram elaboradas com o intuito de perceber mais profundamente as diversas perspectivas tanto dos estudantes quanto dos professores sobre o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” e seu reflexo no dia a dia da comunidade escolar, buscando também a compreensão das relações estabelecidas entre os indivíduos enquanto construtores ativos de seu mundo social.

O projeto pedagógico a ser analisado tem nas turmas de 1º ano seus primeiros passos, em que os temas são escolhidos entre os principais povos europeus que migraram para o Brasil (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, ingleses, alemães, italianos). Por conseguinte, os temas são alterados ao passarem para o 2º ano, ocasião em que tratarão dos povos indígenas brasileiros, dos povos de origem bantu que foram transmigrados forçosamente para o Brasil como escravos, e dos povos árabes com presença mais significativa na história de formação dos povos brasileiros, a saber, sírios, libaneses e palestinos. O ciclo de três anos do projeto se encerra quando os estudantes chegam ao 3º ano e devem trabalhar como temas os “Brasis” na

obra de Darcy Ribeiro (Brasil Caboclo, Brasil Caipira, Brasil Crioulo, Brasil Sertanejo e Brasil Sulino).

A estratégia utilizada para seleção dos entrevistados foi a amostragem não probabilística por conveniência, em que foram selecionados dez professores que vivenciaram pelo menos um ciclo de três anos do projeto pedagógico em questão, e trinta estudantes que vivenciaram um dos quatro ciclos concluídos do projeto, sendo oito estudantes representativos do primeiro ciclo (do ano de 2011 a 2013), seis estudantes do segundo (do ano de 2012 a 2014), oito do terceiro ciclo (do ano de 2013 a 2015), e oito do quarto ciclo (do ano de 2014 a 2016). Com o recolhimento de informações nesse quantitativo, acredita-se ser possível obter assim uma boa visão do quadro geral.

Com uma perspectiva interdisciplinar, a presente pesquisa seguiu sua metodologia por meio de diálogos entre algumas áreas das ciências humanas, com destaque para a História, a Filosofia e a Sociologia, assim como Antropologia e estudos correlacionados, de maneira que a análise dos dados coletados possa, a partir da análise do discurso de Foucault, articular a formação discursiva das identidades e das subjetividades de cada membro do corpo discente e docente da E.E.E.P Dona Creusa do Carmo Rocha com o contexto histórico-social em que se inserem.

Por se tratar de uma pesquisa em que a todo momento o pesquisador se fará presente enquanto sujeito diante de um outro, de uma alteridade, numa construção dialética de conhecimentos para geração de dados a serem analisados, deve-se, então, entender que necessariamente as práticas científicas utilizadas envolvem uma ética<sup>1</sup> que reconheça igualmente tanto a subjetividade mais profunda do próprio pesquisador como a alteridade dos outros, dos indivíduos participantes da pesquisa, que se permitem colocar objetivamente diante de um sujeito observador. Assim sendo, ter o reconhecimento, com igualdade de dignidade, da presença do outro como necessário é um fator determinante da eticidade, e dessa forma entrelaçam-se de forma profunda e indistinguível os sentidos próprios da ética e da política (SEVERINO, 2014) como orientação de toda ação que atua em respeito à dignidade da pessoa humana.

O percurso desta pesquisa foi delineado em quatro partes, a saber, a presente introdução, três capítulos e as considerações finais.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UNILAB (CEP/UNILAB), com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 91262818.1.0000.5576 e aprovada por meio do Parecer nº 3.085.908.

No capítulo “**Embasamento teórico: confluências e divergências**”, são apresentados os conceitos fundamentais que permeiam todos os questionamentos levantados por esta pesquisa, estabelecendo uma conexão entre eles. Dessa forma, busca-se elucidar a relação dialógica existente entre os conceitos de identidade e alteridade, subjetividade e subjetivação, interdisciplinaridade e interculturalidade, mestiçagem e hibridismo, colonialidade e decolonialidade na pós-modernidade à luz de uma possibilidade de nova práxis pedagógica a partir da análise da construção discursiva das identidades e das subjetividades em uma escola de ensino profissionalizante de tempo integral que tenha passado por uma intervenção pedagógica interdisciplinar e intercultural.

No capítulo “**O projeto e seu contexto de aplicação na escola**”, é apresentado o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” em sua trajetória no período do ano de 2011 até o ano de 2016 , com a devida contextualização do *locus* em que tal projeto foi desenvolvido, caracterizando tanto o corpo docente como discente da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, assim como também os referenciais norteadores de todas as ações pedagógicas na escola.

No capítulo “**Desvelando caminhos para ressignificação de saberes**”, a partir da análise dos dados obtidos, é feita uma reflexão sobre o impacto da colonialidade e do eurocentrismo nas práticas pedagógicas brasileiras, apontando a práxis pedagógica intercultural em uma perspectiva dialógica como um possível caminho de convergência entre a interdisciplinaridade, a decolonialidade e a educação para a construção de novos saberes.

As “**Considerações Finais**” contemplam as reflexões sobre os resultados gerais obtidos pelas análises dos discursos dos professores e estudantes que foram colaboradores da presente pesquisa, retomando as principais questões sobre construção de identidades e de subjetividades dentro do ambiente escolar que foram apresentadas ao longo deste trabalho de construção de conhecimento, fazendo conexões entre o despertar de uma nova consciência sobre as relações entre as questões étnico-raciais e as desigualdades sociais brasileiras e a ruptura com práticas pedagógicas derivadas de epistemologias coloniais eurocêntricas.

## 2. EMBASAMENTO TEÓRICO: CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

### 2.1 Identidade e Alteridade

Os debates sobre identidade na contemporaneidade surgem como elemento necessário para desenvolvimento de práticas educacionais em países com composição multiétnica e pluricultural como o Brasil, que ainda se encontram inseridos no fenômeno mundial da globalização.

Aquele projeto de identidade, enquanto construção sólida e bem regulada, se mostrou como sendo uma criação da modernidade que, tal qual outras criações desse mesmo período, tem sofrido toda sorte de questionamentos e contestações perante as novas configurações da realidade. As novas dinâmicas sociais, que surgiram dessas novas configurações, são muito mais leves e fluidas do que as experimentadas na modernidade e foram capazes de colocar os indivíduos diante da possibilidade de trilhar caminhos independentemente das regras rígidas já pré-determinadas. Diante desse contexto, o conceito de identidade cunhado pela modernidade perdeu sua validade (BAUMAN, 2000)

Ciente de que a modernidade líquida destituiu as identidades de toda a sua solidez, Bauman (2005) sugere que essas novas identidades, reconstruídas de forma fluida, “flutuam no ar”, de forma que em alguns momentos são escolhidas por nós e em outros momentos são arremessadas pelas outras pessoas que estão ao nosso redor. Logo, faz-se necessário um estado de alerta constante para que possamos defender aquelas escolhas que realmente nos são próprias.

De acordo com a perspectiva de Boaventura Sousa Santos (1999, p.135)

as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processo de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Ao tratar da questão da identidade na pós-modernidade, Stuart Hall (2005) aponta para um declínio das “velhas identidades”, o que gerou novas identidades que romperam e

fragmentaram o indivíduo moderno, tido como sujeito unificado até então. Com isso, houve ainda mais instabilidade nas referências sociais que norteavam os indivíduos.

Hall (2005) segue apresentando três conceitos divergentes de identidade: a do “sujeito do Iluminismo” em que a identidade está baseada na concepção de um indivíduo racional, centrado e unificado; a do “sujeito sociológico” em que a identidade é formada e modificada de acordo com as interações dialógicas entre o mundo pessoal e o mundo público do sujeito; e o “sujeito pós-moderno” em que a identidade é desprovida de qualquer caráter essencial ou permanente, estando em constante formação e transformação, de forma que tal identidade se define historicamente e esse sujeito descentralizado carrega dentro de si várias identidades, muitas vezes até contraditórias.

Com foco na análise desse último sujeito que Hall conclui que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13)

Ainda segundo Hall, a partir do que ele denomina modernidade tardia (segunda metade do século XX), ocorreram uma série de rupturas do pensamento moderno nas áreas das ciências humanas e da teoria social, possíveis em razão das obras de autores como Marx, Lacan, Saussure e Foucault, que não apenas desagregaram como também descentralizaram, por fim, este sujeito cartesiano. Então, preocupado em como este sujeito fragmentado é colocado em termos de suas identidades culturais, esse autor se volta para a identidade nacional enquanto identidade cultural particular.

Deve-se entender que para Hall

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada — como um conjunto de significados — pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos — um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu "poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade (HALL, 2005, p. 48-49)

Sendo constituídas tanto de instituições culturais quanto de símbolos e representações, as culturas nacionais são “um discurso — um modo de construir sentidos que influencia e

organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p.50). Tem-se, então, que

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2005, p. 51)

Em consonância com as perspectivas de Hall, Katryn Woodward afirma que é justamente a partir da linguagem e dos sistemas simbólicos que as identidades são expostas e ganham sentido (WOODWARD, 2003). A existência das identidades, de acordo com essa autora, é necessariamente dada a partir das relações que estabelecem com algo que está para além delas. Por esse caminho, tem-se que as diferenças marcam as identidades em seu processo de construção, que se dá não apenas no âmbito simbólico, mas também no social.

Essa forma de construção de identidade, a partir de relações dialógicas com as diferenças existentes entre os indivíduos dentro de um determinado contexto histórico, gera produtos fluidos, metamorfos, em constante movimento. Tendo em vista que esse processo faz uso de símbolos, que constituem uma linguagem e se enquadram em uma cultura, pode-se dizer também que toda identidade é fruto de um ato discursivo, e neste ponto, Woodward alerta que

[...] quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2003, P.55)

Tomaz Tadeu da Silva é outro autor que se debruça sobre as questões da identidade e da diferença, assim como suas implicações políticas. Em suas análises, ele considera identidade e diferença como conceitos reciprocamente dependentes, indissociáveis e que se determinam mutuamente, sendo criações da linguagem em um contexto de relações culturais e sociais. Justamente por serem criadas por atos da linguagem, é impossível compreender a identidade e a diferença sem estarem dentro dos sistemas de significação que lhes garantem sentido (SILVA, 2003).

Por serem uma relação social resultante de uma produção simbólica e discursiva (SILVA, 2003), tanto a identidade quanto a diferença são passíveis de sofrerem ações de forças em disputa pelo poder. Nesta perspectiva, a construção da identidade a partir das diferenças se dá de forma ativa e assimétrica, por meio de embates entre grupos sociais que, ocupando posições díspares nas hierarquias de uma sociedade, operam um ato de criação linguística das

relações de poder como maneira de “assegurar o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2003, p. 81). Dessa forma

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem 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. (SILVA, 2003, p.82)

Silva associa a identidade e a diferença tanto com a atribuição de valores e sentidos dentro das relações sociais, como todas as disputas que orbitam essa atribuição. Sob esse ponto de vista, esse autor aponta uma síntese do que a identidade não é e do que ela é, indicando que essa síntese é aplicada da mesma forma para a diferença:

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, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2003, pp. 96-97)

Por meio desses apontamentos, Silva chama atenção para que as questões que envolvem essas relações com o outro, de identidade e de diferença sejam encaradas como um problema social, pedagógico e curricular, posto que o outro, numa sociedade em que a identidade torna-se cada vez mais, difusa e descentrada expressa-se por meio de muitas dimensões” (SILVA, 2003, p. 97)

Dialogando com ideias de que o conceito de identidade é construído dentro de perspectivas sociopolíticas, históricas, culturais, étnicas e geográficas de um indivíduo inserido em uma sociedade, também pode-se destacar a fala de Kabengele Munanga em que aponta que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, 177-178).

Tendo em vista que as relações dialéticas estabelecidas entre o eu e o outro que produzem as identidades são dotadas de conflitos, então, ao falar de igualdade também devemos

tratar de diferenças e alteridade. Boaventura de Sousa Santos defende um imperativo transcultural em que tanto as diferenças sejam reconhecidas quanto a alteridade seja respeitada de forma igualitária, pois, segundo ele:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56)

Em uma época em que sociedades vivenciam processos de globalizações, tratar de questões das diferenças culturais, étnicas, sociais, econômicas, entre outras, é defrontar-se com práticas políticas e educacionais que buscam criar modelos homogêneos e universalizantes. Todavia, é demasiado forçoso negar, nas palavras da antropóloga Neusa Maria Mendes de Gusmão, que “a experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente”. (GUSMÃO, 1997, p.11)

Na busca de superação do eurocentrismo e da epistemologia colonial - construída dentro de uma perspectiva que iguala superioridade étnica a superioridade epistêmica, a partir das necessidades da dominação capitalista e colonial (SANTOS, 2010), dividindo conhecimentos, saberes e até mesmo as próprias realidades sociais em dois universos, a saber, o existente e o não existente – visando à construção de novos paradigmas na contemporaneidade, pode-se encarar a alteridade tal qual pensada por Buber (apud SIDEKUM, 2006), enquanto momento filosófico de rompimento com aquilo que é idêntico e imutável na perspectiva do logos a partir da relação dialógica “Eu-Tu”. Essa dialética da relação entre o eu e o outro, inserida na filosofia pelos filósofos fenomenologistas, faz com que a alteridade amplie o cenário dos estudos éticos, pedagógicos e antropológicos.

Problematizar a alteridade na contemporaneidade diante da necessidade de ruptura com os modelos epistemológicos modernistas - de “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2008) que possuem uma visão que se pretende objetiva, neutra e universalista, carregados de elitismo e fechados em si mesmos - abre espaço para um maior entendimento das realidades histórico-sociais dialeticamente construídas, e ainda atenta para possíveis espaços de rompimento com as opressões vivenciadas. Dentro do contexto das ex-colônias europeias na América Latina, por exemplo, tratar da alteridade significa reconhecer aqueles que foram oprimidos por mecanismos de dominação cultural e social.

Emmanuel Levinas traz para o debate sobre a alteridade na contemporaneidade uma nova abordagem, a partir do que chama de “a alteridade absoluta do outro”, conceituada por ele da seguinte forma:

O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A colectividade em que eu digo ‘tu’ ou ‘nós’ não é um plural de ‘eu’. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro – o Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o ‘em sua casa’. Mas o estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso *poder*, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. (LEVINAS, 1980, p.26)

Esse Outro, concebido por Lévinas, é uma exterioridade que, a partir de uma relação face a face, se apresenta como alteridade fugidia de qualquer tentativa de absorção, redução, interiorização, conceituação ou representação. Por não ser suscetível às tentativas de captação, de objetivação do Eu, o Outro que é o "outro diferente", aquilo que eu não sou, assume uma assimetria dentro do espaço intersubjetivo (LÉVINAS, 1963). Assim, por estar para além do Eu, remete-nos ao Infinito que extravasa a própria ideia do infinito. Nesta perspectiva, o Infinito é exterioridade absoluta, transcendência que o Eu não consegue englobar e que se revela na epifania do rosto do Outro.

A negação dessa alteridade absoluta do Outro foi imposta pelos processos de globalizações que possuem uma tendência a impor uma visão unidimensional do ser humano, como já criticava Herbert Marcuse (2015). Esses processos têm se servido de sistemas opressores de dominação mediante uniformidade dos comportamentos humanos, em que a cultura é tida como um sistema hermeticamente fechado, e obediência à lógica de mercado até nas relações humanas. Desconstruir esses sistemas opressores exige tanto o reconhecimento da alteridade absoluta do Outro quanto o diálogo desta com a interculturalidade, compreendida a partir da perspectiva do filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt

não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano capacita para, e se habitua a viver "suas" referências identitárias em relação com os chamados "outros", quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura a "própria", para ler e interpretar o mundo. [...] interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. Ou, dito de maneira mais positiva, é a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução. (FORNET-BETANCOURT, 2004a, p. 13)

Tema que receberá atenção da filosofia contemporânea, a alteridade encontra em Emmanuel Levinas um enfoque especial que a fará abrir novos caminhos tanto para a ética, quanto para a antropologia e a educação. O sujeito humano, que desde a filosofia clássica até a modernidade era definido a partir da egolatria do eu, segundo Levinas, deve ser desconstruído, pois tal sujeito mantém-se encerrado em si mesmo, desejoso por uma liberdade de ser independentemente dos custos necessários para obtê-la, mesmo que para tanto o outro seja sacrificado. Para tal, ele sugere o rompimento com a totalidade a partir da experiência da alteridade, procurando as multiplicidades do outro e, por conseguinte, em busca da humanidade (*apud* GOMES, 2008).

## 2.2 Subjetividade e subjetivação

Trazer à tona a questão da subjetividade sob um olhar mais crítico, revendo até mesmo a forma como tal tema tem sido tratado por correntes epistemológicas dominantes, coloca as ideias de Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault como referências fundamentais, tendo em vista que tais autores abriram novos horizontes para a discussão quando trataram a subjetividade enquanto resultado de um processo de subjetivação, que se constrói a partir de aspectos sociais historicamente construídos.

Posicionando-se tanto contra as tradicionais concepções totalizantes da subjetividade como contra aquelas que assumem o indivíduo como sendo seu foco central, Guattari assume a subjetividade como fruto de um processo infinito de criação que é vivenciado nas esferas possíveis de contato com o outro, sejam elas institucionais, coletivas ou mesmo individuais. Vale salientar que, a partir dessa perspectiva, o que Guattari entende como o outro não está limitado tão somente ao outro social, mas corresponde a todo e qualquer mecanismo que seja capaz de gerar efetivamente algo tanto nos corpos quanto nas maneiras mesmas de experienciar a vida. Este entendimento de subjetividade faz com que a mesma seja encarada de forma plural, tendo em vista seus diversos componentes e, dentro da esfera social, em que se constrói e se modela (GUATTARI & ROLNIK, 1996).

Apesar de reconhecer que seja provisória, Guattari sugere que a definição mais englobante da subjetividade seja a de que ela é

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial,

em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.  
(GUATTARI, 1992, p.19)

A partir desse ponto, ainda prossegue explanando que a subjetividade, ora se individual, ora se coletiva, a depender da situação social ou semiológica em que se encontrar dentro de um contexto histórico, sem, entretanto, torná-la única e tão somente social em seu entendimento. Tem-se também que Guattari alerta para a necessidade de apreender as máquinas de subjetivação cujas formas de operatividade estão para além das relações interpessoais ou das faculdades da alma, posto que a subjetividade é produzida tanto por meio das fases psicogenéticas ou “matemas do inconsciente”, como por máquinas sociais ou agentes não-humanos (GUATTARI, 1992).

É possível afirmar, a partir do pensamento de Guattari (GUATTARI & ROLNIK, 1996), que o sujeito é um resultado temporário desse processo de constante produção coletiva de subjetividades, em que os diversos componentes que participam desse processo estão a todo momento em movimento, modificando-se e atualizando-se de várias formas nas vivências do dia a dia. Claro que existem as tentativas de conter esse movimento dinâmico das forças produtoras de subjetividades, visando forçosamente direcionar para um caminho em que se possa estabelecer formas de domínio e organização. Isso se dá porque tudo aquilo que está no campo das paixões, vontades, desejos e criatividades deve se enquadrar de alguma maneira e a todo custo nas referências dominantes. Essas mesmas referências, uma vez fortalecidas, esforçam-se para sufocar o que ele chama de “processos de singularização”, que seria uma forma de se reapropriar dos elementos que compõem a subjetividade com autonomia, em contraposição aos valores e aos referenciais opressores e alienantes.

Gilles Deleuze, em sua análise sobre a subjetividade, sentencia que ela é essencialmente prática (DELEUZE, 2001), pois é a partir do dado que o sujeito é constituído. Essa forma de se constituir o sujeito ocorre a partir dos momentos em que vivenciamos contatos com fenômenos a nossa volta, com o outro, ou seja, a partir das impressões de sensação que despertam em nosso espírito impressões de reflexão, termos estes que Deleuze toma emprestado de David Hume, e chega a comparar o sujeito à uma ressonância dos princípios que profundamente repercutem no espírito humano.

Seguindo em sua análise, Deleuze aponta que nossas vivências ocorrem numa esfera de acontecimentos problemáticos e problematizantes, que são carregados de complexidades, em que se pode compreender os dados também como forças que a todo instante e de várias formas afetam aquilo que se estabeleceu por consenso nomear de "Eu". Assim sendo, Deleuze

se aproximou das ideias de Foucault para tratar desse sujeito que precisa lidar com essas forças que o cercam e relacionam-se entre si, chocando-se e digladiando-se constantemente.

Partindo dessa perspectiva, o sujeito concebido por Deleuze deve ser entendido como um ente inacabado e em constante processo de construção que se movimenta a partir das relações estabelecidas com essas forças do lado de fora, buscando dar algum sentido singularizado a tais relações e, por conseguinte, dar forma às forças do homem que atuam do lado de dentro do sujeito. Mantendo-se nessa linha de pensamento, a subjetividade deve ser estudada em sua processualidade, na condição de ser um devir que jamais assume uma forma em caráter definitivo e está em constante movimento, que, por sua vez, é impulsionado pelo entrelaçamento dessas forças que atuam tanto pelo lado de dentro quanto pelo lado de fora do sujeito engajado na constituição de si mesmo.

Foucault faz uma abordagem histórica sobre a questão da subjetividade, que, segundo ele, corresponde aos modos de subjetivação que são exatamente as práticas de constituição do sujeito. Em oposição à tradição cartesiana, Foucault não considera o sujeito como sendo uma substância, mas uma “forma” que nem sempre encontra identidade em si mesma. Tida como um processo contínuo, a subjetivação pode ser engendrada de várias maneiras no decorrer da história, a medida que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 1997)

Pode-se constatar que, dentro de práticas discursivas e práticas de poder, as maneiras pelas quais nos tornamos sujeitos surgem e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Alvo de todos os saberes e poderes de todos os tempos que procuram doma-la a todo custo, os processos de subjetivação perfazem uma história da resistência relativa à vida, pois o ponto mais vigoroso das vidas, onde há maior energia, está precisamente onde elas batem de frente com o poder, tentam utilizar suas forças e escapar de suas armadilhas (FOUCAULT, 2006).

Os modos de subjetivação são encarados por Foucault também como modos de objetivação do sujeito, posto que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder, e, dessa forma, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros, os quais contam com mútuo desenvolvimento. Práticas divisoras objetivam o sujeito, ou seja, é separado como aquele que se deve deixar morrer (o delinquente, o indisciplinado, o não inteligente) e aquele que se deve fazer viver (o não delinquente, o disciplinado, o inteligente).

A subjetividade tratada na obra de Foucault está necessariamente ligada ao corpo, que não deve ser entendido tão somente como corpo orgânico, mas como o meio pelo qual se é possível relacionar com o mundo, por isso tal subjetividade articula-se com a temporalidade

histórica. Ao articular a subjetividade com o tempo, abandona-se tanto o ego cartesiano quanto a ideia de subjetividade ligada a um inconsciente à maneira freudiana, assumindo o caráter fluido do processo de subjetivação.

Em sua análise genealógica sobre o poder e sua relação com a construção da verdade, Foucault afirma que o que “faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2000). Essa produção de discurso, logo, produção de verdade, encontra na instituição escolar uma de suas principais ferramentas, e justamente por isso a instituição escolar assume um papel fundamental na construção da subjetividade, haja vista que ao mesmo tempo em que ela está inserida num contexto sócio-histórico-cultural também detém a função de definir o sujeito, seja pela ação dos modos como as relações de poder estabelecem-se entre professores e estudantes, seja pelo modo como a aprendizagem é concebida e o saber é transmitido.

A escola é um dos palcos onde se evidencia a aplicação do poder disciplinar tanto como mecanismo de controle e assujeitamento dos corpos, como de moralização da alma. Assim sendo, o estudante e sua subjetividade são concebidos dentro de uma governamentalidade como recursos políticos e devidamente encarcerados num espaço onde disciplina e subjetivação são fundidos.

Esse cárcere em que a escola foi sendo moldada tem sua origem traçada por Foucault nas sociedades disciplinares do século XVIII, quando se deu início no mundo ocidental a prática de distribuição dos indivíduos em locais desenvolvidos por meio de técnicas de enclausuramento, no qual todas as atividades tinham tempo e espaço controlados por uma organização hierarquizada. Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem pode ser normatizado, pois

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...] A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1987, pp. 126-127).

Esses “quadros vivos” tinham o intento de dominar a diversidade com a imposição de uma ordem, através dessa fusão entre a técnica de poder e o processo de saber.

Ainda sobre o poder disciplinar, Rabinow e Dreyfuss afirmam que

A tecnologia disciplinar foi desenvolvida e aperfeiçoada nas oficinas, quartéis, prisões e hospitais; em cada um desses locais o objetivo geral foi o "crescimento paralelo da utilidade e docilidade" dos indivíduos e do conjunto da população. As técnicas para disciplinar os corpos foram aplicadas principalmente entre as classes trabalhadoras e subproletariado, embora não exclusivamente, pois elas também operaram em universidades e escolas. (Rabinow & Dreyfuss, 1995: 135)

A partir do pensamento de Foucault, deve-se entender a escola como sendo um local onde saberes e poderes são articulados para proporcionar a criação de identidades e subjetividades. Enquanto instituição disciplinar produtora de subjetividades, a escola domestica os corpos dos estudantes para que os mesmos se tornem indivíduos dóceis, produtivos e submissos às estratégias do poder vigente.

Sobre a forma que as relações de poder estabelecidas na escola, Foucault diz

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2000, p. 241).

Enquanto instituição de sequestro, a escola fixa os indivíduos em um aparelho de normalização, de transmissão de saberes e de adestramento dos corpos, sob a forma de técnicas disciplinares, ou de estratégias governamentais que caracterizam uma sociedade biopolitizada<sup>2</sup>. Dessa forma, a escola também serve como ferramenta de controle da população, pois estabelece mecanismos para acompanhamento e normalização dos processos sociais.

Ao tratar da apropriação dos discursos e construção da verdade em uma sociedade regida por um poder disciplinar e normalizante, Foucault revela que

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.

---

<sup>2</sup> Termo que se aplica a uma sociedade que passou por um processo em que práticas disciplinares firmam-se a partir de uma governamentalidade - que é definida por Foucault como um conjunto de instituições, racionalizações e instrumentalizações próprias dessa forma de poder sobre os outros, em que a população é tida como principal alvo, assumindo a economia política como forma de saber mais importante e utilizando os dispositivos de segurança como instrumento técnico essencial.

[...]

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes. (FOUCAULT, 1996, pp. 44-45)

Dessa forma, a escola, enquanto instituição disciplinar, realiza difusão de saberes e de práticas de poder próprias do pensamento moderno:

A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da “alma” moderna. A ver nessa alma os restos reativados de uma ideologia, antes reconheceríamos nela o correlativo atual de uma certa tecnologia do poder sobre o corpo. Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (FOUCAULT, 1987, p.28)

A partir da visão de Foucault, pode-se aferir que pensar a educação e a escola significa avaliar o processo de construção do modelo de escola disciplinar a partir das disposições tanto epistemológicas quanto do poder que se instituíram a partir da modernidade, gerando subjetividades e individualidades.

### **2.3 Interdisciplinaridade, interculturalidade e pensamento decolonial**

O discurso dominante sobre educação encara a escola, enquanto espaço disciplinar, como local em que se realiza difusão de saberes e de práticas de poder próprias do pensamento moderno. Dessa forma, ela se configura como importante instituição para a modernidade ocidental capitalista, na qual existe a primazia da uniformidade e da homogeneidade, tidas como constituintes do universal. Por este prisma, as diferenças e a alteridade absoluta do outro são consideradas uma ameaça à identidade monocultural, logo, trata-se de um problema a ser resolvido.

Como alternativa de enfrentamento desse discurso, surge a interdisciplinaridade por vias do reconhecimento do caráter dialético da realidade social que se faz, num só tempo, uma e diversa, cuja apreensão se dá de forma intersubjetiva. Essa interdisciplinaridade apresenta-se, por um lado, como questão problemática em virtude das limitações inerentes ao próprio sujeito que anseia gerar a compreensão de uma realidade dada, e, por outro lado, pela complexidade dos fatos históricos (FRIGOTTO, 2011).

Essa alternativa pela interdisciplinaridade lança uma nova perspectiva sobre todas as áreas do conhecimento, pois visa uma integração dos saberes já constituídos e validados com outras realidades diversas e saberes populares existentes em várias comunidades, gerando novos saberes, dotados de um caráter mais democrático, descolonizador, emancipador e multirreferencial, capazes de estabelecer uma relação dialógica com as mais variadas matrizes culturais e epistemológicas. Em outras palavras, uma ecologia dos saberes que seja capaz de lidar com a diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo a pluralidade infinda de formas de conhecimentos originários das multifacetadas experiências humanas (SANTOS, 2009).

Japiassu, todavia, alerta que a interdisciplinaridade não é dotada de uma única e estável definição dentro da esfera epistemológica. Ele reconhece, então, que tal conceito está em um processo constante de construção, com várias significações teóricas e metodológicas (JAPIASSU, 1976). No contexto da interdisciplinaridade à luz do pensamento de Japiassu, nota-se que esta é tida como uma maneira de se concretizar uma confluência e uma integração entre as disciplinas. Dessa maneira,

A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, [...] nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas [...] conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (JAPIASSU, 1976, pp.74-75)

Sendo assim, quando se refere à interdisciplinaridade na pesquisa, Japiassu (1976), indica que, para um trabalho ser reconhecido como interdisciplinar, há a necessidade de que as disciplinas realizem trocas entre si, incorporem os resultados das mais variadas especialidades por meio de conceitos e técnicas metodológicas tomados de empréstimo umas das outras por meio de uma avaliação crítica, e que, seguindo por esse caminho, possam fazer com que esses saberes se integrem e convirjam.

Buscando construir uma alternativa ao projeto civilizatório e epistêmico da modernidade eurocêntrica, a partir da apropriação de uma perspectiva epistêmica interdisciplinar e intercultural, surgiu, já no final do século XX, um grupo de pesquisadores intitulado Modernidade/Colonialidade. Formado em sua maioria por pensadores latinos, destacaram-se figuras como: Santiago Castro-Gómez, filósofo colombiano; Aníbal Quijano, sociólogo peruano; Walter D. Mignolo, semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano; Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho; Catherine Walsh, linguista norte-americana, dentre outros. Tal grupo apresentou uma opção decolonial de investigação a partir de uma

perspectiva de exterioridade subalterna colonial, em outras palavras, de linguagens, de corpos, de lugares e de categorias de pensamento excluídas nas bases do pensamento ocidental (MIGNOLO, 2008).

Sobre essa construção do pensamento decolonial, Mignolo explica que

Descolonização, ou melhor, descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p.313)

Assumindo a colonialidade como peça fundamental da modernidade, Mignolo denuncia que foi por meio dela que a modernidade europeia conseguiu desfavorecer todas as outras epistemologias da periferia do ocidente. De acordo com Quijano, essa colonialidade identifica-se como um elemento essencial do modelo de mundo capitalista, por meio de suas relações de poder, e é sustentada

[...] na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder [capitalista] e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos da existência social quotidiana e de escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73)

Com esse entendimento, assume-se que o colonizador suprime o imaginário do colonizado, tornando-o irrealizável e colocando-o em posição inferiorizada, ao mesmo tempo que valida o seu próprio imaginário. Tem-se, então, que essa colonialidade do poder atua como agente repressor das várias formas de saberes do indivíduo colonizado e força a aceitação de novos saberes referenciados na cultura europeia. Essa maneira de submissão das formas não europeias de construção de conhecimentos, para Quijano, é o que se pode chamar de "colonialidade do saber" e atua nos povos colonizados como mecanismo de negação dos seus patrimônios históricos e intelectuais, simplesmente porque são pertencentes a uma raça tida como inferior pelos povos colonizadores.

Nesse ponto, Castro-Gómez faz críticas a Quijano, pois considera que é um grande equívoco fazer uso do conceito de colonialidade de poder como centro da todas as análises das mais variadas dimensões das relações sociais. Segundo ele (CASTRO-GÓMEZ, 2012), perspectivas de cunho macrossociológico como a de Quijano, que colocam a colonialidade do saber e a colonialidade do ser como meras derivações da colonialidade do poder, constroem barreiras para o verdadeiro entendimento das heranças coloniais na América Latina. Em contraposição a Quijano, Castro-Gómez propõe que a colonialidade deva ser analisada de forma

distinta tanto em sua dimensão econômica-política (do poder), quanto em sua dimensão epistêmica (do saber) e em sua dimensão ontológica (do ser).

Fazendo apropriação do pensamento de Quijano, Ramón Grosfoguel faz uso da “colonialidade do poder” para explicar como o seu sistema-mundo euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal é estruturado a partir de uma articulação da periferia da divisão internacional do trabalho com “a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do terceiro mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais” (GROSFOGUEL, 2008, p.126).

Esse discurso de supremacia econômico-política, epistemológica e ontológica da modernidade europeia, criado a partir da colonialidade, espalhou-se pelo mundo, seguindo a expansão colonial, e assim se fizeram princípios predominantes no estabelecimento de hierarquias a partir de racialização, normatização, classificação e patologização dos povos colonizados (GROSFOGUEL, 2010).

Catherine Walsh (2005) faz lembrar as palavras de Franz Fanon quando expõe a ligação entre a colonialidade do ser e a não-existência “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntarem: em realidade quem eu sou?” (FANON, apud. WALSH, 2005, p.22). Nota-se, então, como a autora encara a colonialidade do ser enquanto uma rejeição de qualquer atributo pertinente à condição humana ao longo da história da modernidade colonial, e aponta, como exemplos, os povos africanos e indígenas que foram colonizados. Tamanha violência epistêmica, ainda de acordo com Walsh (2005), introduz sérios problemas, de natureza concreta, em volta da liberdade, do ser e da história do indivíduo inferiorizado.

Romper com o discurso da modernidade eurocêntrica, reconhecendo as identidades e a alteridade absoluta do outro em um país multiétnico e pluricultural como o Brasil, desconstruindo a colonialidade do saber, é, como afirmam Gomes & Silva:

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as

alteridades, o local e o global. Por isso mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloque radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES & SILVA, 2002: p. 20).

Por atuar sobre as subjetividades, a educação relaciona-se diretamente com a cultura e lida com as diversas culturas, com suas identidades e diferenças construídas dentro de um contexto sócio-histórico. Também se envereda pelas problemáticas das abordagens do multiculturalismo a partir de uma perspectiva de interculturalidade crítica, que é entendida pela Catherine Walsh como

processo e projeto dirigido à construção de modos "outros" do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas "especiais" que permitem que a educação "normal" e "universal" siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. (WALSH, 2009, p. 14)

Dentro desse ponto de vista, surge a proposta de Perez Gomez (apud CANDAU, 2008), para que se tenha o entendimento atual da escola enquanto um lugar de “cruzamento de culturas”. Assim sendo, exige-se o desenvolvimento de uma nova consciência, um novo posicionamento, que proporcione uma reinvenção do modelo de escola e que reconheça as diferentes culturas que se mesclam no universo escolar, bem como de recriar a escola, admitindo o que a torna única e singular em comparação com outros locais de socialização: a “mediação reflexiva” que faz sobre as interações e a influência que as diferentes culturas exercem ininterruptamente em seu universo.

A partir de uma perspectiva propositiva da multiculturalidade, Candau (2008) foca sua atenção em três abordagens que considera mais fundamentais: o multiculturalismo assimilacionista, que na educação se faz presente na promoção de uma política de escolarização universalizada, em que há uma chamada para que todos participem do sistema escolar. Todavia, o caráter monocultural evidente na sua dinâmica operacional não é questionado; o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, que se propõe a chamar mais atenção para o reconhecimento da diferença, assegurando locais em que as múltiplas

identidades culturais possam se expressar, mas ao mesmo tempo em que o acesso a direitos fundamentais eram enfatizados, é dado estímulo para criação de comunidades culturais tidas como “homogêneas” com suas próprias organizações; e o multiculturalismo interativo, também denominado por Candau de interculturalidade, que promove deliberadamente a interrelação entre sujeitos e grupos socioculturais diferentes em uma mesma sociedade, concebendo as culturas em constante movimento de construção-desestabilização-reconstrução, assim como, também assumindo que as relações culturais são permeadas por questões de poder e buscando alimentar os diálogos entre os diversos saberes e conhecimentos.

## **2.4 Mestiçagem, hibridismo e a resignificação da identidade**

As questões que envolvem as identidades a partir de miscigenações étnicas e culturais encontram-se no cerne dos diálogos interculturais, como assume o filósofo português João Maria André (2012). Muito para além das definições costumeiras que os léxicos apontam para o termo, simplificando-o em termos de mistura, cruzamento e afins, a mestiçagem é uma ruptura com as epistemologias unificadoras que articulam de forma dualista e unilinear os conceitos de identidade e alteridade. Ainda segundo André,

Mestiço é um tecido, o que supõe criação, assimilação, elaboração a partir de fios ou materiais diferentes. E, todavia, não é um tecido plenamente conseguido [...] Assim, mestiçagem não é a fusão total dos fios com que se tece, nem é a sua separação total: está a meio-caminho entre o ser e o não ser. A condição do mestiço, seja ele a pessoa, o pensamento, a cultura ou a arte, é sempre uma condição de algo em movimento, sendo o nomadismo e a metamorfose os seus símbolos privilegiados e a desapropriação, como mediação entre a familiaridade e o estranhamento, o seu estado natural. [...] A mestiçagem não é a experiência do uno nem a experiência do múltiplo, mas a experiência do entre-espço e do entre-tempo que medeia o uno e o múltiplo sem reduzir um ao outro. (ANDRÉ, 2012, p.45)

A primeira vez que o termo miscigenação racial foi usado para tratar da formação do povo brasileiro está registrada na obra do naturalista e botânico alemão Karl von Martius, que em 1845 publicou em seu livro “Como se deve descrever a história do Brasil” que as raças americanas (índios), caucasianas (europeus) e etiópicas (africanos) mesclaram-se e deram como resultado a história do povo brasileiro. Todavia, Martius apontava que cada raça deu uma contribuição diferente e desigual nesse processo de mesclagem, de forma que o povo português teria um papel mais importante e os povos indígenas e africanos ficariam com papéis subalternos.

Ainda no século XIX, Francisco Adolpho de Varnhagen, paulista descendente de alemães, publicou entre os anos de 1854 e 1857 sua obra em cinco volumes intitulada “História Geral do Brasil”, sob o patrocínio do governo imperial. Com essa obra, Varnhagen apresentou uma visão da elite branca e imperial, que apresentava os índios tupis como bárbaros e selvagens, enquanto os negros ficaram com papel ainda mais inferior e menosprezado. Dessa forma, percebe-se que novamente a questão étnica ou cultural na formação do povo brasileiro foi tratada de modo equivocado.

Posterior a Varnhagen, já na virada do século, Capistrano de Abreu será a maior referência como historiador que inovou na visão que lançou sobre o período colonial do Brasil, com a publicação em 1907 de seu livro “Capítulos de história colonial”. Apesar de apresentar em sua obra os desequilíbrios e contrastes da sociedade colonial brasileira, Capistrano de Abreu não fez muitos avanços sobre o tema da miscigenação, de forma que fez ecoar imagens estereotipadas sobre negros e mestiços em geral, estando em sintonia com o pensamento europeu que via na miscigenação uma ameaça à sobrevivência das sociedades civilizadas.

Em dezembro de 1928, Paulo Prado publicou a polêmica obra “Retrato do Brasil – ensaio sobre a tristeza brasileira”, na qual foi apresentada uma sociedade colonial mergulhada em embriaguez sexual entre as raças e que na visão dele teve claras consequências quando afirma que

O mestiço brasileiro tem fornecido indubitavelmente à comunidade exemplares notáveis de inteligência, de cultura, de valor moral. Por outro lado, as populações oferecem tal fraqueza física, organismos tão indefesos contra a doença e os vícios, que é uma interrogação natural indagar se esse estado de coisas não provém do intenso cruzamento das raças e sub-raças. (PRADO, 1981, p. 138)

Apesar de recomendar o estudo do negro na história do Brasil, tal qual também recomendou Karl von Martius, Paulo Prado afirmou que deveria “conhecer, enfim, o negro africano, nos seus costumes, preconceitos e superstições, nos defeitos e virtudes, máquina de trabalho e vício, criada para substituir o índio mais fraco e rebelde, e que se tornou companheiro inseparável do branco, ambicioso e sensual.” (PRADO, 1981, p. 134)

Percebe-se que até o início do século XX a miscigenação era tratada pelos historiadores brasileiros como um mero problema de ordem moral ou patológica que deveria ser tratada com uma profilaxia adequada para garantir a saúde da sociedade brasileira. Por vezes, tais pensadores tinham a necessidade de estabelecer algum rascunho sobre a diversidade cultural inerente a uma nação multiétnica de que se trata o Brasil. Neste ponto, deixavam transparecer certo desânimo ao verificarem que a nação brasileira difere profundamente de

qualquer nação europeia idealizada pela elite. Ainda persistiam as afirmações de muitos que apontavam os índios e os negros em especial como figuras responsáveis pela corrupção do verdadeiro projeto de civilização nacional.

Somente em 1933, com a publicação do livro “Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre daria merecida atenção à questão da miscigenação racial e da mescla cultural. Em sua obra, Freyre apontou que a miscigenação está presente na história do Brasil desde seu período colonial. Esse processo de fusão das raças portuguesa, indígena e africana permitiu a construção de uma meta-raça cujos membros se veriam libertos de qualquer distinção racial.

De acordo com o pensamento de Freyre, a multiracialidade brasileira seria a melhor contribuição do Brasil para a relação harmoniosa entre os povos, na medida em que as diferenças étnicas seriam superadas por essa meta-raça gerada do cruzamento de sangue indígena, português e africano, o que revelaria uma significativa redução das desigualdades da população, sejam elas sociais ou culturais. Percebe-se, então, que Freyre possuía uma visão muito otimista sobre o processo de miscigenação racial e cultural brasileira, na qual as relações inter-raciais seriam profundamente marcadas mais pela harmonia do que pelo enfrentamento e dominação.

Similar a Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda também dará atenção à questão da mestiçagem e da mescla cultural em sua obra “Raízes do Brasil”, publicada em 1936. Traçando alguns rascunhos sobre o processo de mescla cultural na formação histórica do povo brasileiro, Holanda cunhou o termo “homem cordial” para se referir a lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade que serviriam de principais traços definidores do caráter do povo brasileiro, no qual uma espécie de ética emotiva rege o convívio social em que o preconceito está internalizado na mal configurada subjetividade brasileira como resultado da mestiçagem que enfraquece a identidade nacional.

Já Darcy Ribeiro, ao abordar a questão da etnia em sua obra “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, publicada em 1995, defende que a miscigenação foi um fator marcante da formação social e da variedade cultural que apontam o brasileiro como um povo novo. Em outras palavras, uma etnia única gerada a partir do encontro de diferentes povos que se enfrentaram e se fundiram tanto biológica quanto culturalmente.

Mesmo apresentando uma notória preferência pelo indígena na composição étnica do povo brasileiro, Darcy Ribeiro ainda aponta o papel importante dos africanos inseridos através da escravidão da seguinte forma:

Apesar do seu papel como agente cultural ter sido mais passivo que ativo, o negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes (RIBEIRO, 1995, p. 114).

De acordo com o pensamento de Darcy Ribeiro, esse povo novo, o povo brasileiro, resultou de um processo de destribalização dos índios, de desafricanização dos negros e de deseuropeização dos brancos.

Kabengele Munanga critica o pensamento de Darcy Ribeiro por considerar que tal autor abordou a miscigenação no Brasil de uma forma assimilacionista e integradora. Para Munanga, quando Darcy Ribeiro faz a defesa do mestiço brasileiro como sendo um novo povo, uma etnia genuinamente nacional em que haveria uma harmonia tanto biológica quanto cultural entre todos os povos indígenas, africanos e europeus reunidos nesse processo. Estaria, então, novamente presente uma concepção unicultural do Brasil, ainda dentro dos moldes eurocêntricos de pensamento. Seguindo em sua crítica, Munanga (1997) considera que Darcy Ribeiro cometeu um erro epistemológico considerável ao fazer confusão entre a miscigenação, que do ponto de vista biológico é um fator determinante da mestiçagem brasileira, e a transculturação entre os povos participantes dessa miscigenação, que do ponto de vista sociológico envolve questões político-ideológicas de identificação e de identidade.

Por considerar que os fatores ideológico-políticos e as relações de poder são determinantes do processo de construção das identidades, que sempre se dá a partir de negociações e renegociações, Munanga (1997) acusa que a ideologia racial brasileira, elaborada pelas classes dominantes entre os séculos XIX e XX, foi impregnada pelo ideal do branqueamento, alienando os mestiços de seu processo de identidade. Por isso, ele defende que

[...] a mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural) desembocaria numa sociedade inicial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos 'stocks' raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural. (MUNANGA, 1997, p.151)

Ainda sobre essa ideologia racial brasileira, que por vezes se sustenta no mito da “democracia racial”, a pedagoga Eliane Cavalleiro afirma o seguinte:

Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. (CAVALLEIRO, 2000, p. 28-29)

Estudos pós-coloniais que surgiram já no final do século XX trouxeram à tona o conceito de hibridismo cultural, em substituição ao termo mestiçagem e demais conceitos ligados às raças. Justamente um dos primeiros estudiosos a fazer uso desse termo, o antropólogo argentino Néstor García Canclíni, em suas pesquisas que giram em torno dos choques entre tradição, modernidade e pós-modernidade, apresenta-o como fruto do entrelaçamento da cultura indígena com a cultura de elite e justifica o uso do termo “hibridación”, tomado de empréstimo da biologia, pelo seguinte:

Se encontrarán ocasionales menciones de los términos sincretismo, mestizaje y otros empleados para designar procesos de hibridación. Prefiero este último porque abarca diversas mezclas interculturales – no sólo las raciales a las que suele limitarse “mestizaje” – y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que “sincretismo”, fórmula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos y tradicionales. (CANCLÍNI, 1992, p. 14-15, nota 1)

Percebe-se que, para Canclíni, essa hibridação cultural que se faz muito forte na América Latina foi um traço marcante em várias áreas no século XX, gerando novos desdobramentos e formas de criação a partir de arranjos combinatórios de estruturas já existentes, todavia, separadas, que findaram por elaborar novas práticas sócio-culturais. Esse fenômeno verificado por Canclíni teria encontrado resistência das elites que buscaram de toda maneira limitar a propagação da cultura dos povos autóctones, reservando espaço para essa manifestação cultural tão somente dentro dos setores populares. Entretanto, esse movimento de inter-relações operou, nos povos latino-americanos, a produção de hibridismos em todos os setores sociais.

Vale ressaltar que apesar da hibridização de Canclíni despertar entusiasmo otimista em um primeiro momento por ampliar os estudos da pós-modernidade numa perspectiva pós-colonial, tal conceito pode ser utilizado como ferramenta dos detentores de poder para manutenção dos paradigmas da cultura hegemônica a partir de sua absorção como produto de consumo das elites. Para alguns críticos das ideias de Canclíni, a sua definição de hibridismo finda por servir tal qual “uma espécie de disfarce ideológico para a reterritorialização capitalista

– e até um instrumento conceitual-chave para o próprio processo de naturalização da exclusão do subalterno” (MOREIRAS, 2001, p. 316).

Também assumindo uma postura crítica quanto ao conceito de hibridismo de Canclíni, Benjamin Abdala Júnior, crítico literário brasileiro, faz um alerta sobre os riscos de tal conceito ser articulado pelo capitalismo mundial para proporcionar uma difusão das inúmeras formas possíveis de consumo. Isso, em sua análise, seria possível de ocorrer porque tal teoria é capaz de embasar a criação tanto de caminhos para fabricação de produtos como de uma conveniente expectativa de consumo, isso nas diversas formas da cultura. Dessa maneira, o hibridismo assim concebido seria de interesse da cultura do dinheiro, que está para além dos governos e interesses das nações (ABDALA JR., 2004).

Apesar de criticá-lo, Abdala Jr. ainda vislumbra um bom caminho possível para o hibridismo cancliniano. No caso, basta ele distanciar-se das ideologias da globalização e associar-se com as articulações comunitárias supranacionais, de maneira que seja tido como uma ferramenta de exercício de democracia e valorização das diferenças.

Somando-se aos críticos das ideias de Canclíni, Homi K. Bhabha, crítico pós-colonial indiano contemporâneo, traz um conceito de hibridismo com foco nos discursos firmados entre colonizador e colonizado, que deve ser abordado dentro do ponto de vista da linguagem e da identidade.

Como contraponto aos escritores pós-coloniais que forçosamente tentavam retratar o sujeito colonial dentro de uma perspectiva maniqueísta, em que os sistemas de valores e verdades dos colonizados e dos colonizadores assumem posições de inferioridade e de superioridade, respectivamente, a partir da posição do olhar do outro, Bhabha parte de uma desconstrução desses discursos que se pretendem mais autênticos sobre esse dito sujeito, e ao reconhecer o hibridismo como elemento da linguagem, também assume que esse conceito faz-se inerente às questões de representação e de individuação colonial presentes nos choques entre as culturas, em que os efeitos da negação opressora colonialista são revertidos ao ponto dos saberes oprimidos conseguirem uma infiltração no próprio discurso dominante, chegando mesmo a gerar um estranhamento de suas normas de reconhecimento, que são justamente o pilar de sua autoridade (BHABHA, 1998).

Esse hibridismo de Bhabha (1998) é um conceito político que articula tanto as questões de identificação quanto a estética diaspórica a partir de uma temporalidade disjuntiva que ao mesmo instante em que se faz tempo da transferência cultural também se faz espaço daquilo que é estranho e estrangeiro. Tal conceito é efetivamente percebido dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico, atentando para o que Bhabha chama de terceiro espaço da

enunciação, aquele interstício que separa significante e significado, aquela lacuna entre a visão e a interpretação.

Para tratar do processo de criação de identidade dentro de um contexto cultural, Bhabha (1998) deixou-se influenciar pelas ideias de Franz Fanon e destacou três aspectos mais relevantes. Primeiro, assume-se que existir implica necessariamente em “existir para”, “dirigir-se a” e “ter desejo pelo” lugar do outro, pela alteridade. Segundo, nessa relação marcada pela alteridade, que é a relação entre colonizado e colonizador, ocorre uma cisão a partir do desejo que o colonizado alimenta em ocupar a posição do colonizador, porém sem abandonar sua condição de colonizado. E, por fim, o terceiro aspecto refere-se à projeção de uma imagem de si mesmo, de sua identidade, que o processo de identificação cria e pela qual o sujeito tenta se modificar. Todavia, entre essa imagem projetada e a pele, há um espaço vazio que não permite que o sujeito alcance uma autenticidade com relação a essa imagem.

No entendimento de Bhabha, só é possível ter acesso à imagem através da “negação de qualquer ideia de originalidade ou plenitude, o processo de deslocamento e diferenciação (ausência/presença, representação/repetição) torna-se uma realidade liminar” (BHABHA, 1998, pp. 85-86). Isso porque ele conceitua a imagem como sendo “a um só tempo uma substituição metafórica, uma ilusão de presença, e, justamente por isso, (...) uma fronteira deslizante de alteridade dentro da identidade” (BHABHA, 1998, p.86).

Ao explicar a questão do hibridismo segundo o pensamento de Bhabha, Lynn Mario de Souza afirma que, para ele, tanto colonizador quanto colonizado utilizam uma estratégia que ele chama de mímica, que é a forma pela qual uma imagem persuasiva do sujeito é produzida, com o propósito de “apropriar-se e apoderar-se do Outro” (SOUZA, 2004, p.121). Tem-se, então, a partir dos novos horizontes abertos pelo hibridismo, a identidade não possui caráter estagnado, pois a todo instante remete a uma imagem projetada, uma máscara, um mito originário qualquer. Já a partir de uma perspectiva psicanalítica, ainda segundo Souza, Bhabha faz uma análise do discurso colonial e de suas questões correlacionadas por meio do conceito de fetiche, um tipo de fantasia que aponta para uma totalidade relacionada à identidade e busca escamotear a consciência da diferença, da ausência, criando um modelo estereotipado que sirva de negação da multiplicidade e garantir a pureza cultural (SOUZA, 2004).

Dentro dessa visão pós-colonial e contrariando a visão estática e essencialista de cultura criada pela tradição ocidental, Bhabha aborda a cultura enquanto constante devir, um produto híbrido, um verbo dinâmico, uma espécie de estratégia de sobrevivência que é ao mesmo tempo transnacional e tradutória, pois é capaz de gerar significados novos para os símbolos culturais a partir dos choques causados pelos deslocamentos culturais – sejam eles

causados por migração, diáspora ou simples relocação. Por esse viés, o hibridismo ressalta que “culturas são construções e tradições são invenções” (SOUZA, 2004, p. 126) e, quando entram em choque, produzem outras construções desterritorializadas dentro desse dinamismo relacional das diferenças e das alteridades.

### **3. O PROJETO E SEU CONTEXTO DE APLICAÇÃO NA ESCOLA**

#### **3.1 Caracterização do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”**

A trajetória do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha inicia-se em 2011, quando foi dada abertura pelo núcleo gestor para a execução de uma intervenção pedagógica interdisciplinar e intercultural na escola. Desde aquele momento até sua última edição em 2016, optou-se por trabalhar, no campo teórico, com pesquisa e reflexão junto aos estudantes sobre as obras "Raízes do Brasil" de Sérgio Buarque de Holanda, "O Povo Brasileiro" de Darcy Ribeiro, que fazem parte do acervo da biblioteca da escola até os dias atuais, assim como outros textos e vídeos obtidos na internet correlacionados aos temas de cada turma, sempre buscando investigar as contribuições que cada etnia trouxe para a formação do povo brasileiro. No campo prático, foram realizadas palestras, oficinas de culinária, aulas de campo em museus, centros históricos, visitas a consulados e ensaios coreográficos, de forma que os estudantes pudessem fazer uma inter-relação entre os conceitos e princípios aprendidos em sala de aula com o mundo percebido e vivido fora do contexto escolar, confecção de cenários e adereços, seguindo o cronograma previamente estabelecido dentro do período de aproximadamente três meses.

Esse processo de criação de conhecimentos a partir de estudos teórico-práticos ocorria todo ano, fazendo parte do calendário oficial da escola. Ao final desse processo, todas as turmas apresentaram um trabalho de pesquisa científica impresso, uma sala temática e uma apresentação artística de acordo com os respectivos temas. Nos dois dias de culminância do projeto, quando ocorrem as apresentações artísticas e das salas temáticas, jurados com formação nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos foram convidados para avaliarem os trabalhos a partir de instrumentais objetivamente criados para tal.

Os critérios para avaliação dos trabalhos escritos foram os mesmos comumente usados no meio acadêmico. Para as salas temáticas, os critérios de avaliação foram: criatividade e inovação - criatividade refere-se à habilidade de combinar ideias de uma forma única ou de fazer associação pouco usuais entre ideias, enquanto que inovação é o processo de transformar uma ideia criativa em um produto, serviço ou método de operação útil; domínio do assunto abordado - demonstrar que apreendeu de forma significativa os conceitos associados ao trabalho apresentado; profundidade da pesquisa - demonstrar embasamento na pesquisa e abrangência do trabalho; clareza e objetividade na apresentação do trabalho - realizar uma exposição de

ideias de forma clara, otimizando os recursos e o tempo da apresentação; ornamentação e caracterização - utilização de adereços e demais ornamentos que estejam contextualizados com o trabalho apresentado; organização - todos os recursos utilizados para a apresentação devem possuir um conjunto, uma harmonia, uma ordem lógica para que a exposição seja bem recebida. As apresentações artísticas foram avaliadas a partir dos seguintes critérios: adequação ao tema - a coreografia deve expor o tema pesquisado pelo grupo; harmonia - será observada a sincronia entre os componentes da equipe a se apresentar; figurino - as vestimentas, maquiagem e adereços precisam estar adequados com o contexto apresentado; coreografia - a dança será analisada a partir de seus movimentos e de sua evolução; expressividade - serão observadas as expressões faciais e corporais dos componentes da dança; musicalidade - adequação da coreografia à música utilizada; organização - a entrada e saída dos estudantes e objetos, bem como sua postura nos bastidores serão observadas; release - antes de cada apresentação, cada equipe deverá falar sobre as origens e possíveis evoluções da dança típica escolhida e sua fala deverá conter informações claras e verdadeiras sobre o tema abordado.

Na ocasião do início do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, em 2011, a EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, que funcionava desde 2010 no modelo pedagógico de ensino médio integrado à educação profissional, possuía quatro turmas de segundo ano e quatro turmas de primeiro ano, totalizando 303 estudantes com idades entre 14 e 18 anos. Nesse ano, foram trabalhados os seguintes temas: África muçulmana, África bantu, indígenas e orientais (japoneses e árabes) para as turmas de segundo ano; holandeses, portugueses, espanhóis e franceses para as turmas de primeiro ano.

Por ser um projeto inédito nessa escola em seu modelo temático, com abordagem pedagógica interdisciplinar e intercultural que visava envolver tanto corpo docente quanto discente, algumas ações a priori planejadas encontraram dificuldades por falta de parceiros externos, como aulas de campo e palestras de convidados. Todavia, o fato de os estudantes estarem na escola em tempo integral favoreceu maior acompanhamento das pesquisas e práticas realizadas por eles em horários de estudos previstos na grade curricular da escola, assim como muitas vezes os espaços da escola também eram disponibilizados para tais atividades fora dos horários habituais de aula.

Dessa forma, em sua primeira edição, os resultados obtidos ao final do processo de criação dos estudantes foram: trabalhos de pesquisa escritos de acordo com as normas da ABNT, que passaram a fazer parte do acervo bibliográfico do projeto e referências para outras pesquisas, assim como apresentações de salas temáticas e apresentações artísticas como a mostrada na figura 01. Vale ressaltar que nessa primeira edição, as salas temáticas e as

apresentações artísticas não eram abertas à comunidade fora da escola e também ocorreram somente em um dia e no período vespertino.

**Figura 01** – Dança tradicional portuguesa apresentada pela turma de 1º ano do Curso Técnico em Contabilidade.



Fonte: Acervo do autor. (2011)

Em 2012, o projeto foi mantido e a culminância dele foi ampliada para dois dias. No primeiro dia, foram apresentadas as salas temáticas no período matutino e vespertino e no segundo dia foram realizadas as apresentações artísticas. Nesse ano, a escola contava com 392 estudantes, distribuídos em três turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano. Para dar mais atenção exclusiva ao ENEM, os terceiros anos foram excluídos do projeto por decisão do colegiado de professores reunidos com o núcleo gestor da escola. Todavia, os próprios estudantes das turmas excluídas reuniram-se com o núcleo gestor da escola para solicitar que continuassem participando do projeto. Então, para esse ano, os temas passaram a ser: italianos, espanhóis e portugueses para as turmas de primeiro ano; árabes, bantus, indígenas e japoneses para as turmas de segundo ano; e para as turmas de terceiro ano ficaram os temas Brasil Caboclo, Brasil Caipira, Brasil Crioulo e Brasil Sertanejo.

Mantendo o foco em pesquisas sobre as contribuições que as várias etnias deram para a formação do povo brasileiro, manteve-se o trabalho de pesquisas bibliográficas sobre os temas e ensaios coreográficos também, mas com a ampliação das ações do projeto foram realizadas aulas de campo importantes, a saber: visita ao sítio histórico da cidade de Aquiraz (figura 02), visita ao Museu Senzala (figura 03) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), estes dois últimos em Redenção, assim como também visita ao consulado da Espanha em Fortaleza.

**Figura 02:** Visitação ao sítio histórico de Aquiraz-Ce.



Fonte: Acervo do autor. (2012)

**Figura 03:** Visitação ao sítio Museu Senzala de Redenção-Ce.



Fonte: Acervo do autor. (2012)

Apesar do projeto ampliar suas ações, ainda houveram dificuldades a ser enfrentadas. Dentre elas, a interdição da quadra poliesportiva da escola foi a mais significativa porque dificultou os ensaios coreográficos e colocou em risco a possibilidade de as apresentações artísticas serem mostradas na data prevista no cronograma para culminância do projeto. Esse problema foi solucionado por intermédio do núcleo gestor da escola que conseguiu estabelecer parceria com uma escola da rede municipal, a EMEIF Gustavo Barroso, localizada em um bairro vizinho que fica a poucos quarteirões de distância da escola, que cedeu sua quadra poliesportiva como espaço para que as apresentações artísticas do projeto pudessem ocorrer, como é possível verificar na figura 04. A partir desse ano, as apresentações das salas temáticas e as apresentações artísticas passaram a ser eventos abertos para convidados da escola.

**Figura 04:** Apresentação da dança lundu da turma de 2º ano do Curso Técnico em Informática na quadra da EMEIF Gustavo Barroso



Fonte: Acervo do autor. (2012)

Já em 2013, houve uma troca de parte do núcleo gestor e de alguns professores o que fez com que a continuidade do projeto fosse colocada em questão. Após reuniões com o novo núcleo gestor e o grupo renovado de professores, foi acordado que o projeto manteria seu formato do ano anterior com o envolvimento de todos os estudantes. A escola contava com 410 estudantes, distribuídos em quatro turmas de terceiro ano, três turmas de segundo ano e quatro turmas de primeiro ano. Os temas trabalhados foram: portugueses, espanhóis, alemães e italianos para as turmas de primeiro ano; árabes, bantus e indígenas para as turmas de segundo ano; e para as turmas de terceiro ano Brasil Caboclo, Brasil Caipira, Brasil Crioulo e Brasil Sertanejo.

As aulas de campo previstas para aquele ano não ocorreram porque a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) não forneceu transporte para que fosse possível realizá-las. Apesar disso, por iniciativa dos estudantes, foi possível realizar uma visita ao consulado de Portugal.

Através das divulgações nas redes sociais das ações já realizadas até então, o projeto conseguiu atrair a atenção de uma palestrante sobre cultura árabe chamada Karine Garcêz, islâmica e estudante de Direito Internacional na Faculdade Stella Maris, que se tornou uma parceira importante, realizando palestras sobre cultura árabe e a questão dos conflitos na palestina, conforme figura 05, assim como também realizando doações para a biblioteca da escola de exemplares do Alcorão e publicações sobre vários aspectos da cultura árabe. A partir desse ano, os dias de culminância do projeto, tanto das salas temáticas, como indicado na figura 06, quanto das apresentações artísticas, como indicado na figura 07, foram abertos tanto para escolas convidadas como para comunidade em geral, de forma que surgiram propostas de professores visitantes que acompanhavam estudantes de outras escolas para que o projeto fosse replicado onde lecionavam.

**Figura 05:** Palestra sobre islamismo para estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha



Fonte: Acervo do autor. (2013)

**Figura 06:** Sala temática bantus da turma de 2º ano do Curso Técnico em Administração



Fonte: Acervo do autor (2013)

**Figura 07:** Apresentação de dança inspirada no Festival de Parintins da turma de 3º ano do Curso Técnico em Informática



Fonte: Acervo do autor (2013)

Em sua quarta edição, já em 2014, o novo núcleo gestor da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha assumiu oficialmente em reunião pedagógica com professores e funcionários da escola que o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” era o principal projeto interdisciplinar da escola, de tal forma que se resolveu encorajar mais o engajamento dos professores ao projeto e acompanhar ainda mais o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisas e práticas dos estudantes. Nesse ano, a escola contava com 404 estudantes, distribuídos em três

turmas de terceiro ano, quatro turmas de segundo ano e quatro turmas de primeiro ano. Os temas trabalhados nesse ano foram: alemães, franceses, italianos e portugueses para os primeiros anos; árabes, bantus, indígenas e japoneses para os segundos anos; Brasil Crioulo, Brasil Sertanejo e Brasil Sulino para os terceiros anos.

O formato da edição de 2013 foi mantido para o ano de 2014, e apesar de novamente a SEDUC não ter fornecido transporte necessário para realização das aulas de campo previstas, foi possível manter a parceria com Karine Garcêz que, além das palestras sobre cultura árabe, também realizou uma oficina de culinária árabe com a turma de 2º ano do Curso Técnico em Comércio que ficou encarregada de pesquisar esse tema. Buscou-se também firmar parceria com o professor Hilário Ferreira Sobrinho, graduado em Ciências Sociais e Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que realizou importante palestra sobre heranças da cultura bantu no Brasil (figura 08).

**Figura 08:** Palestra sobre herança cultural bantu no Brasil com professor Hilário Ferreira Sobrinho



Fonte: Acervo do autor (2014)

Seguindo na busca de novas parcerias que pudessem auxiliar no processo de construção dos novos saberes para os estudantes dentro das perspectivas do projeto, foi possível realizar uma mesa redonda na escola com uma estudante alemã, chamada Anna Müller, da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme a figura 09.

**Figura 09:** Mesa Redonda com a estudante alemã Anna Müller



Fonte: Acervo do autor (2014)

Em 2015, o projeto seguiu aperfeiçoando o seu formato a partir de diálogos com professores e núcleo gestor durante a semana pedagógica, ocorrida uma semana antes do início do ano letivo. Naquele ano, foi acordado que todas as turmas de estudantes da escola teriam dois professores designados como co-orientadores em suas pesquisas e práticas necessárias para o projeto. A escola contava com 399 estudantes, distribuídos em quatro turmas de terceiro ano, quatro turmas de segundo ano e três turmas de primeiro ano. Os temas trabalhados nesse ano foram: espanhóis, ingleses e holandeses para os primeiros anos; árabes, bantus, indígenas e japoneses para os segundos anos; Brasil Caboclo, Brasil Crioulo, Brasil Sertanejo e Brasil Sulino para os terceiros anos.

As aulas de campo novamente deixaram de serem realizadas como havia sido planejado e colocado no cronograma, por falta de transporte da SEDUC, mas a parceria com Karine Garcêz e Hilário Ferreira foram mantidas, de forma que suas palestras realizadas no ano anterior, com conteúdo sobre cultura dos povos bantus e povos árabes e suas contribuições na formação do povo brasileiro, e sendo muito pertinentes para os objetivos do projeto, foram ministradas como previsto no cronograma. Além de receber visitantes da comunidade do entorno e de escolas convidadas nos dois dias de culminância do projeto, as salas temáticas e as apresentações artísticas também receberam visitas de estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Foi constatado, naquele ano, um maior envolvimento ativo de familiares e amigos dos estudantes no processo de criação das salas temáticas, como as indicadas nas figuras 10 e 11, e das apresentações artísticas, atuando como auxiliares e supervisores nas montagens e desmontagens das estruturas.

**Figura 10:** Sala temática da turma do 2º ano do Curso Técnico em Secretariado, com o tema Japoneses



Fonte: Acervo do autor. (2015)

**Figura 11:** Sala temática da turma do 3º ano do Curso Técnico em Secretariado, com o tema Brasil Sertanejo



Fonte: Acervo do autor. (2015)

O projeto encontra o fim de sua trajetória na EEEP Dona Creusa do Carmo em 2016. Naquele ano a escola contava com 400 estudantes, distribuídos em quatro turmas de terceiro ano, três turmas de segundo ano e quatro turmas de primeiro ano. Os temas trabalhados foram: espanhóis, franceses, ingleses e holandeses para os primeiros anos; bantus, indígenas e sírios para os segundos anos; Brasil Caboclo, Brasil Caipira, Brasil Crioulo e Brasil Sertanejo, para as turmas de terceiro ano.

A partir da iniciativa dos próprios estudantes, foi possível realizar uma visita à comunidade dos índios da etnia Tapeba, no município de Caucaia. O professor Hilário Ferreira manteve-se parceiro do projeto, e tal qual foi feito no ano anterior, sua palestra sobre herança cultural bantu ocorreu de acordo com o planejado. Por razão da intensidade dos conflitos na Síria, optou-se por tratar dos sírios como um dos temas principais para as turmas de segundo ano, com isso, a parceira do projeto desde 2013, Karine Garcêz, focou sua palestra aos estudantes da escola no tema cultura e religiosidade síria, e, ainda com sua ajuda, foi possível aos estudantes da turma de 2º ano do Curso Técnico em Administração participarem de um

iftar<sup>3</sup> em comunidade para que vivenciassem como é a quebra do jejum durante o Ramadan, como é mostrado na figura 12.

**Figura 12:** Participação de estudantes do 2º ano Administração em um Iftar do Ramadan no Ceará.



Fonte: Acervo do autor. (2016)

As salas temáticas mantiveram-se abertas para visitação tanto de escolas convidadas como da comunidade em geral durante o período da manhã e tarde do primeiro dia de culminância do projeto, conforme visto na figura 13.

**Figura 13:** Sala temática da turma do 2º ano do Curso Técnico em Administração, com o tema Sírios



Fonte: Acervo do autor. (2016)

Com nova interdição da quadra poliesportiva da escola para reformas urgentes necessárias, tanto os ensaios coreográficos na escola quanto as próprias apresentações artísticas tiveram que sofrer um replanejamento, para que não fosse colocado em risco o processo de criação dos estudantes dentro do cronograma do projeto. Os ensaios coreográficos, então,

---

<sup>3</sup> Iftar é a refeição da quebra do jejum diário no mês do Ramadan, período em que muçulmanos jejuam (de alimentos, bebidas e se abstém de relações sexuais) diariamente, do nascer ao pôr-do-sol, Essa refeição ocorre após o pôr-do-sol, e, geralmente, os muçulmanos compartilham-na em conjunto, em um momento de comunhão. É comum que os muçulmanos iniciem a quebra do jejum consumindo água e comendo algumas tâmaras. Acredita-se que esse costume foi herdado do profeta Muhammad.

previstos para ocorrerem na quadra, passaram a ocupar outros espaços da escola, assim como, por própria iniciativa dos estudantes, passaram a ocorrer também na praça localizada defronte a escola, o Pólo de Lazer da Sargento Hermínio. As apresentações artísticas que foram planejadas para ocorrerem no último dia de culminância do projeto, realizaram-se na quadra poliesportiva da EMEIF Professor Martinz de Aguiar, como mostrado na figura 14, através de uma parceria que se tornou possível com o intermédio do núcleo gestor e de estudantes envolvidos com o projeto, por ser uma escola da rede municipal localizada no mesmo bairro e distante poucos quarteirões da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha.

**Figura 14:** Apresentação de samba de gafieira da turma do 3º ano do Curso Técnico em Informática, na EMEIF Martinz Aguiar



Fonte: Acervo do autor. (2016)

Como prolongamento das ações do projeto naquele ano, ultrapassando os limites dos muros da escola e da comunidade escolar, os estudantes das turmas de segundo e terceiro ano do Curso Técnico em Informática, que respectivamente desenvolveram pesquisas para os temas Bantus e Brasil Crioulo, participaram do projeto de extensão universitária intitulado “Independências”, a convite da Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (Proex), mostrando suas respectivas apresentações artísticas, criadas por eles com inspiração em tais temas, para professores e estudantes da UNILAB no Campus Liberdade, localizado em Redenção, como indicado na figura 15.

**Figura 15:** Apresentação da turma do 2º ano do Curso Técnico em Informática no Campus Liberdade (Redenção/CE)



Fonte: Acervo do autor. (2016)

O encerramento das atividades do projeto partiu de uma decisão da maioria do colegiado da escola, reunidos durante a semana pedagógica ocorrida no início de 2017.

### **3.2 Contextualização da escola EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha**

#### **3.2.1 A estrutura física da escola**

A EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha está localizada na avenida Sargento Hermínio Sampaio, número 2006, no bairro Monte Castelo, na cidade de Fortaleza/Ceará, pertencente a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 1 (SEFOR 1- Fortaleza). Estando em um bairro residencial com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em torno de 0,43, segundo o Anuário do Ceará 2018-2019, o que é um valor muito baixo em comparação ao município de Fortaleza que possui IDH 0,75. Segundo moradores do bairro, existem áreas de tráfico e consumo de drogas ilícitas nas proximidades da escola, apesar de ser vizinha da 13ª Unidade do Juizado Especial Cível de Fortaleza e da Delegacia do 1º Distrito Policial.

Fundada em 04 de março de 1976 como um Centro Interescolar de 1º Grau (CI) em concordância com a LDBEN nº 5.692/71, a escola, então, chamada Dona Maria Creusa do Carmo Rocha, atuava somente com a oferta de cursos profissionalizantes complementares para estudantes de outras escolas das proximidades. A partir de 1995, passou a ofertar também o ensino fundamental de 1ª a 6ª série, mas com o fim dos cursos complementares no Ceará em 1997, apenas o Ensino Fundamental ficou sendo ofertado pela escola. A partir de 1998 passou

a funcionar como escola estadual de ensino fundamental e médio com turmas disponíveis nos três turnos. Em 2010, foi adaptada para acomodar o modelo de ensino médio profissionalizante de tempo integral em que o ensino da base regular está integrado ao ensino técnico profissionalizante, de acordo com Lei Estadual nº 14.273/2008, passando-se a se chamar EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha.

A escola possui apenas um andar térreo, onde funcionam um laboratório de ciências multidisciplinar, dois laboratórios de informática, um laboratório de hardware, uma quadra poliesportiva, um centro de multimeios com biblioteca e equipamentos de multimídia, uma sala de planejamento pedagógico, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para professores, um pequeno auditório, uma sala da secretaria, uma sala da diretoria, uma sala para orientação de estágio, onze salas de aula, uma cozinha, um pátio, um jardim, três banheiros, dois vestiários e um estacionamento.

As salas de aula possuem capacidade para aproximadamente quarenta estudantes, mas nenhuma delas possui climatização por sistema de ar-condicionado. Por possuir um funcionamento em tempo integral, com nove aulas, tanto da base regular de ensino quanto da base de formação técnica profissionalizante, distribuídas entre os horários das 07:10h até 16:50h, a escola ainda garante três refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) ao longo do dia para os estudantes. Por ocasião do período em que o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” ocorreu, de 2011 a 2016, os cursos técnicos profissionalizantes ofertados foram: Administração, Comércio, Contabilidade, Design de Interiores, Informática e Secretariado.

### 3.2.2 A Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Como parte do grupo de escolas criadas em conformidade com a Lei nº 14.273/2008 pelo governo do Estado do Ceará, para articular o mundo do trabalho com o ensino escolar, buscando tanto ampliar a escolaridade dos jovens quanto inseri-los no mercado de trabalho, a EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha possui um modelo de gestão baseado na Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE). Esse modelo foi adaptado da experiência de parceria público-privada do Governo de Pernambuco com o Grupo Odebrecht, que gerou os Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, escolas que se tornaram referência em resultados naquele estado.

Com o intuito de otimizar a prestação de serviços na área da educação pública, a TESE foi concebida para ser uma ferramenta capaz de trazer para a escola os mesmos princípios e conceitos gerenciais presentes na administração de empresas, garantindo uma gestão escolar mais eficiente, auxiliando no cumprimento de objetivos e metas previsíveis (MAGALHÃES *apud* LINHARES, 2015). Propondo-se a ser um artífice que coordena e integra tecnologias específicas e educa pessoas (ICE, 2018), a TESE ainda agrega os princípios básicos dos quatro pilares da educação, apontados por Jacques Delor (1998) que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Esse novo modelo de gestão será o referencial para a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno de todas as EEEPs no Ceará. No caso da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, tal reformulação ocorreu em 2013, ou seja, alguns anos após o início de suas atividades como escola que integra ensino médio e educação profissional em tempo integral. Esse fato é de certa relevância, pois as orientações dadas pelo governo federal desde a Lei nº 9394/96, apontam o PPP como instrumento construído coletivamente por toda a comunidade escolar, que deve nortear tanto as ações pedagógicas quanto as administrativas de todas as escolas, servindo também de marco identitário das mesmas.

Percebe-se, então, que a construção coletiva da nova identidade da escola surge após algumas experiências vivenciadas dentro do modelo de gestão da TESE e com a formatura das primeiras turmas dos cursos técnicos que foram ofertados na escola. Após refletir sobre esses primeiros momentos como EEEP, a comunidade escolar da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha reconheceu e deixou registrado em seu PPP que sua missão, ou seja, a sua razão de ser é

oferecer aos educandos um ambiente de aprendizagens significativas e de desenvolvimento de competências profissionais voltadas para a produção do conhecimento, habilidades e atitudes requeridas pelo mundo do trabalho e comprometida com a solidariedade, a participação e a equidade social (EEEP DONA CREUSA DO CARMO ROCHA, 2013, p. 3)

A EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha (2013) materializa em seu PPP a ideia de que as contradições existentes na sociedade encontram reflexos no ambiente escolar. Logo, cabe a escola a função de agir, não como mera instituição social onde valores aceitos socialmente são repassados para que as novas gerações os reproduzam, mas como agente formador de cidadãos capazes de transformar o meio social em que vivem e, com isso, construir uma sociedade com mais justiça e igualdade.

Encarando a formação dos estudantes em ambiente escolar como sendo um processo complexo, em que o cognitivo, o emocional e o social estão inseparáveis, a EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha também assume em seu PPP a necessidade de garantir uma construção de conhecimentos de forma mais integrada dentro do processo de ensino-aprendizagem, com estímulo a uma organização interdisciplinar de seu currículo escolar, assim como, também a uma relação dialógica de troca de saberes entre professores e estudantes nos momentos de aprendizado teórico-práticos propiciados pela escola.

### 3.2.3 A Caracterização do corpo docente

Os professores da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha são divididos entre aqueles que lecionam disciplinas da base curricular comum e aqueles que lecionam disciplinas da base técnica profissionalizante. Como ocorre em todas as escolas cearenses que funcionam como EEEP, para fazer parte do quadro de professores da base curricular comum faz-se necessário passar por um processo de seleção pública especificamente criado para tal fim, em que tanto professores concursados efetivos da rede estadual de ensino, quanto professores que trabalham através de contrato temporário por tempo determinado, devem obrigatoriamente participar. Conduzido pelo próprio núcleo gestor da escola, esse processo de seleção envolve uma formação sobre o modelo de gestão da escola, a TESE, assim como a subsequente adesão a essa filosofia de trabalho.

Para os que lecionam a base curricular comum, por ocasião do período da execução do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, a EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha mantinha em seu quadro funcional um total de 17 professores, sendo que 10 desses eram temporários contratados por tempo determinado de acordo com a Lei Complementar Estadual nº 22/2000, que rege esse tipo de contratação em todas as escolas estaduais do Ceará.

O número reduzido de professores efetivos na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha não foi um caso isolado, mas refletia uma tendência evidente na maioria das escolas cearenses que foram construídas ou adaptadas para funcionarem como EEEP. Pode-se atribuir isso tanto ao fato de ser exigido uma dedicação exclusiva de 40h semanais, em tempo integral, como também um comprometimento com o modelo de gestão da TESE.

Os professores da base técnica profissionalizante que lecionam nas EEEPs do Ceará, desde o início de implantação desse modelo, são devidamente encaminhados às escolas pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), empresa contratada pela Secretaria de

Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para suprir as demandas dos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos nessas escolas. O número desses professores e suas respectivas cargas horárias são estabelecidos de acordo com as orientações curriculares de cada curso técnico presente em cada escola. No caso da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, houve uma variação nesses números ao longo dos anos de 2011 a 2016 porque também houve variação nos cursos técnicos oferecidos, mas o número desses profissionais nessa escola ficou mantido em 7 professores.

Como o critério de inclusão usado na amostra de 10 professores para pesquisa foi o de ter vivenciado pelo menos de um ciclo de três anos do projeto pedagógico “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, deu-se preferência aos professores da base curricular comum que responderam presencialmente ao questionário e gravaram entrevista em local previamente combinado de acordo com a disponibilidade deles.

De acordo com os dados coletados através dos questionários respondidos pelos professores, verificou-se que 60% se identificam com o gênero masculino e 40% se identificam com o gênero feminino, sendo que em termos de cor, 10% se considerou branco, 70% se considerou pardo e 20% se considerou preto, ficando ausente a presença de professor que se considerasse amarelo, indígena ou outra denominação para essa pesquisa.

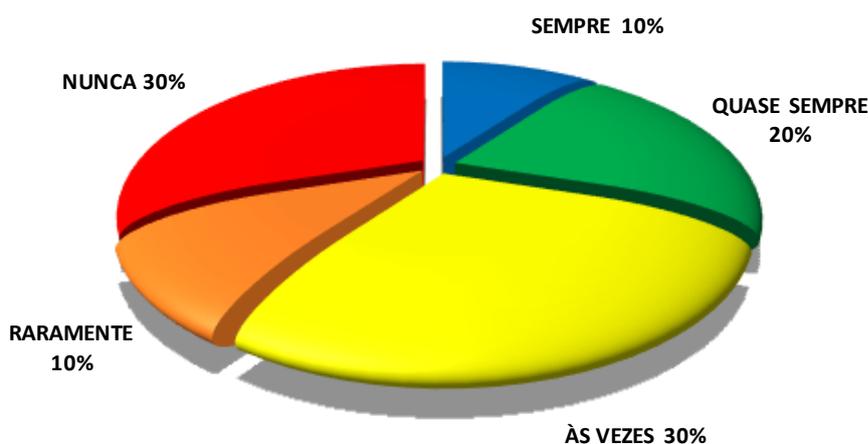
No que se diz respeito a faixa etária, 10% estão entre 26 e 30 anos, 40% estão entre 31 e 35 anos, 20% estão entre 36 e 40 anos, e 30% estão com mais de 40 anos de idade. Tem-se ainda que, no tocante a formação acadêmica, 50% possui graduação (licenciatura), 30% possui pós-graduação Latu-sensu (especialização/MBA) e 20% possui pós-graduação Strictu-sensu (Mestrado). Sobre o tempo em que leciona, 20% respondeu que entre 3 e 7 anos, 70% respondeu que entre 8 e 14 anos, e 10% respondeu que entre 15 e 20 anos. A partir desses dados, é possível dizer que além de todos os professores entrevistados possuírem habilitação para as disciplinas que lecionam na base curricular comum, pelo menos 50% possui pós-graduação, o que aponta uma formação continuada dentro da perspectiva de cumprimento da meta 16 prevista no Plano Nacional de Educação – PNE, estabelecido pela lei 13.005/2014.

Quando perguntados sobre a área do conhecimento que lecionam, 40% respondeu linguagens e códigos, 20% respondeu ciências humanas, 30% ciências da natureza e 10% respondeu matemática. Constatou-se que para o tempo que lecionam na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, 10% respondeu que entre 3 e 4 anos, 60% respondeu que entre 5 e 7 anos, e 30% respondeu entre 8 anos ou mais, ou seja, apesar da maioria dos professores nessa escola serem selecionados para trabalho temporário por tempo determinado, 90% dos entrevistados atuaram há pelo menos 5 anos na escola pesquisada, indicando que houve renovação de contratos

temporários através de seleções específicas, algo justificável quando há alinhamento com o modelo de gestão, acompanhado de bom desempenho nas práticas de ensino, segundo falas dos próprios professores. A tendência para renovação dos contratos temporários na escola, durante o período de 2011 a 2016, possibilitou que 50% dos entrevistados participassem de todos os quatro ciclos completos do projeto interdisciplinar em questão nessa pesquisa.

Diante do questionamento sobre se a interdisciplinaridade faz parte de seu planejamento pedagógico e práticas em sala de aula, 10% respondeu que sempre, 30% respondeu que quase sempre, 50% respondeu que às vezes e 10% respondeu que raramente, um resultado que aponta para uma certa dificuldade ainda presente para organizar uma proposta de currículo interdisciplinar. A dificuldade mostra-se ainda maior quando questionado aos professores se a interculturalidade faz parte de seu planejamento pedagógico e práticas em sala de aula, como é apontado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: A interculturalidade faz parte de seu planejamento pedagógico e práticas em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor.

É um dado significativo verificar que 70% dos professores jamais, em sala de aula, havia tido estudos teóricos ou mesmo práticas e vivências sobre a formação do povo brasileiro antes de participar do projeto "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro", mas, apesar disso, enquanto professores, 60% consideraram o projeto excelente e 40% consideraram o projeto ótimo.

### 3.2.4 A Caracterização do corpo discente

Desde 2010, a SEDUC determinou que todas as EEEPs destinassem 80% de suas vagas para estudantes originários da rede pública de ensino, enquanto os demais 20% de suas vagas fossem destinadas para estudantes vindos da rede particular de ensino. Essa determinação foi dada em cumprimento a uma ordem do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE). Assim sendo, todas as EEEPs passaram a se guiar pelas orientações dadas pela SEDUC através da Portaria de Matrícula, um documento divulgado todo ano para regulamentar todo o processo de matrícula nessas escolas, uniformizando suas seleções com o estabelecimento de critérios iguais para todas.

Para ser matriculado em uma EEEP, o estudante deve tanto estar dentro do percentual de vagas estabelecido pela Portaria de Matrícula da SEDUC, como também deve possuir, no ato da matrícula, uma idade mínima determinada também de acordo com o eixo tecnológico do curso para qual o estudante se matricula. A idade mínima para estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha era de 14 anos porque os eixos tecnológicos dos cursos técnicos profissionalizantes disponibilizados nessa escola eram: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, e Produção Cultural e Design. Exigia-se o cumprimento desse critério referente a idade porque era necessário que, na metade final do terceiro ano do ensino médio profissionalizante, o estudante já tivesse completado 16 anos para que pudesse iniciar o estágio obrigatório exigido por todos os cursos ofertados pela escola.

Somado aos critérios da idade e dos percentuais de vagas disponíveis para cada rede de ensino, também havia uma análise do histórico de notas obtidas no ensino fundamental pelos candidatos a matrícula na escola. Dessa forma, os estudantes com as maiores médias obtidas durante o ensino fundamental ficavam com as vagas previstas pela SEDUC, sendo possível chamar os estudantes que ficaram na lista de classificáveis, em caso de desistência dos estudantes classificados, até o fim do primeiro semestre das turmas de 1º ano.

Para ser incluso na amostra de 30 estudantes necessários para pesquisa, utilizou-se como critério a vivência de um ciclo completo de três anos do projeto pedagógico “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, de forma que fosse possível obter 8 estudantes para o primeiro ciclo (de 2011 a 2013), 6 estudantes para o segundo ciclo (de 2012 a 2014), 8 estudantes do terceiro ciclo (2013 a 2015) e 8 estudantes do quarto ciclo (2014 a 2016). Todos os estudantes participantes da pesquisa concordaram em responder presencialmente ao

questionário e gravar entrevista, o que foi realizado de acordo com agendamento prévio, em locais, datas e horários estabelecidos de forma mais conveniente para eles.

Com os dados coletados mediante os questionários respondidos pelos estudantes, constatou-se que 53% se identificam com o gênero feminino e 47% se identificam com o gênero masculino, enquanto que, em termos de cor, 64% se considerou pardo, 20% se considerou branco, 13% se considerou preto e 3% se considerou amarelo, não estando presentes estudantes que se considerassem indígenas ou qualquer outra denominação.

A faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa, 17% estão entre 18 e 19 anos, 56% estão entre 20 e 21 anos, e 27% estão com 22 anos ou mais de idade. Em respeito ao curso técnico profissionalizante que estudaram na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha, 20% eram do curso técnico em administração, 13% era do curso técnico em comércio, 10% era do curso técnico em contabilidade, 30% era do curso técnico em informática, e 27% era do curso técnico em secretariado.

Quando questionados se em sala de aula já haviam tido estudos teóricos ou práticas e vivências sobre a formação do povo brasileiro antes de participar do projeto "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro", 53% responderam que não tiveram tais estudos ou práticas em salas de aula. Verificou-se também que mesmo sendo uma temática nova para mais da metade dos entrevistados, 90% considerou o projeto excelente, 7% considerou o projeto ótimo e 3% considerou o projeto bom.

## 4. DESVELANDO CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES

### 4.1 Formação integral ou formação profissional?

Dentro de uma perspectiva foucaultiana, pode-se considerar a EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha como um espaço em que poderes e saberes articulam-se, em que há difusão e apropriação de discursos que incidem sobre as identidades e subjetividades tanto dos professores quanto dos estudantes. Todavia, ainda segundo Foucault (2004), tanto existem regras para o surgimento dos discursos, como também há circunstâncias determinantes de seus usos e de suas apropriações, enquanto bem finito, limitado, desejável e útil que é. Em razão de sua própria natureza, os discursos são objetos de uma luta política, em que a questão do poder é colocada não somente a partir de suas “aplicações práticas”, mas desde sua existência.

Apesar de serem constituídos de signos, os discursos (FOUCAULT, 2004) vão muito mais além de simplesmente utilizar esses mesmos signos tão somente para designar coisas. Por causa desse “mais”, os discursos não podem ser reduzidos somente à linguagem e ao ato de fala. Precisamente esse “mais” é que se faz necessário aparecer e descrever quando se intenta realizar uma análise arqueogenealógica do discurso. Como, entretanto, seria possível realizar essa tarefa, sem deixar-se reduzir a uma busca por relações simplistas de causalidade ou sentidos ocultos? O caminho para responder a essa pergunta, desvelando os espaços em que os acontecimentos discursivos surgem, passa pela aceitação de que a realidade é marcada por confrontos belicosos em torno da imposição de sentidos, e segue pelo abandono de toda e qualquer explicação ou interpretação que busque demasiadamente reduzir e harmonizar as complexidades dessa mesma realidade (FOUCAULT *apud* FISCHER, 2001). Nesse sentido, torna-se possível colocar as “coisas ditas” em campos discursivos, identificar e recolher os enunciados contidos nelas, colocando-os em relação a outros enunciados, quer sejam do mesmo campo ou de campos distintos (FISCHER, 2001).

O que Foucault chama de enunciado, peça chave para sua análise do discurso, é considerado por Veiga-Neto (2003) como sendo um tipo especial de ato discursivo porque se aparta dos contextos locais e dos significados ordinários para compor um campo de sentidos que devem ser aceitos, seja por sua impressão de verdade, seja em razão de quem foi seu enunciador ou em razão da instituição que o acolhe. Tendo em vista que a subjetividade é construída discursivamente dentro de um tempo e lugar determinados, deve-se descrever os enunciados a partir desse tempo e lugar em que se tornam verdades, práticas do dia-a-dia e

interpelam sujeitos, atuando como produtores de felicidades e dores, repulsa e acolhida, solidariedade e injustiças (FISCHER, 2003).

Em sua análise dos enunciados, Foucault aponta que o mais importante são as suas características básicas, que no caso são: o seu referencial; a existência de um sujeito que enuncia; a existência de correlações com outros enunciados, seja do mesmo discurso ou até outros discursos; e a materialidade própria do enunciado, ou seja, a sua forma concreta mesma com a qual aparece. É crucial para o enunciado o reconhecimento de sua materialidade, posto que não seria possível falar de enunciado se não houvesse uma voz que o falasse, ou uma superfície em que seus signos fossem registrados, ou se não houvesse qualquer marca sua, por menor que seja, mesmo que por meros momentos, em alguma memória ou espaço (FOUCAULT, 2004). Essa materialidade é necessária para o enunciado porque é com ela que ele se constitui, pois, todo enunciado necessita de uma substância, um suporte, um lugar e uma data.

A partir desta perspectiva, a análise dos discursos dos professores e dos estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha por meio das gravações de entrevistas semiestruturadas buscou identificar os enunciados, para colocá-los lado a lado, sem necessariamente enveredar para uma prática de semiologia ou de hermenêutica. Para manter o anonimato dos colaboradores desta pesquisa, a citação de suas falas recebeu codificação. No caso, os professores receberam as letras QP, seguidas de uma numeração sequenciada, enquanto que os estudantes receberam as letras QA, também numeradas de forma sequenciada.

Quando perguntados sobre a existência de alguma dificuldade ou barreira a ser enfrentada para participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”,

As maiores dificuldades foram em relação ao núcleo gestor, não em relação propriamente entre professores e alunos, não. Principalmente núcleo gestor. Por quê? Porque se achava que aquele tempo que a gente destinava das nossas aulas, acompanhando os alunos, orientando... porque a ideia era que o projeto era interdisciplinar, então, a gente, nas nossas aulas, eu como sou professora de química, então, né, principalmente nos primeiros anos do projeto, casou perfeitamente conteúdo de química com a temática dos meninos, né. Então, assim, foi principalmente o núcleo gestor, que achava que aquele tempo que a gente destinava a orientação do projeto era tempo perdido. Teria que ser tempo pedagógico utilizado, para o caso das minhas aulas, para o conteúdo de química. Então, a maior dificuldade foi nesse sentido. E também a visão de alguns professores que achavam, também, que a realização era como se fosse perda de tempo, que estava fugindo ao tema de aula, chamava os alunos que tinham atenção maior para realização do projeto do que assistir a aula de outra temática, de outro assunto. (QP02)

Bom, houve sim. Houve algumas dificuldades, durante a execução do projeto, dos três ciclos que eu participei. Por parte do núcleo gestor, por parte do grupo docente, alguma parte mostrou resistência ao longo desse processo, mas o projeto teve sim adesão de muitos professores, e isso fez com que o processo, né, a execução do projeto

tivesse o sucesso que teve. Era a ideia de que a escola vinha com uma proposta de trabalhar a ideia de profissionalizante, pois é, pensava-se que a escola estaria perdendo seu foco na ideia da sua missão de ser profissionalizante. Alguma parte entendia que esse projeto destoava um pouco da ideia de se trabalhar conteúdos mais relacionados a questão da formação técnica. As principais dificuldades, as principais barreiras foram nesse sentido. (QP04)

Né... a dificuldade que houve veio de minha parte mesmo, principalmente em relação a matriz afro da formação do povo brasileiro, já que antes do Raízes eu tinha muito preconceito com as religiões de matriz afro e acabava me afastando de algumas pessoas que adotavam essa religião. (QP07)

Senti dificuldade na questão da colaboração de alguns companheiros de trabalho que não percebiam a contribuição do projeto na sua disciplina. (QP08)

Houveram algumas dificuldades, principalmente em relação a desenvolver um projeto interdisciplinar porque as outras áreas, tirando a de humanas, não gostavam de participar. A escola, também, devido a sua estrutura rígida, algumas vezes dificultava o processo de elaboração do projeto como liberar alunos, ou então, permitir aula de campo, pesquisas ou até mesmo retirar algum momento de sala de aula pra poder se discutir sobre o projeto. (QP09)

Percebe-se que o núcleo gestor da própria escola foi citado por um número considerável dos professores entrevistados como sendo uma barreira para participação no projeto. Essa fala dos professores aponta o núcleo gestor na contramão do próprio Projeto Político Pedagógico da escola, haja vista que, em tal documento, está posto que o modelo de ensino profissionalizante assumido pela escola busca superar as influências da pedagogia tecnicista, estimulando a aplicação de várias estratégias de ensino e aprendizagem, inclusive práticas pedagógicas interdisciplinares.

Um outro ponto citado como barreira pelos professores foi a falta de engajamento de outros professores ao projeto, sendo isso justificado pelo entendimento de que haveria falta de percepção sobre as contribuições para suas respectivas disciplinas que o próprio projeto poderia apresentar, logo, o projeto estaria desviando a atenção dos estudantes do foco da missão da escola. Mas qual seria, na percepção dos professores entrevistados, a missão da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha? Quando foi perguntado aos professores colaboradores quais são os objetivos do ensino médio praticado na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha a partir de seu ponto de vista e como avaliar tais objetivos, foram obtidas as seguintes respostas:

Os objetivos da escola, no início, a gente procurava muito, tinha muito ter uma visão dupla, né... que como a gente é uma escola profissionalizante, ela tanto preparava o aluno para o mercado de trabalho quanto pra vida acadêmica, mas infelizmente, de um certo tempo pra cá, é... a gente percebe muito, pelo menos eu percebo bastante, que a escola tá mais voltada pro mercado de trabalho do que à vida acadêmica. Obviamente que a escola ajuda, ela contribui bastante, mas não de fato, acredito que não de fato seja o foco principal. (QP01)

Olhe, eu acho que o principal objetivo de qualquer escola, não só da escola Dona Creusa do Carmo, é formar cidadão. É o aluno sair daqui melhor do que ele entrou, de alguma maneira. Agora, vamos de maneiras práticas, principal objetivo: preparação para o mercado de trabalho, primeiro lugar, e depois entrada na universidade. Principal objetivo. Aprovação no ENEM. Mas o primeiro, na minha visão é preparação para o mercado de trabalho. Olhe, eu acho que tanto a escola Creusa como todas as outras escolas profissionais, ela ainda vive esse dilema: ela não sabe bem para onde é, que rumo é que ela vai. Ela não sabe se ela realmente prepara, ela quer formar ali técnicos preparados para o mercado de trabalho, ou se ela realmente tem interesse em colocar o aluno na universidade. (QP02)

São muitos objetivos, né. Primeiro a escola é profissional, então, a inserção no mercado de trabalho. Tem a questão da inserção na universidade também, mas que não é tão, como é que eu posso dizer... não é tão falado, tão incisivo, não é muito focado nisso. Apesar de ter vários objetivos, formação do cidadão, enfim, mas eu vejo que são várias setas dando para vários caminhos que acaba que a gente não tem um foco específico. Isso se perde muito, então, vai meio que no menino: ah, eu me identifico com o mercado de trabalho, eu vou pressa seta; não, eu me identifico com a universidade, então eu vou pra essa seta. Não tem um foco só, não tem um objetivo maior. São vários objetivos pequenos, e aí, ele fica meio confuso. Fica confuso pra gente e fica confuso pro aluno. Eu acho que a escola ainda não se encontrou ainda como identidade. Não tem ainda uma identidade. É isso, vamos trabalhar esse assunto, vai ser isso daqui. Não. São várias coisas. É como se quisesse abraçar o mundo. Tem várias oportunidades, tem, é bacana, mas não vejo assim como um foco específico não. (QP03)

Os objetivos da nossa escola, atualmente, são preparar o menino para o mundo do trabalho, mas nesse mundo do trabalho é importante que o menino leve essa formação cultural, valorize quem nós somos. Só assim ele poderá, né, ser um elemento que promova mudança, promova reflexão no seu modo de agir durante a sociedade. (QP04)

O objetivo seria dar mais informações para os alunos, transformar os alunos em alunos mais críticos, mais conscientes dentro da sociedade e, ao final do ano, passar, né, ser aprovado na sua série. (QP05)

A escola aqui tem mais a intenção, né, o modelo visando o lado profissional, né. O objetivo nessa escola, principal mesmo, é esse: foco no lado profissional. A gente diz que também tem que focar no ENEM, tem que focar noutras coisas, mas, realmente, se divide e no final das contas não faz cem por cento nem um e nem outro por causa dessa divisão. Porque se a escola fosse realmente focada só no profissional, aí seria um eixo só: a gente vai trabalhar com relação a isso aqui. Mas não é. Do mesmo jeito que pedem o lado profissional seja realmente um dos objetivos, por outro lado, aí pedem: E o ENEM? O aluno também tem que seguir o ENEM. É como se fosse: não dá pra servir as duas casas. Ou um ou outro. Tem alguns alunos que conseguem, mas é casos esporádicos. Por um lado, enquanto o pessoal, principalmente o técnico, né, puxa pelo lado profissional, aí fica aqui a base comum tentando puxar pro outro lado. E o aluno fica no meio: para onde é que eu vou primeiro? Pra ele se dividir realmente e dar conta dos dois lados, são poucos os que conseguem. (QP06)

Apesar de não tá explícito, mas eu acho que o principal objetivo é inserir a classe mais pobre, né, o pessoal da periferia no mercado de trabalho. Como eu avalio esse objetivo, em parte, eu acho muito bom porque realmente gera oportunidade pra quem não tem, mas em outra parte eu acho que muitos alunos acabam se fechando só pra isso, sem se abrir para outras oportunidades, como por exemplo a parte de ingressar na universidade. Isso acontece principalmente na fase do estágio, onde muitos alunos acabam se direcionando somente para o trabalho, esquecendo a parte da escola, aliás, a parte acadêmica. Eu vejo acontecer bastante isso, com a justificativa de que vai poder pagar uma faculdade através do trabalho conseguido. (QP07)

A escola Dona Creusa do Carmo Rocha é uma escola profissional, então, ela trabalha três dimensões, não só a profissional. Ela trabalha: o trabalho, a cultura e a ciência. E aí nesse caso, a vida acadêmica dele tem que ser trabalhada, com estímulo pra que continue seguindo nos estudos, quer seja na pesquisa, quer seja lecionando, que não pare com o curso técnico, mas que ele se sinta preparado também não só pra ter um diploma de curso técnico mas que ele possa fazer daquela formação profissional um meio de mudar sua realidade. Eu acho que os objetivos de uma escola profissional são bem complexos, são bem amplos, mas se entrelaçam. Você tem um cidadão bem formado, que conhece e valoriza sua cultura, que tem uma formação técnica que possa mudar sua realidade e esse é o objetivo de nossa escola. (QP08)

O objetivo da escola no papel seria de uma escola que quer desenvolver tanto a pesquisa, como o acesso a universidade como o mundo do trabalho. Mas na prática o que a gente vê é uma hierarquia onde a parte técnica se sobrepõe em relação a base comum, e onde há uma demasiada valorização pra essa questão da inserção no mundo do trabalho. A gente pode ver isso, inclusive, em algumas disciplinas como empreendedorismo, mundo do trabalho e outras questões que acabam fortalecendo essa questão dos meninos se inserirem dentro desse mercado de trabalho em relação a base comum. Inclusive, a gente percebe isso durante o estágio que há um grande desinteresse por parte dos alunos em relação a base comum, onde a preocupação maior, talvez pela questão social, seja entrar no mercado do trabalho do que acessar a universidade. Então, a escola acaba reproduzindo essa questão da importância, desvalorizando um pouco essa questão do estudo. (QP09)

Eu não saberia explicar. Os objetivos com certeza não estão explícitos, não estão claros. (QP10)

Nota-se que, apesar de haver algumas divergências no tocante aos objetivos da escola, se é apenas um ou se existem mais objetivos, se estão claros ou não, há uma certa convergência para visão de que a inserção no mercado de trabalho, se não for a única, ao menos está entre as principais metas almejadas. Pensar a escola como focada em garantir aos estudantes a inserção no mercado de trabalho pressupõe uma lógica neoliberal, de forma que os estudantes naturalizem a busca por desenvolvimento de capacidades que possam se ajustar de forma imediata às variações de demandas desse mercado.

Ferreti e Silva Junior (2000) alertam que, na esfera educacional, se deixar guiar de forma prioritária pelos pensamentos do "mundo dos negócios" leva a um processo de mercantilização da educação, em que a ideologia da empregabilidade e a lógica da competência são as ferramentas norteadoras do plano simbólico-cultural, o que seria, em outras palavras, uma forma de transformar a educação em mercadoria. Com essa perspectiva, a escola profissionalizante assume o papel de fazer com que cada estudante se torne um bom trabalhador, um "cidadão produtivo", muito bem ajustado ao sistema capitalista globalizado, devidamente adestrado e treinado para cumprir a função que for necessária dentro desse sistema (FRIGOTTO, 2005).

Essa forma de encarar a formação profissional em contraposição ao ensino propedêutico, que ainda se faz presente em decretos e leis brasileiras em vigor, nada mais é do

que um reflexo da dualidade estrutural enraizada em toda sociedade que passou por séculos de escravidão e discriminação dos trabalhos braçais (SOUZA, 2010), fragmentando o ensino a partir de relações de poder. Instrumentalizar a educação dessa maneira é atuar de forma similar ao que é mostrado por Aldous Huxley, em sua obra “Admirável Mundo Novo”, publicada em 1932, em que é apresentada uma sociedade organizada por um sistema de castas, de forma que as castas superiores são encarregadas de funções de gestão e comando, baseadas no trabalho intelectual, enquanto castas inferiores ocupam funções técnicas ou operacionais, baseadas no trabalho manual. Nesse modelo de sociedade mostrado por Huxley, a educação é utilizada como importante ferramenta para manter o funcionamento ordenado da máquina social, mantendo inalterada a cisão entre os dirigentes e os trabalhadores, a partir do controle da formação de individualidades e subjetividades no ambiente escolar para criar, desde a infância, pessoas dóceis e satisfeitas com a sua função na sociedade. Essa divisão de ensino retratada em uma obra de ficção, faz-se muito presente na história de nações marcadas pela colonialidade, como é possível constatar na obra “Caderno de Memórias Coloniais”, que é o registro das memórias da escritora portuguesa Isabelle Figueiredo quando, ao descrever as situações vivenciadas por ela no período correspondente ao final da colonização portuguesa em Moçambique, relata que

Era absolutamente necessário ensinar os pretos a trabalhar, para seu próprio bem. Para evoluírem através do reconhecimento do valor do trabalho. Trabalhando, poderiam ganhar dinheiro, e com o dinheiro poderiam prosperar, desde que prosperassem como negros. Poderiam deixar de ter uma palhota e construir uma casa de cimento com telhado de zinco. Poderiam calçar sapatos e mandar os filhos à escola para aprender ofícios que fossem úteis aos brancos. Havia muito a fazer pelo homem negro, cuja natureza animal deveria ser anulada – para seu bem. (FIGUEIREDO, 2010, p. 51)

Colocando as respostas dos estudantes colaboradores dessa pesquisa em paralelo com as respostas dos professores, nota-se nas falas uma certa diferenciação de percepção do que foi vivido dentro do ambiente escolar da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha. Dentre as respostas sobre quais foram as barreiras ou dificuldades enfrentadas para participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, 20% dos estudantes entrevistados apontou as dificuldades financeiras e a falta de recursos materiais, tanto deles quanto da própria escola, mas o que chama a atenção é o número de citações de problemas que se enquadram na esfera das relações interpessoais, dos choques culturais, como pode ser constatado nos relatos abaixo:

Acho que a principal barreira que a gente enfrentou foi a questão cultural. Porque a medida que a gente ia estudando sobre determinado segmento, nicho cultural, isso ia entrando em confronto com certas crenças de alguns alunos, e isso atrapalhava. (QA01)

Uma barreira pessoal que eu tive foi quebrar alguns paradigmas, principalmente com questão religiosa. Foi um momento muito de quebra. Mas esse me engrandeceu muito como pessoa porque eu vi as pessoas como seres diferentes que merecem respeito de qualquer forma. (QA02)

Assim, a gente pode falar de barreira tanto interna como externa. Começando pela política que as pessoas estão tão acostumadas a passar aquele dia a dia tão robótico, aprisionado aquela coisa, de português, história, matemática, e só aquilo, e dentro das próprias pessoas de não querer buscar um conhecimento maior sobre sua própria cultura, sobre sua própria formação. Acredito que a barreira maior esteja dentro das próprias pessoas. (QA08)

Sim. Houve. As principais dificuldades era convencer a turma e a escola que o projeto era importante. Tinha algumas pessoas que resistiam a isso, mas com o passar do tempo, no primeiro ano foi mais complicado, mas com o passar do tempo as turmas foram se acostumando e a gente se empenhou no projeto, a gente gostava, a gente participava, dava tudo de si. Teve até uma época que queriam tirar o projeto, e a gente não deixou. O terceiro ano, por causa do ENEM, não queriam que os terceiros anos participassem do projeto, e a gente foi lá na diretoria da escola, disse que queria participar porque achava o projeto importante, e a gente conseguiu (QA10)

Bom, eu acho que houveram três principais. Uma, porque todo mundo foi criado de forma diferente, então, foi difícil pra que todo mundo se juntasse pra resolver fazer alguma coisa específica. Até a gente percebesse que todos iam ganhar com aquilo, demorou um pouco pra que desse certo. A segunda, foi a dificuldade financeira, já que a gente, como falei antes, a gente tinha que se unir, a gente teve que pensar em formas pra que pudesse arrecadar tudo que fosse preciso para que o evento pudesse funcionar de forma que agradasse a todos. E a terceira, eu acho que poucos alunos tiveram acompanhamento relacionado a essa área nas escolas, então, a partir da pesquisa porque a gente tinha que fazer um trabalho que agradasse tanto a nós quanto as pessoas de fora que fossem ver o projeto entendessem, foi bem difícil também já que a gente não tinha esse tipo de conhecimento mesmo. (QA11)

As barreiras que tiveram de dificuldade foram o trabalho em grupo, principalmente no começo que a gente não sabia a importância do projeto, e maturidade que a gente tinha pra tomar decisões importantes pra organização da sala temática, da dança, e principalmente do trabalho escrito, que foi uma das maiores dificuldades que as pessoas não tinham esse foco. (QA 15)

Eu acho que no início do projeto, a grande barreira era saber diferenciar o que era educacional do que a forma de doutrinação. Porque algumas pessoas da nossa sala, quando viam temas como bantu, Brasil Crioulo, elas tinham certo preconceito. Ah, mas a gente vai ter que fazer essa dança aí, vai ter que fazer esse tipo de apresentação, eu acho que a minha religião não permite... foi uma das coisas que eu escutei e que eu ficava, gente, mas vamos saber separar as coisas. É um projeto educacional, a gente vive numa sociedade, e é questão de realmente educar, questão de realmente a gente aprender. A gente não vai ver aqui só o que é ensinado dentro de casa, ou só o que é ensinado na sua rua, só o que é ensinado no seu bairro. A gente tem que ver, como o mesmo projeto diz, Raízes do Brasil, uma coisa que é histórica, é um contexto histórico no qual a gente faz parte. Então, acho que a grande dificuldade foi o preconceito em determinados temas. (QA18)

Sim. Houve no primeiro ano em si porque não tinha uma interação muito grande com a sala, por questões religiosas e particulares. Mas foi superado no decorrer do tempo. No terceiro ano eu já estava mais envolvida com o projeto, e consegui fazer mais coisas e aproveitar mais o projeto, tanto com os meus colegas de sala como também com o conhecimento e aprofundamento. (QA22)

Uma dificuldade enfrentada pelo menos, que eu acho, foi lidar com vinte e oito pessoas diferentes pensamentos que o seu. É, tipo assim teve a proposta do Raízes do

Brasil pra cada turma, e quando você tinha que colocar aquela proposta na prática, nem todo mundo abraçava as suas ideias, ou nem todo mundo colaborava com suas ideias. Então, o mais difícil no projeto era nem aprender sobre a formação do povo brasileiro, o que foi aplicado, o que influenciaram o povo brasileiro também, como a Alemanha que foi o tema do primeiro ano que a gente pegou. Porque, tipo, as pessoas pensam que a formação do povo veio só por conta dos crioulos, dos caboclos, dos indígenas, de tudo que teve aqui dentro do nosso país, mas veio também coisas de fora que foram agregadas junto com a gente, e quando a gente tentava abraçar essas ideias, nem todo mundo abraçava. Então, a maior dificuldade foi o lidar com pessoas com pensamento diferente que o seu. (QA23)

Bom, assim, as dificuldades encontradas eram geralmente coisas interpessoais comuns de sala de aula, algo que já havia entre pessoas. Assim, onde há pessoas, onde há indivíduos de ideias diferentes, a gente encontra diversidade. Há diversidade, a gente encontra pessoas de ideias diferentes, então, as únicas dificuldades realmente eram essas. (QA30)

Essas dificuldades em lidar com o outro, em conviver com o outro, apontam para uma dificuldade em encarar as relações para além da própria interioridade, do seu próprio universo particular. Em outros termos, denotam uma barreira interiorizada para compreender a manifestação do infinito na face do outro e, até mesmo, para perceber que as leituras que o eu e o outro fazem da mesma realidade podem convergir e divergir.

Apesar de apontarem outras dificuldades diferentes das citadas pelos professores, também houve entre os estudantes aqueles que não mostraram claramente um entendimento de quais são os objetivos da escola. Entre aqueles que apresentaram maior entendimento sobre tais objetivos, ficou mostrado nas suas falas que, para eles, foi possível perceber uma diferenciação entre o ensino técnico profissionalizante, que é praticado nas ETECs, e o ensino regular propedêutico praticado nas outras escolas, como se pode verificar nos relatos que seguem abaixo:

Eu sempre tive a impressão de que eu tava lá pra fazer bucha de canhão na sociedade. Eu sempre achei que o ensino técnico, a forma que a escola colocava, pelo menos o modelo, era apenas que eu ia ser um profissional. De fato, não estimulava a questão do senso crítico. Eu iria ter uma educação básica, realmente muito básica e mais focada na atuação profissional. Foi essa a impressão que eu tive quando cheguei lá, e que depois continuei tendo [...] O ensino integrado técnico, ele, sempre tive essa impressão, que eu estava ali não para desenvolver minha intelectualidade, mas sim para apenas desenvolver uma técnica para entrar no mercado de trabalho. (QA01)

Primeira coisa que eu lembro, primeiro dia de aula, era formação profissional. (QA02)

Bom, podemos ver que tem realmente o intuito de inserção no mundo do trabalho. (QA03)

Ela propõe uma formação profissional e técnica porque [...] eles preparam você para o mercado de trabalho. (QA05)

O objetivo da escola Dona Creusa do Carmo Rocha, e não só dela mas de toda escola profissionalizante, é único: preparar o aluno pro mercado de trabalho. (QA06)

Os objetivos principais da Escola Dona Creusa do Carmo Rocha era preparar o aluno profissional para o mercado de trabalho. (QA09)

Formava alunos pro mercado de trabalho, rápido, no caso, técnico, mas também no terceiro ano ela pegou uma fase onde também queria formar os alunos pra tirarem boa nota no ENEM. (QA16)

Ela é só mais voltada, assim, pro profissionalismo, para os cursos técnicos. Você chega lá, tem um curso técnico e entra no mercado de trabalho. (QA17)

O objetivo da escola profissionalizante está mais de ingressar o aluno no mundo do trabalho, né. Conseguir um trabalho após o estágio, conseguir ser efetivo. Tá mais voltado para encaminhar o aluno pro mercado. (QA21)

Assim, eu via vários objetivos bem distintos, alguns grupos. A secretaria, pelo meu ponto de vista, ela visava muito o reconhecimento de fora, tipo, mercado de trabalho, entrar numa universidade. Já os professores tentavam ver também essa forma mas também tentavam ver o nosso convívio, como a gente ia lidar com toda a situação depois que sair do ensino médio, como a gente ia arcar com o barco porque, querendo ou não, é uma coisa muito... muita pressão em cima disso e como a gente conviver com aquelas pessoas que iam rodiar nossa vida depois, se iam ter totalmente influências no decorrer a sua carreira, da sua vida acadêmica, familiar e social. (QA22)

O objetivo do colégio é realmente inserir aquele aluno o mercado de trabalho, fazer com que ele cresça no mercado de trabalho (QA23)

O intuito da escola é formar alunos capacitados pro mercado de trabalho. O diferencial dela é justamente isso. Enquanto que na escola de ensino médio normal o intuito dela é formar alunos capacitados pra continuar no estudo acadêmico, tipo fazer faculdade, já o intuito da escola é formar profissionais capacitados pro mercado de trabalho, então, eu vejo que esse é o principal objetivo do Creusa do Carmo Rocha. (QA24)

A gente tava ali pra ser um profissional, às vezes entra muito pra ser mecanizado [...] Os objetivos da escola são voltados mais para o lado mais técnico. (QA29)

Assim, o principal objetivo seria a formação profissional do estudante e o encaminhamento desse indivíduo ao mercado de trabalho. (QA30)

Percebe-se que apesar da escola fazer parte de um modelo de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, que se propõe como fundamentado na ideia de uma formação omnilateral (CIAVATTA & RAMOS, 2012), em que trabalho, ciência e cultura, enquanto dimensões da vida humana estejam integradas, os estudantes não reconhecem nas suas vivências no cotidiano escolar essa integração. Nas falas dos estudantes, nota-se que não foi percebida por eles uma superação da imagem historicamente construída de ser humano separado pela divisão social do trabalho entre aqueles que executam e aqueles que comandam ou planejam.

Encarar o preparo para o trabalho somente a partir de seu aspecto operacional, desapropriado dos conhecimentos que estão nas suas origens científico-tecnológicas e também no seu contexto histórico-social, é algo que a ideia de formação integrada deve evidentemente

superar (CIAVATTA, 2008). No entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2013)

O desafio de buscar uma formação integrada na escola, como via para assegurar uma formação humana completa aos estudantes, tornando-os capazes de ter uma leitura mais ampla de mundo e agir como cidadãos integrados à sua sociedade política, demanda uma busca por bases do pensamento e da própria produção da vida para além das meras práticas costumeiras de educação profissional e das teorias da educação propedêutica voltadas para acesso ao ensino superior. Esse cuidado é necessário porque tanto o ensino técnico profissionalizante quanto a educação geral, que treina os estudantes para passarem em seleções de faculdades, não são práticas de formação humana no sentido pleno, mas, sim, meras práticas operacionais e mecanicistas (CIAVATTA, 2008).

#### **4.2 Colonialidade e eurocentrismo nas práticas pedagógicas brasileiras**

O colonialismo deixou marcas profundas nas práticas pedagógicas brasileiras, como a existência ainda em tempos atuais de material didático e currículos escolares eurocentrados. Isso se tornou possível porque do colonialismo moderno surgiu a colonialidade, que significou a consolidação de uma nova forma de relação de poder entre os povos, em que, a partir dos princípios de racialização e de racionalização, instituiu-se uma visão hierarquizada dos saberes, das relações intersubjetivas e de trabalho sob a perspectiva de atender a uma demanda do mercado capitalista mundial. Essa colonialidade envolve-nos a todo momento, cerca-nos em todo lugar, faz-se presente e muito vívida tanto nos manuais de aprendizagem quanto nas normas de avaliação dos trabalhos científicos, assim como também na cultura, no senso comum, na visão que os povos possuem de si mesmos, até mesmo nos desejos mais profundos dos sujeitos e em vários outros aspectos de nossas vivências cotidianas de modernidade (MALDONADO-TORRES, 2007).

A colonialidade dentro do espaço escolar se estabelece por práticas discursivas e não discursivas, que, por sua vez, fabricam identidades enrijecidas e silenciam as diferenças de

acordo com um olhar eurocêntrico, calando a voz do outro, daquele situado como outra raça, outro gênero, outra religião etc, inferiorizando e até desumanizando os povos colonizados. Curiosamente, quando os professores foram perguntados sobre quais temas do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” tiveram maior relevância para eles, foram justamente os temas associados aos povos colonizados que foram mais citados, como é possível verificar:

Eu acho que quando falou sobre cultura afro, que eu me interessei bastante (...) as vezes eu toco no assunto em relação a raça com os alunos, questão da cor e tudo mais, e me interessei bastante e me favoreceu quando eu fui ministrar minhas aulas. (QP01)

Teve um ano que eu gostei muito de trabalhar com os alunos que ficaram com os povos indígenas porque (...) pude trabalhar muito com eles a questão da alimentação indígena, das plantas, dos remédios, então, eu lembro muito assim do povo indígena. Me marcou. Todos foram relevantes, mas esse eu lembro que me marcou muito porque esse eu realmente pude fazer a interdisciplinaridade de verdade. E os alunos... houve uma participação muito boa dos alunos. (QP02)

Pra mim, o que achei mais relevante foi a parte que falava do Brasil Caboclo, que achei bem interessante, e Brasil Crioulo também, foram as apresentações mais marcantes e a dos povos árabes, que eu não tinha conhecimento, então, eu aprendi muito com o projeto. Nunca li. Não conhecia a obra, então, aprendi muito com os meninos. (QP03)

Para mim, a parte que achei brilhante foi trabalhar a questão dos Brasis. Os meninos tiveram a oportunidade de conhecer as diferentes realidades, né, da nossa cultura, da formação do nosso povo, e valorizar isso, valorizar a nossa cultura, aquilo que tá aqui no nosso quintal, isso é importantíssimo. (QP04)

Questão do início dos povos africanos, a chegada ao Brasil, porque é um assunto que muitos livros tratam de maneira diferente, né, e quando a gente vê na prática, a gente consegue ter uma visão mais ampla, né, e chega a tentar até pesquisar o porquê de que aconteceu daquela forma. (QP05)

Pra mim, teve justamente a formação que a gente vê realmente a parte mais da África. A gente vê que por mais que tenha preconceito contra esse povo, a gente fica estudando e vendo, e olhando, e observando que faz parte, que nós somos eles. Na realidade não existe assim, o negro separado. No Brasil, já tá todo mundo misturado mesmo. (QP06)

Entender um pouco do homem cordial, do Sérgio Buarque, que me ajudou a entender um pouco desse negócio do brasileiro levar tudo pro particular, né, levar tudo pro pessoal, e também a parte lá do Gilberto Freyre, né, do Casa Grande e Senzala. Me ajudou, melhorou o meu entendimento sobre essa parte aí, tanto do Nordeste, quanto essa parte de levar tudo pro pessoal. Pra ajudar a compreender a formação, pra entender um pouco do povo, do povo brasileiro, do comportamento, que até hoje permeia a sociedade. Apesar de ser conceitos antigos, pra mim, eu vejo presente a todo momento. (QP07)

Bom, primeiro as temáticas de povos negros, portugueses, (...) os espanhóis. Os indígenas também. Inclusive me possibilitaram fazer um paralelo entre povos indígenas andinos e os povos indígenas que contribuíram pra nossa formação, então, eu consigo fazer esse paralelo, então, esses temas achei mais relevantes. Quando falo de Brasil Crioulo, falo de sincretismo, então, inevitavelmente um tema vai puxar o África bantu. E, pensando também na contribuição na minha disciplina, tenho que

pensar que também tive uma Cuba crioula, ainda tenho uma Cuba crioula. Tenho negros em outros países da América Latina, ainda que em menor número. E, aí puxando para minha disciplina eu tenho a possibilidade de usar o conhecimento que os meninos adquiriram, não todos mas o que adquiriram com esse tema e traçar um paralelo com a formação dos povos latinos. (QP08)

Os temas que tiveram mais relevância pra mim foram os referentes a questão da valorização da cultura afro-brasileira como o povo bantu, povo iorubá porque trouxeram essa questão de valorização dos negros para além da questão da escravidão, mostrando algumas características culturais como religião, dança, alimentação, como isso acontece no Brasil, fazendo com que os meninos desenvolvessem maior respeito em relação a essa questão da diferença étnico-racial. (QP09)

Questão da seca no nordeste, com relação a diversidade na Amazônia, e só. Por causa da região nordeste, por causa do nosso povo, da história, com relação às perdas que tivemos no passado e como elas foram enfrentadas no futuro. Com relação ao Brasil Caboclo, é da história mesmo de todo o desenrolar dessa parte da região norte, e até hoje, né, o desenvolver dessa região e o que aconteceu de lá pra cá. (QP10)

As falas dos professores deram destaque aos temas associados aos povos de origem africana e indígenas, que são justamente os povos mais vitimados pela colonialidade da modernidade. Houve quem reconhecesse que há preconceito em torno desses temas e, também, que há diferenças entre as narrativas passadas pelos livros aos estudantes. Alguns professores, inclusive, apontaram que aprenderam junto com os estudantes, o que é justificável porque a própria formação dos professores se deu dentro de um modelo eurocentrado e, dentre os professores entrevistados, 70% deles já tinham respondido no questionário objetivo que jamais tiveram contato com estudos sobre a formação do povo brasileiro.

Como pode-se esperar que os professores rompam com as epistemologias eurocentradas e livrem-se das influências da colonialidade em suas práticas pedagógicas se a formação que receberam no meio acadêmico brasileiro está dentro desse contexto? Como pode-se querer que os professores não repassem essa mesma colonialidade para os estudantes, se os materiais didáticos com os quais têm que trabalhar são elaborados e selecionados ainda de acordo com um currículo colonizado e monocultural?

Diante dessa situação da realidade escolar brasileira, percebe-se como é desafiante para os professores alcançar um rompimento com a tradição colonial herdada, superando as perspectivas eurocêntricas de conhecimento e de interpretação de mundo, com reconhecimento das diferenças em todos os seus aspectos, de maneira tal que os discursos discriminativos sobre as diversas historicidades dos povos, ditos colonizados, sejam desconstruídos.

Mesmo inseridos em um sistema educacional no qual ainda há uma imposição do eurocentrismo como padrão hegemônico, mais de 50% dos estudantes entrevistados apontaram os temas ligados a povos africanos ou indígenas como mais significativos em suas vivências dentro do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”. Os relatos desses

estudantes apontam relações com experiências para além dos muros da escola, como é possível verificar abaixo:

Brasil Caboclo. Acho que por ter relação também com a formação cultural que estou inserido. Antes de entrar na escola, o meu convívio social era de pessoas que faziam parte desse segmento, dessa cultura, e eu pude compreender melhor, tipo, a minha própria família. As relações que eles tinham. A questão que eles tinham com a terra. A questão com a natureza e tudo mais (...) Foi exatamente esse que me fez sentir identificado com algo. Perceber que eu tinha, de fato, uma raiz, uma cultura. (QA01)

Foi a África. Porque foi a hora que percebi o quanto a gente tem de cultural da África, muita coisa mesmo cultural da África. Como a gente também não dá o devido valor a essas coisas. (...) Outra coisa assim que me impactou também na África era a questão religiosa, porque eu me lembro que o Jeff foi lá em casa e disse: você tem que chegar com a mente livre de preconceito, estar aberta pra escutar. E eu realmente fiquei muito aberta. Aliás, acho muito interessante até hoje toda aquela parte mitológica, toda a parte folclórica deles, queria ter mais tempo pra estudar tudo isso. (QA02)

África bantu. Porque eu pude perceber muito das realidades que eram passadas de uma forma, de um preconceito muito grande, mas com o passar do desenvolver do projeto, eu pude ver que é bem mais amplo e bem mais bonito do que é apresentado, que o preconceito realmente é por não conhecer, mas quando você vai adentrar no assunto, é uma cultura muito rica que nos traz muito conhecimento e também muitas formas de ver a vida de uma forma do outro lado, que não é tão passado na vida de hoje. (QA03)

Na verdade, o maior tema que foi o tema da África. Quando a gente defendeu África, eu lembro que no segundo ano, em 2012, nós tivemos que fazer, de verdade, um terreiro de umbanda na nossa turma, dentro da nossa sala, então, aquilo, pra mim, foi de grande influência no respeito para com eles. Até então, admito que não tinha (...). Mas ali, vendo que tem uma história, vendo que tem uma raiz cultural, vendo que eles têm, no caso, a religião deles não é por acaso, faz parte da história deles, então, a gente começa a olhar pra eles com outros olhos. Vivendo o que eles viveram (...). E isso somou, pra mim, de modo particular, somou no respeito para com eles. Eu comecei a olhar pra eles com outros olhos, de verdade. (QA04)

No meu caso, acredito que seja o do povo bantu, (...) A cultura afrodescendente aqui no Brasil. Que pra mim foi um divisor de águas enorme. Até o simples caminhar pela cidade, de saber que aquilo foi influenciado pelo aquele povo que veio pra cá, e não só isso, como saber sobre a história do preconceito que muita gente não reconhece, mas que já veio desde... esse preconceito já começou desde a África até chegar aqui no Brasil e tudo mais. E a gente reconhecer que essa cultura está viva até hoje (...) (QA08)

Brasil Caboclo que foi um projeto muito bonito, foi um projeto que a turma mais se uniu, que a gente conheceu a cultura da gente, a importância principalmente da cultura paraense que é uma cultura muito bonita, muito rica e que a gente acaba não dando valor, por tá um pouco distante, a gente acaba não pesquisando, não valorizando, sendo que de lá é extraído muita coisa que a gente usa no dia a dia, e acaba não dando muito valor e importância, tanto na culinária quanto nos trabalhos de lá, cultura, dança, tudo isso é muito importante, foi uma coisa que me chamou muita atenção e que eu vou levar pro resto da vida. (QA10)

E eu acho que, pessoalmente pra mim, o que teve mais influência foi o Brasil Crioulo porque é muito interessante você estudar uma cultura que é bem dizer sua mesmo, é uma coisa que vive ao seu redor, tá o tempo todo te influenciando e o que você é realmente faz parte daquilo totalmente, assim, desde que você é mais novo até pra sempre mesmo. (QA11)

O que teve maior relevância pra mim foi do terceiro ano, que foi o Brasil Crioulo. Através do Brasil Crioulo eu tive como criar uma identidade, e me ver como um brasileiro, mestiço e a questão... toda a problemática brasileira que, querendo ou não, a gente está colhendo os frutos que foram plantados no passado. Principalmente na nossa questão de Brasil, da nossa formação, que nós somos um país colonizado de maior parte escravocrata, que nós nunca tivemos políticas públicas de inserção dessa população dentro do convívio social. Eu acho que isso é muito importante pra eu criar essa identidade, e eu levantar essa bandeira, até mesmo como uma identidade pessoal. (QA15)

Um, no segundo ano, que eu vi noutra turma, não lembro agora em qual turma, sobre o afro-brasileiro, um tema sobre os negros no Brasil, sobre a cultura deles. Achei um tema muito importante porque ele ajudou a sanar muitas dúvidas, e até muito preconceito que o brasileiro tem perante essas pessoas, né. Tipo, dúvida sobre religião, sobre a própria cultura que eles tinham, sobre a capoeira, sobre a forma que eles contavam história, então, eu achei bastante interessante. (QA16)

Eu acho que, com certeza, os indígenas e o povo africano. Querendo ou não, são uma das partes que até hoje perduram e que sofrem mais preconceitos, dificuldades tanto legislativas quanto a posse de terras e tal. É uma questão presente na gente, uma questão presente no Brasil, então, não é só mais um trabalho de escola. A gente estudou isso e não tem como se abster de não saber o quê que esse pessoal passou, e porque que eles devem ser defendidos, têm direitos e tal. Gera essa reflexão e também pela questão da herança cultural. (QA17)

Que tiveram maior relevância pra mim foram todos do terceiro ano, todos os Brasis, mas principalmente o que eu trabalhei, porque eu tinha muito, no meu pensamento, a questão do Brasil Sertanejo como era o que sofria tanto preconceito, era ele, a gente era a meu ver o que deveria ter mais atenção, mas quando eu trabalhei o Caboclo, eu percebi como aquela região do Norte era também tão rica e ao mesmo tempo tão desvalorizada, então, foi o tema que teve maior relevância pra mim. Esse e o indígena porque também teve toda essa questão dos povos indígenas no Brasil Caboclo, então, quando eu analisei, quando eu estava no terceiro ano e analisei o trabalho do pessoal que estava no segundo fazendo o indígena, eu vi como tinha que ser um trabalho bem explorado e bem exposto, e como os índios merecem ser reconhecidos, tanto é que, depois do projeto, eu tive um novo olhar a respeito desse povo. Mas também o bantu porque eu acho que a gente tem uma dívida histórica muito grande com o povo africano, o povo negro. E por me reconhecer negra, foi também o que me chamou tanta atenção. Eu vi as minhas ancestrais sendo valorizadas ali, no projeto. (QA18)

Um dos temas que, para mim, foi mais relevante, foi em relação ao tema Brasil Crioulo. (...) Eu acho que aquele tema, ele me fez refletir muito sobre a transformação do povo brasileiro, desde o início, da parte indígena, até a evolução, que tanto houve tanta a miscigenação, vi entender um pouco da religião que é muito empregada na parte do crioulo. E foi um tema mais relevante pro meu modo de vida, pra entender, pra mim não ter preconceito com outras pessoas, com outras religiões das outras pessoas. (QA21)

Teve os dois, no segundo ano e no terceiro, que foi o povo bantu e o povo Crioulo. Ainda com uma formação muito evangélica, e uma parte meio crítica com essas culturas, eu tive uma grande dificuldade de aderir, a conhecer, mas com o tempo, como eu tive que fazer o trabalho, eu estudei, eu li sobre a cultura e tudo, e isso mudou totalmente minha percepção de visão hoje em dia como eu lido com essas coisas, e como eu converso com pessoas que têm essa cultura diferente. (QA22)

O que achei interessante foi o fato que eu não conhecia sobre algumas raízes do nosso Brasil, tipo, Brasil Crioulo, tipo... eu não entendia a influência do povo árabe sobre o Brasil, então, tipo assim... esses temas fizeram eu abrir, digamos, a minha percepção do que realmente foi a formação do nosso povo. Eu não tinha noção de que certas

culturas tinham tanto efeito na formação da cultura brasileira, no caso, a de hoje. (...) Porque, por exemplo, o crioulo teve muito efeito, muita base da nossa cultura vem da época do crioulo, foi justamente da época da abolição da escravatura. E essa cultura ela se estende até hoje, por exemplo, no samba que eu não tinha noção disso.(QA24)

Os temas principais foram os que minha sala participou, que foi justamente a França, a influência da França no Brasil, os árabes e o povo crioulo. Mas também veio pra mim a questão do bantu, da África bantu, que também foi de outra sala, mas que também foi bastante importante. O porquê é porque assim, quanto mais a gente conhece algo, quando a gente conhece alguma coisa, a gente acaba realmente tirando toda e qualquer tipo de discriminação, preconceito, a gente acaba realmente convivendo, aprendendo as diferenças, aprendendo que realmente se uma pessoa é de um jeito, é por conta que ali tem algo nela, né. As raízes dela são diferentes das minhas. Então, a partir do momento que a gente conhece algo, a gente começa a gostar, a gente começa realmente se aprofunda, a gente realmente se abre pra aquilo que é novo, então, a gente olha com outros olhos o mundo, as pessoas, o jeito de cada um, a cultura, a religião, então, é algo realmente muito diversificado. (QA27)

Bom, dentre os temas que foram pegos por mim e pela minha turma, eu acho que em tema que mais houve uma identificação, com essa parte de realmente... algo que poderia se trazer de frutos para mim como pessoa foi África bantu. Um tema onde a gente pode ver um pouco da realidade, na vinda do povo negro pra dentro do nosso país, pra dentro do Brasil. Algo onde a escravidão estava ali sendo ainda muito praticada, mas a partir dali existiu também já uma contribuição em relação a esse povo para com a nossa, para com o nosso convívio, para com a nossa sociedade, os nossos costumes, cultura dentre outros meios. Mas esse tema, em específico, foi algo em que eu pude sim me identificar, até mesmo sendo negro também. Algo onde eu pude ver uma realidade, algo que foi vivenciado, que nos dias de hoje tem sim resquícios disso, mas que hoje existe uma consciência com relação a tudo que foi visto, a tudo que foi relatado, a tudo que foi vivenciado, então, foi um tema onde eu pude aprender mais a respeito de respeitar o outro e do convívio social. (QA28)

Os temas de terceiro ano que eram Brasil Caboclo, Brasil Crioulo, Brasil Sertanejo, entre outros que houveram no terceiro ano, que eram temas diferenciados. Porque eram temas que a gente via realmente como o povo brasileiro, não só a cultura de quem trouxe de outros países que chegaram aqui pra mudar a nossa cultura, mas a cultura já se criando brasileira, a cultura já se modificando... o povo brasileiro já pegando aqueles costumes. Também a gente pode ver também nesses temas as dificuldades que o povo brasileiro tinha antigamente, tinha nesse tempo de colonização e a dificuldade que ainda hoje a gente pode ver como discriminação, preconceito, a questão do negro em si que representava muito nesses temas. Então, assim, o que mais marco realmente pra mim nos temas foram esses temas por conta dessa representatividade negra, dessa representatividade da criação do povo brasileiro em si mesmo. (QA30)

Observando as falas dos estudantes, é possível perceber que os termos “preconceito”, “discriminação” e similares são citados com certa frequência em alusão aos temas associados a povos africanos e indígenas. Em alguns momentos, fala-se até em barreiras religiosas pessoais para tratar desses temas. Acaso a presença desses termos apontaria um rompimento do paradigma do mito da “democracia racial” freyreana?

Uma observação importante feita durante o acompanhamento dos estudos, das práticas e das vivências ocorridos dentro do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, foi que os temas ligados aos povos indígenas e aos povos africanos foram os que inicialmente

encontraram maior dificuldade entre os estudantes que os trabalhavam pela primeira vez, especialmente quando eram apresentadas as relações que esses povos estabelecem entre religião e corpo. Em alguns momentos, houveram tentativas junto aos professores e ao núcleo gestor da escola para que fossem excluídos esses temas do projeto, iniciativa essa tomada por alguns estudantes que replicavam os mesmos discursos da colonialidade que buscam a todo momento racializar, normatizar, classificar e patologizar os povos colonizados e tudo que deles deriva, com o intuito de garantir a manutenção do sistema-mundo moderno/capitalista/colonial/patriarcal.

Em contraposição a essa visão eurocentrada, os estudantes também associaram os temas relacionados tanto com os povos africanos, quanto com os povos indígenas, a questões de identidade, de ancestralidade e de representatividade. Isso indica uma abertura para a existência de múltiplas maneiras de conceber o mundo, de vivenciá-lo e de se manifestar nele. Pode-se dizer que apesar de, nos termos de Quijano (2005), serem conduzidos a aceitação da imagem distorcida de si mesmos que lhes é posta pela perspectiva eurocêntrica de conhecimento, os estudantes, dentro da perspectiva de Paulo Freire (1979), denotam uma certa compreensão de que, na condição de sujeitos, constroem suas presenças no mundo, não de forma isolada, mas a partir das relações com os outros, das influências das forças sociais, das tensões entre as suas heranças sociais, culturais e históricas.

### **4.3 A construção discursiva das identidades e das subjetividades na escola**

Na modernidade tardia (HALL, 2005), as identidades não são fixas, mas estão em constante movimento e são continuamente construídas a partir de práticas sociais estabelecidas em um dado contexto situado historicamente no tempo e no espaço. Por essa perspectiva, o processo de construção das identidades está atrelado às práticas discursivas, que são profundamente influenciadas pelas relações de poder e dialeticamente estabelecidas com o outro. Sendo assim, assume-se a alteridade como parte que compõem aquilo que somos, porque a nossa definição do Eu se apoia nos diálogos constantes que temos com o Outro, assim como no lugar que é assumido em relação a ele (MOITA LOPES, 2002).

Construídas através das diferenças, e não separada delas, as identidades são o cruzamento entre os discursos e práticas que procuram nos inquirir, falar conosco ou nos convocar para que nos apropriemos dos nossos espaços como sujeitos sociais de discursos particulares e os processos produtores de subjetividades, que a todo momento faz de nós sujeitos

aos quais é possível “falar” (HALL, 2003). Pode-se encontrar nesses discursos, que são constitutivos das identidades, outro ponto característico da sua natureza social que, no caso, é o fato de que a partir da relação estabelecida com a alteridade, da mesma forma que se pode modificar o Outro, também é possível ser modificado por ele, ou seja, considerar as identidades dos partícipes discursivos tanto significa reconstruir as identidades do Outro a partir do Eu, nas práticas discursivas em que se envolveram, como também significa reconstruir as identidades do Eu a partir do Outro por meio do discurso (MOITA LOPES, 2002).

Em se tratando de reconstrução ou reposicionamento das identidades a partir das práticas discursivas, foi perguntado aos professores se houve alguma mudança na forma de encararem as questões sociais e raciais que permeiam as relações interpessoais dentro e fora da escola após participarem do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, e, caso houvessem ocorrido mudanças, quais seriam. As respostas obtidas que apontaram alguma mudança foram as seguintes:

Como o projeto trabalha a questão da formação do povo brasileiro, demonstra o quanto miscigenado o nosso país é, né... e como ele influencia na aceitação de lidar melhor com essa grande diversidade que existe em relação a etnia, povos brancos, povos negros, indígenas... facilitou bastante. (QP01)

E é lógico que a medida que eu vou conhecendo, a medida que eu vou me educando, eu vou abrindo meus horizontes e a tendência é que você aceite e seja mais tolerante com as diferenças. (QP02)

Pra mim, houve uma ampliação, na verdade, né. Assim, você conhecer mais porque a gente não para pra ler essas obras, principalmente a gente que é da área de ciências da natureza. Eu não tive contato com essas obras. Eu não conhecia, então, eu passei a conhecer, sem a leitura, né, pela apresentação dos projetos, do trabalho (...) E eu achei que mais dos meninos, muitos tiveram mudanças de comportamento positivas. Questão da identidade, né, principalmente das meninas que se apegavam muito aquele modelo de estética de cabelo liso, europeu e tudo mais. Principalmente as meninas negras. E eu comecei a perceber que elas se apropriaram da ideia, e começaram a mudar seu visual, né, a encarar como uma coisa natural e, eu sou negra, eu tenho o cabelo de negra, então eu vou ser negra, e eu sou linda do jeito que eu sou, pronto. Não preciso alisar meu cabelo, não preciso ser uma coisa que eu não sou. Eu achei bacana isso, essa mudança de comportamento deles. Acho que partiu mais deles. (QP03)

O Raízes nos permitiu ter uma visão abrangente sobre a nossa cultura, quem nós somos, a participação de diferentes visões para construção do nosso país. Isso para o aluno, até mesmo para nós, professores, foi algo muito favorável para nós trabalharmos, por exemplo, nossos conteúdos nessa perspectiva de trazer uma reflexão acerca de diferentes tipos de realidades, de pensamentos, de cultura, de etnia, promover o respeito em sala de aula. Isso é bacana. O projeto veio pra somar e também trazer essa visão, que é tão importantíssima no nosso país. (QP04)

A mudança mais do pensamento, né. Questão de verificar as pessoas com mais dificuldades, com menos condições, isso relativo a cultura que eles vieram, a questão social, então, isso abriu mais a visão e deu outro olhar para os alunos. (QP05)

A gente vê que o povo brasileiro, na realidade, é uma miscigenação, e muitas vezes a gente traz um certo preconceito, e na medida em que foi trabalhado durante os vários anos aqui, a gente ia vendo que não tinha nada haver, que nós é essa mistura de raças mesmo, e temos que encarar essa realidade. Essa realidade que não existe nenhum povo realmente puro, principalmente aqui. (QP06)

As principais mudanças foi o fato de respeitar mais o pessoal que tem a religião afro, e aprender a conviver realmente com a diferença, não só na teoria. Poder ver um ritual de uma religião africana que eu nunca tinha me colocado isso. (QP07)

Houveram algumas mudanças em relação a essa questão étnico-racial de repensar a situação que se encontra o Brasil, na questão do racismo velado, de repensar a participação dos negros dentro da sociedade, e dentro da escola que a gente trabalhava, no caso, e mesmo dos alunos mudarem alguma percepções como brincadeiras que acabavam fortalecendo esse cunho dessa sociedade racista e desigual.(QP09)

Com certeza, mudança em relação em conhecer o Brasil como um todo, com relação a sua diversidade (QP10)

Nas respostas dos professores, os termos “diversidade” e “diferença” e outros correlatos ou similares foram muito usados, assim como também foi constatado o uso de sentenças associadas a tolerância com as diferenças, aceitação da diversidade, mudança de percepções e aprender a conviver. Isso aponta para um encontro do Eu com o Outro, da identidade com a alteridade, numa abertura para entendimento das complexidades existentes na estrutura social brasileira, que foi historicamente construída a partir de relações de dominação, de choques culturais.

Merecem atenção os relatos dos professores que perceberam mudanças positivas nos comportamentos dos estudantes, mas, em especial, na própria maneira dos professores enxergá-los. Pode-se considerar que uma mudança já está operando nas representações sobre o Outro, até mesmo um realinhamento das relações entre os professores e os estudantes.

Um dos professores citou que percebeu uma mudança no modelo estético que as estudantes assumiam na escola, no caso, o modelo estético europeu marcado pelos cabelos lisos foi sendo deixado de lado. A princípio, esse comentário pode parecer trivial, sem muita importância. Todavia, segundo Hooks (1988), o discurso dos estudantes sobre o cabelo revela quais são os fundamentos do seu olhar sobre o corpo negro. Quando as estudantes alisam seus cabelos crespos, cacheados ou volumosos estão, na verdade, rejeitando a estética dos corpos estigmatizados pela colonialidade, e assumindo uma concepção de beleza eurocêntrica. Assim sendo, o fato das estudantes assumirem seus cabelos naturais, sejam eles volumosos, crespos ou cacheados, representa uma importante autoafirmação, uma importante reconstrução de identidade, utilizando as palavras de QP03, é dizer para o mundo: “eu sou negra, eu tenho o cabelo de negra, então eu vou ser negra, e eu sou linda do jeito que eu sou, pronto”.

De forma similar ao que ocorreu com as análises das respostas dadas pelos professores sobre a existência de mudanças nas relações interpessoais, também foi percebido nas respostas dos estudantes um processo de reconstrução ou reposicionamento das identidades dos estudantes a partir das práticas discursivas em ambiente escolar. As respostas obtidas mais significativas que apontaram alguma mudança foram as seguintes:

Antigamente eu vivia muito preso no meu mundo. Por exemplo, eu não entendia muito essa questão, tipo, do sistema de opressão entre uma cultura e outra. Eu não entendia bem certos costumes de pessoas mais velhas da minha família, e, depois dessa vivência com o Raízes, eu pude, de fato, compreender certas características, certas manifestações culturais. Eu pude entender melhor o porquê de haver um certo seguimento de pessoas que sofriam de determinadas mazelas, e também ver que a minha cultura é bonita. Eu acho que esse é um dos principais pontos que o projeto trouxe porque antes disso eu vislumbrava muito a cultura europeia, a cultura americana, e depois do projeto eu pude perceber que existe uma beleza muito grande na cultura do meu próprio país, que eu não conhecia. (QA01)

Sim, pois o projeto ajuda até mesmo a você entender o ser do outro (...) No momento que você conhece, você sai do preconceito, e você começa a abordar questões que você já tem um pouco de domínio, o que facilita o convívio com os outros (QA03)

Sim, claro que tem mudanças. A forma da gente vê as pessoas, a forma da gente reconhecer o outro, a importância do outro porque a gente, com isso, a gente pode perceber que o país onde a gente mora, a gente mesmo, a gente teve diversas pessoas, raças, línguas, pra formar o país, as pessoas que existem hoje (...) Esse é o ponto mais interessante do projeto, foi esse, reconhecer o outro, que o outro é diferente, e que mesmo sendo diferente é importante também. (QA05)

Teve uma mudança sim, na minha forma de pensar (...) Principalmente, justamente o África Bantu. Com toda essa questão dos negros, a forma como eles vieram pra cá, e a forma como eles desde o estabelecimento, melhor dizendo, após a escravidão, após o fim da escravidão, todos os períodos de preconceitos que eles ainda continuaram sofrendo, e ainda foi muito difícil e ainda é difícil até hoje eles se estabelecerem, e até hoje não foi abolido esse preconceito. Então, isso ficou muito mais evidente com as minhas pesquisas, e, por conta dela, eu pude reparar melhor isso também na escola e fora da escola também. (QA07)

Isso foi muito importante pra gente aprender a respeitar a cultura do outro. Hoje, eu saber a importância e a diferença da umbanda, da cultura indígena, da africana e de todas as outras, e foi muito importante até porque a gente tem que se respeitar e respeitar o outro (QA10)

Com certeza teve mudanças. Quando eu entrei na escola, e até mesmo no ensino médio, apesar de eu ser baixa renda, minha família nunca foi assim a família mais rica do mundo, mas eu sou muito privilegiada. Eu sou branca, eu sou cis... entendeu? E tipo, quando você tem todas essas questões que te beneficiam na sociedade, você não consegue enxergar ao redor (...) a gente consegue ver as diferenças sociais, e principalmente o que as outras raças passam e que a gente não tem noção do nosso lugar de privilegiado. Isso eu acho que a principal mudança é justamente esse olhar pros que não são tão privilegiados quanto eu, na minha posição. (QA12)

Principalmente no fato de você se entender, e você entender o outro na sua maneira social, né, e que, querendo ou não, a maneira social no Brasil está muito interligado com a maneira racial. É uma junta da outra. É entender que eu vivia numa bolha e que não tinha dimensão do quão grande é o Brasil, da tamanha desigualdade e das oportunidades que várias pessoas não tiveram, (...) a questão de você se identificar

como pessoa, como indivíduo, como pertencente de uma classe social, você pertencente de um grupo racial, também é muito importante porque isso não é uma identidade que todo mundo tem, a gente vai aderindo. (QA15)

Houve uma mudança na visão de olhar a formação do povo brasileiro, olhar como a gente é diferente (...) O Brasil, ele é rico justamente por causa disso, porque ele é formado por diversas culturas. (QA16)

Teve mudanças pra melhor. Eu consegui me reconhecer e me valorizar quanto a questões sociais e raciais, e até mesmo conscientizar muita gente na minha casa porque, tipo assim, o preconceito com o cabelo... que eu comecei a assumir no segundo e no terceiro ano, os cabelos cacheados que eu vivia com ele preso. Eu senti que o Raízes influenciou muito isso, tanto a mim quanto a muitas meninas na minha sala. A questão de roupa também, por ser mulher a gente também tem sempre aquela questão de: ah, se veste direito. E no indígena, eu vi a meninas que eram mais gordas, né, até falar a palavra: gorda. No segundo secretariado, em 2015 e em 2016, algumas tinham, mas muitas não tinham um pingão de vergonha de tá ali, e eu achei aquilo lindo, e eu fiquei, sei lá, se fosse eu será que eu teria aquela coragem. Eu acho que é isso, é uma mudança mesmo de pensamento, de preconceito com você mesmo, de se assumir, e até mesmo com as suas colegas que estão ali enfrentando várias coisas durante o dia todo, e que você nunca pára pra pensar nesse tipo de relação. Ah, mas ela é mais gordinha, ela não ficaria bonita... E o que é que tem! Essa questão foi muito, ai, maravilhoso. Gostei muito. Acho que o Raízes influenciou muito isso porque, como é um projeto, e tá todo mundo fazendo, você não sente tanta vergonha em fazer também. Comecei a ver que o Raízes, ele tava me ajudando a me reconhecer como uma mulher, uma mulher negra, uma mulher nordestina. É isso. O Raízes me ajudou na minha formação como mulher negra, nordestina, de classe social baixa. (QA18)

Porque a partir do momento que você começa a entender uma cultura, qualquer tipo de conhecimento, quando você passa a entender, você começa a respeitar, você passa a ver com outros olhos, você passa a entender como eles se comportam, porque eles são assim, entendeu.(QA19)

Eu acredito que sim. Eu já tenho um pensamento de muito respeito por outro tipo de população, pela questão de cor. Nunca tive discriminação dessa forma, mas eu acho que o Raízes foi um reforço pra mim respeitar outras culturas, e pra mim aprender a gostar de outras culturas também, e identificar nele o quanto aquela cultura foi importante pra me formar como pessoa, e o que eu sou, já que a gente é fruto de uma miscigenação. Então, eu acredito que teve sim, mas foi mais um reforço disso tudo, de aprender a respeitar, e aprender a admirar outras culturas que talvez eu não desse tanta importância e eu passei a dar, a partir do projeto. (QA20)

Houve mudança porque eu passei a aprender mais, então, como eu aprendi mais é... cultura, religiões, povos, eu deixei de ter mais preconceitos com as outras pessoas. Eu tinha muito preconceito com a religião umbanda, que foi um dos temas que a gente mais abordou no nosso Raízes do Brasil, no Brasil Crioulo, foi exatamente isso. A religião, lá, pregava muito e eu tinha uma visão que hoje em dia já tenho outra. Que eles têm a religião deles e não é parecido com o que muitas pessoas falam. Eu tive uma visão de uma coisa real, uma convivência real dele, que é algo que pra sociedade é vista como coisa maligna, mas quem estuda a fundo sabe que não é isso. (QA21)

Eu acho que, como eu já havia falado, a questão era por eu ter uma parte muito rígida na minha educação familiar, ele veio abrir minha mente porque não podemos julgar as pessoas sem conhecer a sua história, seus princípios, então ela me veio a ajudar uma forma de esclarecer e não ter preconceito antes de conhecer as pessoas, pois existem pessoas boas também mas só que de culturas diferentes, que acreditam em coisas diferentes de você. Junto com esses projetos eu fiquei mais na parte cultural, na parte religiosa, na minha análise lá na sala, então, foi um baque muito grande pra mim poder tá lendo livros sobre a religião deles porque era uma coisa muito... era uma barreira muito grande a ser enfrentada por pensamentos que as pessoas me falavam

que não podia ler, porque aquilo ia influenciar na minha vida, então, eu me fechava naquilo, mas podendo ler, entender como era aquele povo, me ajudou bastante como eu vejo hoje eles, e como eu me relaciono quando alguém fala que é umbanda ou que é crioulo ou que é de outra cultura diferente. (QA22)

Então, tudo isso fez a gente perceber que todos foram importantes para nossas origens, e cada um contribuiu da sua forma, e isso ajuda a gente observar e respeitar mais a diversidade de cada um que o nosso país é muito cheio de cultura, e tudo isso contribuiu. Então, assim, fazer esse projeto ajuda muito a gente ter uma visão maior pra todas essas coisas, pra todas diversidades. (QA25)

Os povos bantu, os povos crioulos, a gente povo realmente adentrar fundo na cultura brasileira porque eles estão muito presentes, né. Afinal, é uma das raízes do Brasil, então, é bastante importante a gente ter esse conhecimento pra que a gente possa quebrar todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito, algo que realmente muitas vezes já está até no nosso inconsciente, né, na nossa própria formação acadêmica, na nossa criação. Muitas vezes são passadas coisas para gente, e quando a gente tem esse conhecimento realmente da influência de cada um, a gente pode ter a mente mais aberta. (QA27)

Mas sim, a forma de pensar, a forma de encarar os problemas sociais, a questão do preconceito, a questão da divisão, da intolerância, tudo isso a gente pode um pouco aprender muito com relação a parte de diversas, né, em relação aos próprios temas (QA28)

(...) a questão da discriminação, a questão do preconceito que a gente vive ainda até hoje acho que a gente consegue olhar com novos olhares pro horizonte diferente, por conta do aprendizado que a gente leva. (QA30)

Ao tratar das mudanças percebidas nas relações interpessoais, os estudantes usaram de sentenças associadas aos termos “discriminação”, “preconceito” e “opressão” para designar aspectos familiares, sociais e históricos aos quais estavam ainda alheios, nos quais não percebiam relações de poder. Alguns estudantes, inclusive, utilizaram termos como “bolha”, “preso” e “posição” para explicar essa condição em que se mantinham refugiados do contato com o Outro. Como indicativo de movimento para saída desse lugar de refúgio do Eu, os estudantes utilizaram sentenças associadas a “reconhecer” e “respeitar” o Outro. Dessa forma, foi reconhecido que a partir desse contato com a alteridade, levando-se em conta um contexto histórico-cultural, suas identidades foram transformadas.

A religião voltou a ser citada como um ponto que dificultava esse reconhecimento do Outro. No caso, foi apontado que havia preconceitos com as religiões de origens africanas. Na condição de marco regulatório das relações com o divino, a religião atua na esfera social e cultural, produzindo significados e estabelecendo hierarquia de valores. Dessa forma, ela se faz importante constituinte da identidade, o que pode servir de justificativa para ela ser citada pelos estudantes. Deve-se, entretanto, compreender que o colonialismo europeu deixou marcas profundas na formação do povo brasileiro. Uma dessas marcas foi a negação de qualquer valor positivo possível para as manifestações religiosas de origem africana, o que colocava seus

praticantes na condição de profanos que merecem ser combatidos como agentes seguidores de forças malignas. Essa visão do colonizador europeu, branco e cristão contribuiu para desumanizar ainda mais os povos africanos escravizados. Depois da abolição, permaneceu entranhada nas práticas sociais brasileiras como marca da colonialidade.

Outro ponto importante, que foi citado por QA18 e reforça uma das falas de QP03, foi a superação do preconceito com o cabelo cacheado ou crespo. As intervenções nos cabelos crespos, cacheados ou volumosos, buscando replicar o padrão europeu dominante, devem ser visualizadas a partir de uma contextualização sociopolítica, pois é justamente a partir do patriarcado capitalista que nascem tais práticas como tentativas de distanciamento dos corpos negros estigmatizados desde o colonialismo. Frequentemente, essa condição de reprodução da imagem do corpo branco dominante denuncia uma internalização do racismo, um ódio a própria imagem de si mesmo e que ainda pode-se somar uma deficiência de autoestima (HOOKS, 1988).

Dito isso, percebe-se que, na sociedade brasileira, os cabelos crespos, cacheados ou volumosos são marcas associadas ao corpo negro, que, tal qual signos linguísticos, representam e informam para além de si e denunciam relações sociais racializadas. O cabelo é corpo, e, segundo Woodward (2003), as fronteiras que definem a identidade de um indivíduo são estabelecidas no corpo, de forma que, a partir de uma leitura da psicanálise de Lacan, o primeiro momento do processo de construção do “Eu” pelo sujeito é dado pelo encontro desse “Eu” com sua imagem refletida pelo Outro.

Giddens (2002) reconhece a identidade como uma convenção social que se relaciona com o corpo, que por sua vez não é uma mera “entidade” projetada, mas é experiência encarnada da práxis cotidiana e se faz espaço simbólico em que as identidades são formadas. Os processos de identificação travam disputas nesse lugar, ou seja, no corpo, em que é possível encontrar espaço para que o pertencimento seja inscrito. Nessa linha de pensamento, corpo, identidade e cultura apoiam-se mutuamente e estão igualmente interligados, de maneira tal que a própria reflexividade da identidade do “Eu” é também estendida ao próprio corpo. Nos termos de Merleau-Ponty (1999), assume-se que o sujeito não tem um corpo, mas é o próprio corpo, pois é a partir desse corpo que o sujeito percebe e é percebido de forma simultânea, o que torna necessário entender o corpo não mais como objeto ou coisa apartada do próprio “Eu”. Mas por que considerar o corpo dessa maneira? Porque é exatamente pelo próprio corpo que o sujeito se percebe no mundo, em relação com outros e com as coisas que o rodeiam, e justamente em razão disso que o corpo não deve ser encarado como um mero instrumento passivo de conhecimento do mundo.

Com a mudança das relações que as estudantes mantinham com seus cabelos, logo, com seus corpos, nota-se que ocorreu uma mudança de percepção sobre si e sobre o mundo, apontando para um reconhecimento das particularidades e das complexidades sociais existentes na sociedade brasileira, em que há uma marcante presença de diferenças sociais e culturais entre os indivíduos, que são frutos de experiências concretas vivenciadas nos corpos de cada indivíduo e que se tornara parte de sua historicidade. Como Ribeiro (1995) disse, é reconhecer que

(...) Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles negros e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós, sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Como descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da maldade destilada e instilada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. (RIBEIRO, 1995, p. 120)

A superação dos preconceitos religiosos e dos preconceitos com o próprio corpo, que foi apontada pelos estudantes, representa uma guinada cultural em direção a uma quebra das barreiras epistemológicas eurocentradas e a uma ruptura do paradigma da colonialidade.

#### **4.4 A práxis pedagógica intercultural: interdisciplinar, dialógica e decolonial**

Dentro de um projeto de modernidade eurocêntrica, concebeu-se uma colonialidade que impõe aos povos colonizados uma hierarquização de saberes, culturas, sujeitos e territórios. Dessa forma, qualquer contato dialógico efetivo com o Outro foi negado, mantendo o Eu refugiado em si mesmo, restringindo sua cosmovisão de mundo. Como alternativa para construção de uma nova perspectiva decolonial para as relações entre o Eu e o Outro, com abertura para novas epistemologias em oposição a essa colonialidade opressora, tem sido apontada a via da interculturalidade.

Deve-se, entretanto, esclarecer as diferenças entre o multiculturalismo e a interculturalidade para dar seguimento aos debates contemporâneos sobre possibilidades de epistemologias decoloniais. Para Santos & Meneses (2009), o multiculturalismo parte do pressuposto de que há uma cultura dominante, que, por sua vez, encarrega-se de assentir, tolerar ou dar reconhecimento a outras culturas existentes no espaço cultural em que exerce seu domínio; enquanto que a interculturalidade assume uma reciprocidade de reconhecimento entre

várias culturas, com uma abertura para mútuo enriquecimento entre elas dentro de um espaço cultural compartilhado.

Fazendo referências às estratégias e políticas utilizadas para gerir problemas criados pelas sociedades multiculturais, que tenham relações com a diversidade e a multiplicidade, o multiculturalismo, de acordo com a análise de Hall (2011), serve para designar uma série de processos inacabados em sociedades multiculturais diversas. Isso faz com que também haja uma diversidade de ‘multiculturalismos’. Há o multiculturalismo conservador que busca assimilar as diferenças em meio às tradições e costumes presentes em maior número. Também há o multiculturalismo que almeja uma integração de forma urgente dos diversos grupos culturais à sociedade majoritária, dentro de uma visão de cidadania individual universalizada, agindo com tolerância a determinadas práticas culturais mais singulares tão somente no domínio privado. Assim como é por meio do multiculturalismo pluralista que são avaliadas as diferenças grupais na esfera cultural, assim como também são concedidos direitos de grupo distintos a comunidades diferentes no interior de uma ordem política comunitária ou mesmo mais comunal. Também há o multiculturalismo comercial que acredita na superação dos problemas de diferenças culturais dentro do conjunto privado a partir do reconhecimento público das diversidades dos indivíduos de diferentes comunidades, sem, entretanto, haver necessariamente qualquer forma de redistribuição de poderes e recursos. Tem-se que, seja na esfera pública ou privada, existe o multiculturalismo corporativo que se propõe a gerenciar as diferenças da minoria, com foco nos interesses do centro. Por fim, colocando em foco o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência, há o multiculturalismo crítico.

Fornet-Betancourt (2004b) salienta que não se deve confundir interculturalidade com multiculturalismo porque este último costuma ser usado para designar a realidade fática da existência de diversas culturas dentro da mesma sociedade e também representa uma estratégia política de cunho liberal que tem por objetivo a manutenção da disparidade do poder entre as culturas, uma vez que prega o respeito às diferenças culturais. Entretanto, não questiona a estrutura criada pela ordem cultural dominante. Dessa forma, apesar de serem muito propagados pela retórica do multiculturalismo, o respeito e a tolerância ficam demasiadamente limitados pela ação de uma ideologia semicolonialista que celebra a cultura ocidental, detentora do poder, como uma espécie de metacultura benevolente que cede certos espaços para outras culturas. Na contramão do multiculturalismo, a interculturalidade segue apontando para a comunicação e a interação estabelecidas de forma mútua entre as culturas, objetivando uma qualidade na interação das culturas que se relacionam entre si e não apenas uma busca pela coexistência fática dessas culturas diferentes no mesmo espaço.

De acordo com o pensamento de Candau (2005), a interculturalidade atua na orientação de processos que são embasados no direito à diferença e no enfrentamento de todos os aspectos de discriminação e desigualdade social. Por meio de trabalhos com os conflitos que são próprios de uma realidade em que há contatos entre pessoas e grupos sociais que pertencem a diferentes universos culturais, a interculturalidade visa a promoção de relações dialógicas e igualitárias. Ainda dentro da perspectiva dessa autora, a interculturalidade pode ser considerada como algo que atinge a educação em todas as suas dimensões, provocando um constante movimento de crítica e autocrítica, dando o devido valor às relações dialógicas estabelecidas entre diferentes indivíduos e seus respectivos grupos culturais.

Foi possível constatar esse movimento de crítica e autocrítica nas respostas dadas pelos professores sobre a pergunta a respeito de uma investigação sobre a composição étnica do povo brasileiro poder, de fato, estimular o convívio com a diversidade cultural étnica. As respostas mais significativas seguem abaixo:

Acredito que a gente precisa disso. Que nós vivemos ainda infelizmente em uma sociedade tão preconceituosa, em pleno século XXI com a questão de raças, que o pessoal não percebe o quão significativo pra nossa formação nacional, né, a cultura desses povos vai influenciar. (QP01)

Pode. Pode sim. Inclusive vou até lhe relatar um fato: que eu venho percebendo um problema que a escola vem enfrentando desde o ano passado. Já que a última edição do Raízes foi em 2016. E o quê que aconteceu, (...) não tem mais o projeto e nós não temos nenhum projeto parecido com ele, né. Não veio nenhum outro projeto que veio dar continuidade (...) Então, existe um problema na escola, (...) uma questão de racismo (...) Uma intolerância realmente a ponto de os alunos chamarem os outros de negro, mas no sentido de negro, de escravo, de humilhação, de forma pejorativa. A ponto de dizer que é negro porque realmente era pra tá na senzala, era pra tá acorrentado. E assim, interessante que era assim de alunos assim, negro com negro, branco com negro, era racismo mesmo. Houve até um caso que a mãe teve que vir a escola relatar o fato, dizendo que o aluno estava se sentindo constrangido e humilhado por conta disso, e que iria tirar o aluno da escola por isso. E realmente ela foi a via de fato. O aluno saiu da escola por conta disso. (...) Então, isso mostra o quê? Mostra que eles têm completo desconhecimento de que o povo brasileiro é uma mistura de raça, e a intolerância. Até então, eu não lembro da escola, da gente ter um caso desse, ter esse tipo de problema. Muito pelo contrário, na nossa escola os alunos sabiam conviver bem com a diversidade. Eles sabiam conviver bem com isso. E é lógico que a medida que eu vou conhecendo, a medida que eu vou me educando, eu vou abrindo meus horizontes e a tendência é que você aceite e seja mais tolerante com as diferenças. (QP02)

Com certeza, né. Eu acho que inclusive esse o projeto tá fazendo falta esse ano porque a gente vê os meninos com pensamento bem preconceituosos, principalmente os meninos do primeiro ano. E tá bem complicado. A gente via uma maturidade maior há uns anos atrás quando tinha a realização do projeto, e a aceitação mais das diferenças. Hoje em dia, não, a gente vê mais uma repulsa mesmo, e eu não gosto, não me misturo. Tá um negócio complicado, né. Eu não sei se é a tendência nacional, né. Mas tá bem diferente característica dos alunos sem o convívio com esse conhecimento, sem tá vivendo esse projeto. (QP03)

Com certeza. Por mais que eu não queira me envolver com outra forma de manifestação cultural, ou não me identifique com algum tipo de etnia diferente da minha formação, enfim, conhecer, estudar sobre essas diferentes traços de nossa cultura, do nosso povo, isso é importante para que nós possamos respeitar e termos orgulho, né, de quem nós somos. Somos essa expressão plural de vários tipos de pensamento, de manifestação artística, de cultura, é isso. (QP04)

Certeza, né. A partir do momento que o aluno tem esse conhecimento, ele começa a ter outro olhar em cima da sociedade, dos companheiros, e consegue ter uma vivência mais adequada pra que a integração seja maior, né. Flui o fluxo, e a sintonia se abrange, se abra mais e consequentemente tenha melhor convivência. (QP05)

Pra mim, isso é mais do que claro. O projeto em si quer demonstrar justamente isso. Na medida que a gente vai investigando, que a gente vai compreendendo, se informando, a gente vê isso aí, que a gente vê esse convívio de diversidade cada vez maior, e nós temos que conviver com isso. (QP06)

Sim. Porque ajuda, muitas vezes, o aluno e o professor também a se identificar com a sua matriz, porque muitas vezes o aluno não consegue se identificar com o outro, se vê muito diferente. Quando na verdade, a gente percebe que o Brasil é muito miscigenado, então, todo mundo tá ligado, interligado, através do cruzamento das raças da formação realmente do povo brasileiro. (QP07)

Eu acho que a visão de um estudante que participa de um projeto como esse, de conhecer a sua própria origem, a origem do seu povo, faz com que o convívio entre eles seja saudável, faz com que conheça a sua própria história, e passa a valorizar muito mais do que a de outras origens, passa a valorizar mais a própria cultura, e ele passa a ser um agente ativo em transmitir essa cultura pras gerações futuras. Porque no próprio instante em que ele conhece, valoriza, e aceita e se apropria dessa cultura, ele é o primeiro a querer perpetuá-la, então, nesse ponto, é extremamente importante que ele participe de projetos como esse. (QP08)

Sim. Pode estimular o convívio. É tanto que a gente teve durante o projeto alguns alunos que eram de orientação neopentecostal, mas que naquele momento passaram a respeitar as culturas africanas, fazendo referências aos orixás, trazendo estátuas, simulando algumas práticas religiosas, mostrando dessa forma assim que aquilo é uma prática religiosa de outro povo, precisa desenvolver o respeito mais do que o preconceito, que é o que acontece algumas vezes. Então, sim, o projeto ajudou a desenvolver essa questão de respeitar a diversidade cultural e étnica. (QP09)

Nota-se que as respostas dos professores fazem muitas referências ao projeto intercultural que vivenciaram na escola. Fazendo uso de sentenças associadas a convivência com a diversidade, ao respeito a diversidade cultural e aceitação das diferenças, os professores denotam um reconhecimento da importância da dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem, que se desenvolve pedagogicamente a partir de relações dialógicas entre professores e estudantes em ambiente escolar.

As falas dos professores denotam que foi possível verificar que a partir de práticas realizadas dentro de uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2008), pode-se realizar a promoção de uma educação voltada para o diálogo entre os mais diferentes grupos sociais e culturais.

Conforme observado as falas dos professores, houve relatos sobre ocorrência de manifestações de preconceitos raciais entre os estudantes, que, entretanto, não eram tidas como existentes pelos professores antes do encerramento definitivo das atividades do projeto na escola. Esse dado é significativo porque confirma que a partir da existência de práticas pedagógicas construídas dentro de uma abordagem intercultural, como é colocado por Santiago *et al* (2013), é possível atuar na promoção do reconhecimento do direito à diferença, tornando possível a eliminação de entraves que são manifestados dentro dos espaços escolares com a forma de discriminações e desigualdades.

Esse reconhecimento das diferenças a partir das atividades interculturais desenvolvidas na escola também foi ponto comum nas respostas das pelos estudantes, como é possível verificar abaixo nas transcrições das respostas mais significativas:

Porque você começa a compreender melhor a diversidade que está ao seu redor. Você entendendo esse processo de formação. Você percebe que em você há característica que você só enxerga no outro, então, quando você começa a compreender que você faz parte desse corpo, você começa a lidar melhor com a diversidade. Você começa a deixar de lado certos preconceitos que você tinha. E foi isso que eu vivenciei. Eu vivenciei muito isso. Eu pude perceber que existiam características na minha cultura, na minha criação em casa, na minha forma de ver o mundo que eram influenciadas por outras culturas, então, eu enxerguei em mim vários elementos das outras culturas que eu pude estudar. Então, isso foi muito importante pra mim, até para estimular mais a tolerância. (QA01)

Porque quando você tem noção das diferenças, você passa a respeitá-las. Quando você tem noção além do que lhe é passado na sua vida. Você se aprofunda naquela diferença e passa a entendê-la, o porquê dela ser assim, e ainda você consegue compreender também porque nossa sociedade é dessa forma, a ter uma noção social maior de mundo... as dívidas que a gente tem, os fatores históricos, isso faz a gente os outros como iguais. (QA02)

Sim, pois tudo que se é conhecido é melhor vivenciado. Como até já foi dito, quando você passa a conhecer, você também compreende, então, é mais fácil conviver com a diversidade, conviver com o novo do outro quando você tem mais contato. (QA03)

A gente pode perceber a diversidade realmente que existe em nosso país e que existe em cada pessoa, então, com isso, eu acho que ajudou nessa questão de entender e aceitar as diferenças. (QA05)

Definitivamente, talvez seja um dos pontos mais importantes do projeto Raízes do Brasil seja esse porque você tem contato com várias culturas, e culturas diferentes, (...) que acho que esse seja o maior objetivo do projeto... várias culturas que ajudaram a moldar o Brasil que nós temos hoje. Então, definitivamente, isso foi um dos pontos fortes do projeto porque a gente pôde lidar com várias culturas, aprender sobre elas, de certo forma eliminar alguns preconceitos que porventura a gente possa ter por alguma, e tendo esse contato com ela, aprendendo sobre ela, a gente vai eliminando esses preconceitos, e a gente vai entendendo a forma de se pensar do outro e a importância que eles tiveram dentro da formação do Brasil que nós temos hoje. (QA07)

Sim porque na maneira que a gente vai aprendendo a cultura, e os modos de agir de um determinado local, a gente começa a pensar de uma forma mais ampla, e não preconceituosa. (QA09)

Com certeza porque hoje em dia, se eu converso com um africano, se eu converso com um indígena, com alguém da cultura asiática ou um europeu, hoje em dia eu consigo conviver melhor, consigo entender melhor, consigo receber a opinião dessas pessoas, e quando eu tenho alguma dúvida eu vou lá e pesquiso sobre, e isso, com certeza, é importante porque a gente tem a maior diversidade cultural. (QA10)

Tipo, a partir do momento que a gente aprende isso na escola, quando a gente vai atingindo outros níveis de escolaridade, isso muda muito a nossa percepção, a gente já tem uma percepção que vai sendo construída com relação a isso, a conviver com diferenças culturais e principalmente respeitar. (QA12)

Quando a gente se aprofunda no assunto, quando a gente estuda mais sobre o assunto, a etnia, a étnica brasileira, do povo brasileiro, a gente conhece todas as culturas. A gente começa a respeitar a cultura de cada povo. (QA13)

Através do Raízes eu tive experiências de convivência com a cultura indígena, com a cultura crioula, mais especificamente o meu convívio foi com religiões de matriz afro, como o candomblé e a umbanda que pra mim eram barreiras, eu tinha muito preconceito. Porque, querendo ou não, a gente vive numa sociedade que ela vai te cuspidando toda hora o que o dominador tá pregando, né, e através do Raízes eu pude ver que não era isso. Não frequento, mas mudou minha concepção de mundo, e mudou minha concepção sobre religiões de matriz africanas, que são muito mais amplas do que é pregado. E através desse conhecimento, eu pude olhar com outros olhos. Por exemplo, uma coisa básica que é música, hoje eu tenho um outro olhar, uma outra vivência. Eu tive a oportunidade de conhecer toadas da região norte, a importância do axé e sua origem, não é basicamente o axé comercial que nos é vendido, um axé “embranquecido” que é mais comerciável, que é mais industrial, e a gente pega as raízes do axé mesmo. Sobre a questão das danças, pra mim, eu já tive contato, mas, assim, eu nunca tive um contato histórico, de saber o porquê daquilo, o porquê de cada movimento, e que cada movimento tem todo um enfoque histórico que pessoas sofreram pra permanecer. Por exemplo, a questão das escolas de samba que hoje a gente vê uma coisa bem industrial, bem midiática, mas, assim, cada cor daquela escola de samba é pertencente a um orixá e que, pra sobrevivência daquilo, teve muita resistência. Questão do frevo também, que hoje faz parte da nossa cultura nacional, como patrimônio, mas que também tem toda uma influência negra por trás, a questão dos passos, de como mover o guarda-chuva, que dentro do guarda-chuva tinha a faca que os negros utilizavam como maneira de resistência, a capoeira, dentre outras manifestações culturais. (QA15)

Eu, embora me considere mulher negra, eu tenho sangue branco, na minha família tem sangue branco, na minha família tem sangue índio. Eu acredito que o projeto, e investigar essa questão, essa composição, ela faz toda a diferença pra que não exista tanto preconceito. (QA18)

Quando você começa a entender que você, hoje em dia, você é a composição de vários povos, o africano, o árabe, o português, você começa a entender que você é uma mistura, você começa a entender mais como o Brasil é formado (...) quando você passa a entender, você passa a respeitar mais. Você passa a saber que aquela cultura ali não é errada só porque é diferente da sua. (QA19)

Acho que as pessoas as vezes pecam muito no sentido de não procurar olhar a cultura de outras pessoas, e isso influencia diretamente no convívio com tudo isso, então, o Raízes aprende a estimular a você ter esse convívio, mesmo que você não admire, ou que você não conheça mas que você respeite de alguma forma. Porque aquilo ali tem toda uma história, tem toda uma formação cultural por trás, então, acredito que pra

convivência as pessoas vão ter um olhar muito mais sensível pra essas culturas que elas trabalharam, que elas puderam lidar no Raízes. (QA20)

Com certeza porque a gente nota que a nossa cultura não é só nossa. Não é só eu, outras pessoas, mas é um conjunto de várias culturas, então, a gente precisa saber a diferença, a gente precisa conviver até porque o Brasil é bastante dividido, né. São várias etnias, são várias culturas, são várias religiões, então, a gente acaba meio que às vezes nem conhecendo e julgando aquela pessoa. Então, a partir do momento que a gente conhece, que a gente tem essa mente mais aberta, a gente realmente começa a conviver melhor. A gente começa a respeitar a opinião do outro, a gente começa a respeitar o modo de viver do outro, o que ele faz, aquilo que ele serve, aquilo que ele crê, então, realmente a gente começa a conviver, a ser humano de verdade, a entender o outro. (QA27)

A gente entendendo e vivendo, parando de ter um olhar menos crítico, e assumindo que determinado grupo é daquele jeito porque veio de um princípio, facilita bastante o convívio, acaba com o preconceito, acaba com a discriminação. E o interessante é isso, viver em uma sociedade em que a gente possa viver com harmonia. (QA29)

Sim, pois muitas vezes nós encontramos preconceitos tanto na parte racial, quanto na parte religiosa, quanto na parte cultural, no nosso país, e a gente estudando essa parte da etnia, a gente consegue ver, consegue entender como que esses costumes chegaram até o nosso país e como que eles foram se distribuindo, e como que cada grupo foi se formando. Então, com certeza, essa parte de investigar a formação étnica do povo brasileiro faz a gente estimular o nosso conhecimento pra saber realmente de onde veio aquilo tudo, e como a gente é formado dessa forma hoje a partir dos momentos de antigamente. (QA30)

Os estudantes indicam em suas falas, por meio de sentenças associadas à compreensão das diversidades e das diferenças culturais, que a partir de estudos e práticas que estimulem o diálogo com o outro, torna-se possível desenvolver o respeito pelo outro e romper com as barreiras dos preconceitos e criar uma nova leitura de si e do mundo, proporcionando uma melhor convivência entre indivíduos inseridos em uma sociedade plural.

Essa promoção de processos de diálogos entre variados sujeitos, saberes e práticas como via para construção de relações mais iguais entre grupos socioculturais está contida na concepção do que Candau (2014) chama de educação intercultural. Esse diálogo entre saberes se dá necessariamente de forma interdisciplinar, tal qual mostrado na fala em que QA15 descreve como, a partir de suas experiências de convivência com a cultura crioula, conseguiu fazer relações entre as escolas de samba, as religiões afrobrasileiras e a história dos movimentos de resistência a opressão dos povos negros escravizados.

O processo de formação de subjetividades liberta dos grilhões da colonialidade encontra forte apoio na interculturalidade vivenciada em ambiente escolar, enquanto práxis dialético-dialógica de reaprendizagem do conhecer, do fazer, do ser e do conviver. Isso pode ser verificado na fala de QA01, que mencionou uma redescoberta de si mesmo a partir da construção de uma nova perspectiva a respeito do outro, em seus próprios termos: “eu enxerguei em mim vários elementos das outras culturas”.

O reconhecimento por parte dos estudantes da existência de preconceitos raciais, religiosos e culturais serve como registro de dificuldades na comunicação entre identidades e alteridades que, como indicado a partir da leitura das falas dos estudantes, podem ser superadas em meio aos diálogos interculturais desenvolvidos nos espaços educativos em contraposição ao modelo educacional sustentado pela colonialidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na modernidade tardia, os debates sobre identidade e alteridade tornaram-se peças fundamentais para o progresso das práticas pedagógicas em países que, assim como o Brasil, tanto possuem uma composição multiétnica e pluricultural, como também estão inseridos em um sistema-mundo euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal. Dentro desse sistema, há um discurso hegemônico que assume a escola, na condição de espaço disciplinar, como um lugar em que ocorre a propagação de saberes e práticas de poder típicas da modernidade.

Por esse viés, a escola se revela como uma das mais importantes instituições da modernidade, sendo necessária para manutenção das epistemologias eurocêntricas, onde as identidades são uniformizadas e homogeneizadas a partir de uma visão monocultural das subjetividades. Nessas condições, a alteridade absoluta do outro e as diferenças culturais, étnicas, sociais, econômicas, entre outras são tidas como uma grave ameaça ao projeto de identidade sólida e bem regulada elaborado pela modernidade, assim sendo, são tratadas como uma questão a ser solucionada com rigor.

Em contraposição a esse pensamento, visando a superação dos discursos eurocêntricos, criou-se a interdisciplinaridade como caminho alternativo para lidar com a realidade social que se mostra dialética, em que as identidades e as alteridades são apreendidas a partir das intersubjetividades. Todavia, esse caminho não está livre de críticas e questionamentos, pois os sujeitos que querem conhecer uma realidade dada em si mesmos já possuem limitações, assim como também os contextos históricos, em que tais sujeitos estão inseridos, não se constituem em simples realidades objetivas.

Por ser capaz de colocar todas as áreas do conhecimento em um novo panorama, integrando os diversos saberes já estabelecidos e legitimados pelo discurso hegemônico tanto com outros saberes periféricos já existentes em diferentes comunidades, quanto com as diversas realidades, a interdisciplinaridade propicia o nascimento de outros saberes, constituídos de uma natureza mais democrática, decolonial, libertadora e multirreferencial que são dotados de qualidades necessárias para o estabelecimento de relações dialético-dialógicas com as mais diversas matrizes culturais e epistemológicas nascidas das múltiplas vivências humanas.

Diante deste cenário, foi criado em 2011 um projeto intitulado “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” como uma intervenção pedagógica interdisciplinar e multicultural a partir de uma perspectiva de prática da interculturalidade na EEEP Dona Creusa do Carmo

Rocha, escola pública estadual situada em Fortaleza. Por ser uma escola técnica de tempo integral projetada para que o ensino médio regular seja integrado ao ensino técnico profissionalizante, coloca-se como instituição que objetiva a formação integral de cidadãos. Assim sendo, a escola deve-se colocar à disposição para criar e manter espaços em que os estudantes possam se sentir capazes de construir suas próprias identidades a partir de diálogos sobre as possíveis relações existentes entre as questões étnico-raciais e as desigualdades sociais existentes em um contexto histórico determinado.

Esse contexto determinado no espaço e no tempo foi o nascedouro do principal objetivo desta pesquisa que foi analisar os discursos de professores e estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha que participaram do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, entre os anos de 2011 e 2016, para verificar as repercussões desse projeto pedagógico na construção discursiva de suas identidades e subjetividades dentro do ambiente escolar. No desenvolvimento do trajeto percorrido pela pesquisa, buscou-se identificar as relações de poder entre os discursos dos professores e estudantes que legitimam saberes e interferem na construção de suas subjetividades e identidades, assim como verificar quais seriam as barreiras epistemológicas mais resistentes para as práticas interdisciplinares e interculturais na escola.

Com foco nesses objetivos, as investigações enveredaram-se pelos processos de subjetivação e de criação discursiva de identidades, de forma que naturalmente tomou-se a análise arqueogenalógica do discurso dos professores e dos estudantes à luz do pensamento de Michel Foucault como referência teórica-metodológica, tendo em vista a articulação que tal pensador aponta entre as práticas discursivas e não-discursivas, a partir de uma leitura das relações sociais envolvidas por poderes e saberes.

Percebeu-se nos discursos dos professores e dos estudantes um reconhecimento do papel da escola, enquanto instituição disciplinar, como ferramenta de uniformização das subjetividades. Entretanto, foi possível constatar, nesses mesmos discursos, novas percepções singulares de si e do mundo em contraposição ao sistema hegemônico com sinais de uma postura mais crítica dentro das relações sociais, o que aponta para uma reapropriação dos elementos que compõem as subjetividades a partir de um processo de singularização.

Algumas questões foram norteadoras de todo o trabalho desenvolvido junto aos professores e estudantes que aceitaram colaborar com a pesquisa. Entretanto, as respostas que foram possíveis de serem alcançadas não devem ser encaradas como meras generalizações, mas como reflexões sobre a realidade estudada.

A partir da primeira questão dessa pesquisa sobre até onde é possível para estudantes de uma escola de ensino médio profissionalizante apreenderem os caminhos que levaram o Brasil às diferenças sociais no processo de formação nacional verificou-se que, apesar da colonialidade ter deixado marcas profundas na sociedade brasileira, hierarquizando saberes e relações intersubjetivas a partir dos princípios da racialização, foi possível aos estudantes moverem-se em direção a uma reconstrução ou reposicionamento de suas identidades.

Esse movimento partiu do encontro do Eu com o Outro proporcionado pelas atividades interdisciplinares e interculturais vivenciadas no projeto em questão nessa pesquisa e que gerou nos estudantes novas leituras de si e do mundo, superando preconceitos arraigados. Por esse caminho, foram entendidas as relações historicamente produzidas de dominação que marcaram os choques entre as culturas dos povos e que atuaram como determinantes das complexidades e das particularidades presentes na estrutura social brasileira.

A segunda questão interroga se investigar sobre a composição étnica do povo brasileiro pode, de fato, estimular o convívio com a diversidade cultural étnica e a partir dela foi possível verificar que tanto professores quanto estudantes concordam que a partir de estudos interdisciplinares e interculturais que promovam relações dialógicas entre identidades e alteridades, é possível fomentar o respeito às diferenças e desconstruir as barreiras dos preconceitos que foram erguidas pela colonialidade.

Por meio da terceira pergunta dessa pesquisa, foram geradas reflexões sobre se é possível, a partir de uma prática pedagógica interdisciplinar, fazer com que estudantes e professores superem essa visão limitada de mundo e possam desenvolver uma conscientização maior sobre identidade, dignidade e igualdade. Tratar dessa questão significou debruçar-se sobre o alcance das influências da epistemologia colonial nas atividades pedagógicas praticadas na escola.

Foi constatado que a formação dos professores, a construção dos currículos e a própria escolha dos materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, além do próprio modelo tecnicista de escola implicado pela TESE, sofrem influências do eurocentrismo. Assim sendo, torna-se ainda mais problemático para os próprios professores atuarem na desconstrução dos discursos da modernidade. Entretanto, percebeu-se que, a partir do acompanhamento do processo criativo dos estudantes dentro das atividades interdisciplinares e interculturais desenvolvidas dentro dos espaços educacionais disponibilizados na escola, houve entre os professores uma abertura para o reconhecimento de outras epistemologias mais alinhadas com a decolonialidade.

Verificou-se também que, entre os estudantes, foi possível estimular a abertura para diferentes formas de concepção de mundo. Entretanto, essa abertura não ocorreu sem resistência, pois alguns estudantes apresentavam resistência inicial ao contato com outras culturas, o que denunciava a presença forte de um discurso colonial eurocêntrico internalizado.

Por fim, a última questão norteadora dessa pesquisa indaga se é possível romper barreiras comumente instauradas entre as disciplinas, superando a fragmentação do ensino e produzir um conhecimento mais humanista dentro de uma escola profissionalizante. Nesse ponto, foi possível constatar que a escola faz parte de um modelo de ensino que mantém os padrões tecnicistas. A adoção da TESE confirma a forte presença da lógica neoliberal capitalista em ambiente escolar, dificultando práticas diversificadas de ensino e aprendizagem.

Foi percebido tanto entre os professores quanto entre os estudantes, a permanência da concepção de ser humano cindido a partir do papel que cumpre dentro da divisão social do trabalho no sistema capitalista, entre quem é feito para comandar e quem é feito para executar ordens. Em vista disso, tornou-se evidente uma forte dificuldade para os estudantes e os professores compreenderem a proposta de ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino propedêutico, de forma que as práticas de ensino-aprendizagem por vezes seguiam na manutenção das relações de poder.

Constatou-se que a práxis pedagógica intercultural foi capaz de estimular a humanização das práticas integradas de ensino na escola pesquisada, a partir dos diálogos entre as identidades de professores e estudantes, com suas respectivas visões de mundo, e outras culturas, mostrando onde é possível verificar pontos de convergência e divergência.

Com a presente pesquisa, pretendeu-se gerar contribuições para os estudos interdisciplinares a respeito dos diálogos entre as identidades e as alteridades em ambiente escolar brasileiro sob a perspectiva das particularidades das diferenças étnico-raciais existentes em uma coletividade, investigando o processo de criação das identidades e das subjetividades, com todas as suas especificidades inerentes, a partir das relações de poder existentes nos discursos que se fazem presentes em todas as relações intersubjetivas, estabelecidas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Apesar de ser possível considerar que o debate levantado nessa pesquisa sobre as identidades e as alteridades na modernidade tardia tenha revelado alguns aspectos de significativa importância para as práticas pedagógicas na realidade brasileira, deve-se considerar que a temática não se esgotou, sendo possível encontrar novas perspectivas dentro de outras realidades e contextualizações histórico-sociais.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. **A mestiçagem como processo de re-significação de identidades**. Disponível em:  
<[http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/mesticagem\\_como\\_um\\_processo\\_de\\_resignificacao\\_de\\_identidades.pdf](http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/mesticagem_como_um_processo_de_resignificacao_de_identidades.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: Editora Unesco, 2006.
- ADINOLFI, V. T. S. Discurso científico, poder e verdade. In: **Revista Aulas. Dossiê Foucault** (orgs. Margareth Rago e Adilton Luís Martins). N. 3, dezembro 2006 / março 2007.
- ANDRÉ, J. M. **Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião**. Lisboa: Ed. Palimage, 2012.
- ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: **Revista Aulas. Dossiê Foucault** (orgs. Margareth Rago e Adilton Luís Martins). N. 3, dezembro 2006 / março 2007.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: \_\_\_\_\_. **O poder Simbólico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 17-58, 2002.
- \_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- CANCLÍNI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- \_\_\_\_\_. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M. & SOUSA,

L. F. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. XI Endiipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Michel foucault y la colonialidad del poder**. Tabula Rasa, Bogotá, n.6, Junio, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Braga: Universidade do Minho, vol.16, n. 2, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2008.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz. L. Orlandi. São Paulo: Ed.34, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, Brasília: UNESCO no Brasil, 1998.

FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 109, p. 43-66, 2000.

FIGUEIREDO, I. **Caderno de memórias coloniais**. 4. ed. Coimbra: Angelus Novus, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso: mídia e produção da subjetividade**. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v.

21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.16-35, 2003.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. 3. ed. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Trad. Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. A Sociedade punitiva. In: **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 25-44. 1997.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau. 1999a

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 1999b

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004a

\_\_\_\_\_. **Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural**. Aachen: Verlag Mainz, 2004b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 42.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e Mucambos**. 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: \_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 9 ed, pp. 34-59. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADEA, C. A. **Negritude e pós-africanidade: críticas das relações raciais contemporâneas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GIAROLA, F. R. **O Povo Brasileiro: mestiçagem e identidade no pensamento de Darcy Ribeiro**. Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, v. 4, n. 1, p.126-140. Florianópolis: UDESC, 2012.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, C. S. C. L. B. **Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça**. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

\_\_\_\_\_. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, p. 32-35, 2007.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996

GUSMÃO, N. M. M. de. **Antropologia e educação: Origens de um diálogo**. Cadernos CEDES, v. 18, n. 43, p. 8-25. Unicamp. Campinas: dec. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lauro. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2003.

HOOKS, B. **Straightening our hair**. New York: Avant-Garde Z Magazine, 1988.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, T. I. L. de. et al. Brasil: uma democracia multiétnica? In: **Cadernos de Graduação: Humanas e Sociais**. v. 1, n. 3, p. 39-45. Faculdade Integrada Tiradentes – Fits. Maceió: nov. 2013.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2009.

IANNI, O. A dialética da globalização. In: **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Dialética das relações raciais**. Estudos Avançados v.18, n.50, São Paulo: IEA-USP, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004c.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO– ICE. **Manual Operacional – Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Sócio-educacional (TESE) – Uma nova escola para a Juventude Brasileira – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em:

<[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_ModeloGestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf)> Acesso em: 17 dez. 2018.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Rev. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl**. Paris: Vrin, 1963.

LINHARES, N. P. R. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2015.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Roberpierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

MARTINS, H.H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 289-300, mai/ago 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, n.34, p.287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005, p. 71-103.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, Rio de Janeiro maio/ago. 2003.

MOREIRAS, A. Hibridismo e consciência dupla. In: \_\_\_\_\_. **A exaustão da diferença: a política dos estudos culturais latino-americanos**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2001.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp. 41 e 92.

PRADO, P. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. São Paulo: Ibrasa/INL/MEC, 1981.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, p. 73-118, 2009.

RABINOW, P. e DREYFUS, H. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro - a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Brasileiros: Livro I – Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTIAGO, M; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Descolonizar el saber reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SIDEKUM, A. Cultura e alteridade. In.: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.(Orgs.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

SOUZA, F. C. de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

SOUZA, M. de M. **África e Brasil Africano**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

STRIEDER, I. Democracia Racial – A partir de Gilberto Freyre. In: **Perspectiva Filosófica**, v. 8, n.15, Jan./Jun.2001. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15\\_artigo10001.pdf](http://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15_artigo10001.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro:7letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 7-72, 2003.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO CARMO ROCHA”**, realizada por Jean Carlos Barbosa de Sousa, sob a orientação do professor Dr. Ivan Maia de Mello.

Leia cuidadosamente o que segue e, caso haja qualquer dúvida, o pesquisador responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias em que uma lhe será entregue e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

#### Natureza e objetivo do estudo:

A pesquisa tem por objetivo analisar os discursos de professores e estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha que participaram do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, no período de 2011 até 2016, para verificar as repercussões desse projeto pedagógico na construção discursiva de suas identidades e subjetividades dentro do ambiente escolar.

O(a) senhor(a) está sendo convidado exatamente porque participou desse projeto no período citado.

#### Procedimento do estudo:

Caso aceite participar dessa pesquisa, sua participação consiste em responder a um questionário objetivo e em seguida responder a uma entrevista com o pesquisador. A duração média prevista para responder tanto o questionário quanto a entrevista é de trinta minutos, ocorrendo em lugar de conveniência indicado pelo participante da pesquisa.

Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento nesta pesquisa.

Para facilitar a descrição dos dados e a análise linguística das entrevistas, elas serão gravadas e logo após sua degravação serão apagadas.

#### Riscos e benefícios:

Tendo em vista que todo trabalho de estudos com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados, tomou-se o devido cuidado para que nesta pesquisa fossem minimizados todo e qualquer prejuízo, dano ou penalidade prevista pela Resolução 466/2012

do Conselho Nacional de Saúde, ressaltando que as informações serão sigilosas e manterá o anonimato de todos os participantes, bem como a livre permanência na pesquisa, podendo desistir da mesma a qualquer momento.

Este estudo não apresenta riscos à sua saúde física e nem à sua imagem.

Pode-se verificar como risco possível o seguinte: constrangimento ao responder o questionário ou gravar a entrevista semi-estruturada.

Caso as abordagens necessárias nesta pesquisa possam gerar algum tipo de constrangimento, o(a) senhor(a) não precisa realizá-las.

Os benefícios esperados com os resultados deste estudo é o de contribuir com reflexões interdisciplinares sobre os diálogos entre as identidades e as alteridades no ambiente escolar brasileiro contemporâneo perante as especificidades das diferenças étnico-raciais dentro de uma coletividade, analisando o processo de construção das identidades e as singularidades que atravessam a formação das subjetividades a partir das relações de poder entre os discursos que permeiam as relações humanas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Em relação aos direitos assegurados aos(às) participantes:

Sua participação é voluntária, e o(a) senhor(a) não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Qualquer participante poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

O(a) senhor(a) não terá nenhum gasto nesta pesquisa. Não será dado nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação nesta pesquisa.

Assegura-se a todos(as) os(as) participantes o acesso a todas as informações, bem como, os objetivos e os resultados a que se propõe esta pesquisa. Mantêm-se também o total sigilo, confidencialidade e privacidade dos dados, que somente serão usados nesta pesquisa.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo e o nome da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha por ter sido a escola onde o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” foi desenvolvido, sem revelar qualquer informação que seja relacionada com a privacidade de quaisquer dos participantes desta pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) poderá ser consultado sobre a presente pesquisa, a qualquer tempo, no endereço Rua sala 303, 3º andar, bloco D, Auroras nas segundas (8h às 12h), nas quartas (13h às 17h) e nas sextas (8h às 12h) ou pelo telefone: (85) 3332.6190.

Caso precise contatar o responsável pela pesquisa, segue seu contato:

Jean Carlos Barbosa de Sousa (Concludente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB) – Telefone: (85) 988270983 / Endereço eletrônico: jeancarlos.barbosa@gmail.com

### CONSENTIMENTOS PÓS-ESCLARECIMENTOS

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido sobre a pesquisa supracitada, que foi dada a possibilidade de indagar e de ter minhas dúvidas sanadas sobre quaisquer assuntos relacionados ao estudo. Sendo assim, concordo em participar e contribuir para esta pesquisa, conforme os acordos apresentados neste termo de consentimento, ficando claro que minha participação é voluntária.

Fortaleza-Ce, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador – Jean Carlos Barbosa de Sousa

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES****ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO CARMO ROCHA****QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DA EEEP DONA CREUSA DO CARMO ROCHA**

01 – Você se identifica com o gênero:

- Masculino
- Feminino
- Outro: \_\_\_\_\_

02 – Você se considera:

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Indígena
- Outro: \_\_\_\_\_

03 – Qual sua faixa etária?

- 18 – 19 anos
- 20 – 21 anos
- 22 ou mais

04 – Em qual curso técnico você estudou na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha?

- Administração
- Comércio
- Contabilidade
- Informática
- Secretariado

05 – Qual ciclo do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” você vivenciou na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha?

- 2011 – 2013
- 2012 – 2014
- 2013 – 2015
- 2014 – 2016

06 – Em sala de aula, você já havia tido estudos teóricos e/ou práticas e vivências sobre a formação do povo brasileiro antes de participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”?

- Sim
- Não

07 – Para a sua vida escolar, o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” foi:

- Excelente

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTUDANTES**

### **ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO CARMO ROCHA**

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DA EEEP DONA CREUSA DO CARMO ROCHA**

- 01 – Houve alguma dificuldade ou barreira a ser enfrentada para participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”? Quais?
- 02 - Quais temas do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” tiveram maior relevância para você? Por quê?
- 03 – Após participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, houve alguma mudança na sua forma de encarar as questões sociais e raciais que permeiam as relações interpessoais dentro e fora da escola? Quais mudanças?
- 04 – De acordo com seu entendimento, investigar sobre a composição étnica do povo brasileiro pode, de fato, estimular o convívio com a diversidade cultural étnica?
- 05 - Quais são os objetivos do ensino médio praticado na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha a partir de seu ponto de vista? Como avaliar tais objetivos?
- 06 - Você participa ou participou de algum outro projeto específico na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha? Havia projetos de outros professores? Pode nos falar um pouco sobre os projetos?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO CARMO ROCHA****QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EEEP DONA CREUSA DO CARMO ROCHA**

01 – Você se identifica com o gênero:

- Masculino
- Feminino
- Outro: \_\_\_\_\_

02 – Você se considera:

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Indígena
- Outro: \_\_\_\_\_

03 – Qual sua faixa etária?

- 21 – 25 anos
- 26 – 30 anos
- 31 – 35 anos
- 36 – 40 anos
- 41 ou mais

04 – Qual sua formação?

- Graduação (Licenciatura/Bacharelado)
- Pós-graduação Latu Sensu (Especialização/MBA)
- Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado)
- Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado)

05 – Em que área de conhecimento você leciona?

- Linguagens e Códigos e suas tecnologias
- Ciências Humanas e suas tecnologias
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias

06 – Há quantos anos leciona?

- 1 – 2 anos
- 3 – 7 anos
- 8 – 14 anos
- 15 – 20 anos
- 20 anos ou mais

07 – Há quanto tempo leciona na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha?

- 1 – 2 anos
- 3 – 4 anos
- 5 – 7 anos
- 8 anos ou mais

08 – Quais ciclos do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” você vivenciou na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha?

- 2011 – 2013
- 2012 – 2014
- 2013 – 2015
- 2014 – 2016

09 – A interdisciplinaridade faz parte de seu planejamento pedagógico e práticas em sala de aula?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

10 – A interculturalidade faz parte de seu planejamento pedagógico e práticas em sala de aula?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

11 – Em sala de aula, você já havia tido estudos teóricos e/ou práticas e vivências sobre a formação do povo brasileiro antes de participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”?

- Sim
- Não

12 – Para a sua análise, enquanto professor, o projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” foi:

- Excelente
- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

### **ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO CARMO ROCHA**

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA EEEP DONA CREUSA DO CARMO ROCHA**

- 01 – Houve alguma dificuldade ou barreira a ser enfrentada para participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”? Quais?
- 02 - Quais temas do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro” tiveram maior relevância para você? Por quê?
- 03 – Após participar do projeto “Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro”, houve alguma mudança na sua forma de encarar as questões sociais e raciais que permeiam as relações interpessoais dentro e fora da escola? Quais mudanças?
- 04 – De acordo com seu entendimento, investigar sobre a composição étnica do povo brasileiro pode, de fato, estimular o convívio com a diversidade cultural étnica?
- 05 - Quais são os objetivos do modelo de ensino médio praticado na EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha partir de seu ponto de vista? Como avaliar tais objetivos?
- 06 - Você participa ou participou de algum projeto específico na instituição em que atua? Há projetos de outros professores? Pode nos falar um pouco sobre os projetos?

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DA  
INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DO PROJETO "RAÍZES DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO" ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DONA CREUSA DO

**Pesquisador:** JEAN CARLOS BARBOSA DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 91262818.1.0000.5576

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.085.908

**Apresentação do Projeto:**

Busca analisar as repercussões do projeto intitulado "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro", definido como uma intervenção pedagógica interdisciplinar e desenvolvido em uma escola estadual de ensino profissionalizante localizada na cidade de Fortaleza, com o intuito de permitir aos estudantes das turmas de ensino médio a possibilidade de refletirem sobre as origens e a herança cultural do povo brasileiro. A pesquisa pretende investigar, portanto, até onde foi possível, a partir de tal projeto, desconstruir as barreiras epistemológicas dos professores, e instigar os estudantes a terem uma visão crítica sobre as questões sociais e raciais que permeiam suas relações interpessoais e suas concepções de mundo, rompendo com a visão eurocêntrica e monocultural do currículo escolar, e estabelecendo assim um diálogo profundo com as várias culturas que compõem o povo brasileiro.

• Captura R

**Endereço:** Avenida da Abolição, 3  
**Bairro:** Centro Redenção **CEP:** 62.790-000  
**UF:** CE **Município:** REDENCAO  
**Telefone:** (85)3332-1381 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA  
INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA



Continuação do Parecer: 3.005.908

**Objetivo da Pesquisa:**

- Primário: Analisar os discursos de professores e estudantes da EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha que participaram do projeto "Raízes do Brasil: a formação do povo brasileiro", para verificar as repercussões desse projeto pedagógico na construção discursiva de suas identidades e subjetividades dentro do ambiente escolar.
- Secundário: Identificar as relações de poder entre os discursos dos professores e estudantes que legitimam saberes e interferem na construção de suas subjetividades e identidades, assim como também verificar quais seriam as barreiras epistemológicas mais resistentes para as práticas interdisciplinares e interculturais na escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Evidenciados no TCLE:**

Tendo em vista que todo trabalho de estudos com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados, tomou-se o devido cuidado para que nesta pesquisa fossem minimizados todo e qualquer prejuízo, dano ou penalidade prevista pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, ressaltando que as informações serão sigilosas e manterá o anonimato de todos os participantes, bem como a livre permanência na pesquisa, podendo desistir da mesma a qualquer momento.

Este estudo não apresenta riscos à sua saúde física e nem à sua imagem.

Pode-se verificar como risco possível o seguinte: constrangimento ao responder o questionário ou gravar a entrevista semi-estruturada.

Caso as abordagens necessárias nesta pesquisa possam gerar algum tipo de constrangimento, o(a) senhor(a) não precisa realizá-las.

Os benefícios esperados com os resultados deste estudo é de contribuir com reflexões interdisciplinares sobre os diálogos entre as identidades e as alteridades no ambiente escolar brasileiro contemporâneo perante as especificidades das diferenças étnico-raciais dentro de uma coletividade, analisando o processo de construção das identidades e as singularidades que atravessam a formação das subjetividades a partir das relações de poder entre os discursos que permeiam as relações humanas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto intenciona discutir o processo de construção das identidades e as

Endereço: Avenida da Abolição, 3	CEP: 62.790-000
Bairro: Centro Redenção	
UF: CE Município: REDENCAO	
Telefone: (85)3332-1381	E-mail: cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA  
INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA



Continuação do Parecer: 3.025.908

singularidades que atravessam a formação das subjetividades a partir da análise de um projeto de intervenção pedagógica sobre a formação étnica e cultural do povo brasileiro realizado durante 05 anos (2011 a 2016) em uma escola de ensino médio profissionalizante localizada em Fortaleza- CE. Apresenta rica discussão a respeito das questões sociais e raciais que permeiam as relações humanas tanto dentro quanto fora da sala de aula. Com isto, expõe contundente crítica à visão eurocêntrica e monocultural do currículo escolar, buscando estabelecer um diálogo profundo com as várias culturas que compõem o povo brasileiro. Diante este cenário, pretende entrevistar 100 estudantes e 15 professores a respeito de suas experiências no referido projeto. Informa que a coleta dos dados, será realizada em dias, locais e horários convenientes aos participantes e por eles indicados, mas não especifica como se dará o contato e abordagem inicial para constituição da amostra. O locus da pesquisa é nominalmente identificado, sendo cabível ponderar o quanto isto colocaria em risco o anonimato e privacidade dos participantes, em especial, os professores. Os dados serão analisados sob o viés da perspectiva foucaultiana do discurso. Como desfecho, espera suscitar o debate acerca do impacto da colonialidade e do eurocentrismo nas práticas pedagógicas brasileiras e apontar a práxis pedagógica intercultural em uma perspectiva dialógica como um possível caminho de convergência entre a interdisciplinaridade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos anexados e de acordo com o que é preconizado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou Inadequações éticas.

Endereço: Avenida da Abolição, 3	CEP: 62.790-000
Bairro: Centro Redenção	
UF: CE	Município: REDENCAO
Telefone: (85)3332-1381	E-mail: cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA  
INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA



Continuação do Parecer: 3.005.908

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1138976.pdf	12/12/2018 01:07:42		Aceito
Outros	Declaracao_deAusencia_de_Onus_CRE USA .pdf	12/12/2018 01:04:58	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2018_mod.pdf	12/12/2018 01:03:16	JEAN CARLOS BARBOGA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_JEAN_MIH_UNILAB_2018_ mod.pdf	12/12/2018 00:51:14	JEAN CARLOS BARBOGA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Anuencia_da_Institulcao .pdf	08/06/2018 18:57:17	JEAN CARLOS BARBOGA DE SOUSA	Aceito
Outros	Lattes_JeanCarlosBarbosadeSouza.pdf	25/05/2018 03:56:54	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PROFESSO RES.pdf	25/05/2018 03:54:34	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSORES.pdf	25/05/2018 03:53:51	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_ALUNOS.pdf	25/05/2018 03:53:30	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ALUNOS.pdf	25/05/2018 03:53:00	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_AUSENCIA_DE_O NUS.pdf	25/05/2018 03:52:04	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Outros	OFICIO_DE_ENCAMINHAMENTO_DE PROJETO DE PESQUISA AO CEP.p	25/05/2018 03:30:53	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_PlataformaBrasil.pdf	25/05/2018 03:25:08	JEAN CARLOS BARBOGA DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Avenida da Abolição, 3  
Bairro: Centro Redenção CEP: 82.790-000  
UF: CE Município: REDENCAO  
Telefone: (85)3332-1381 E-mail: cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA  
INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA



Continuação do Processo: 3.005.908

REDENCAO, 15 de Dezembro de 2018

---

Assinado por:  
**EMANUELLA SILVA JOVENTINO MELO**  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida da Abolição, 3  
Bairro: Centro Redenção CEP: 62.790-000  
UF: CE Município: REDENCAO  
Telefone: (85)3332-1381 E-mail: cep@unilab.edu.br