



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
METODOLOGIAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

FRANCISCA MARCIA GABRIELLE ALVES FREITAS

**DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NO ENSINO MÉDIO**

**CANINDÉ
2022**

FRANCISCA MARCIA GABRIELLE ALVES FREITAS

**DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NO ENSINO MÉDIO**

Relatório apresentado como requisito para a obtenção do título de Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campus Palmares.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira.

**CANINDÉ
2022**

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Cleide, pelo suporte, incentivo e apoio de sempre.

À Família Alves, em especial ao meu sobrinho Tomás José e à minha irmã Cícera Cyntia, por serem sinônimo de força e amor.

Ao Pedro José Santini Costa, pelo acolhimento e carinho. Por revisar o texto e me ajudar com as normas ABNT, mas não somente com isso. A você minha eterna gratidão.

Aos meus alunos e minhas alunas, por toparem participar das aulas e darem seus retornos em todo o processo de aprendizagem.

Ao meu orientador, prof. Dr. Evaldo Oliveira, por ser tão solícito e paciente durante todo o processo de escrita.

Ao meu coordenador escolar, Daniel Martins Braga, pelo incentivo à formação continuada e por sempre acreditar no meu potencial.

À professora Mayara Gomes Oliveira, por todo o apoio e ajuda durante o processo de intervenção e escrita.

Em nome da diretora Maria Idayana Bezerra, agradeço a todo o corpo docente, funcionários e núcleo gestor da EEMTI Capelão Frei Orlando por acreditar no meu trabalho e acolher a esta intervenção.

Às minhas amigas e aos meus amigos, por de longe sempre serem apoio e ânimo nos momentos difíceis.

Ao Polo UAB Canindé, pelo suporte durante todo o curso de Especialização.

Às tutoras prof.^a Denise e prof.^a Vera e ao tutor prof. Gerson, por ajudarem na escrita deste trabalho, bem como nas correções de atividades durante todo o curso.

Aos professores doutores Paulo César Ramos e Luis Eduardo (Lucho) Torres Bedoya, pela leitura atenta e pelas correções.

Ao Criador, por me permitir viver esse momento.

RESUMO

O presente trabalho versa a respeito de uma intervenção pedagógica realizada com estudantes de 1ª série de uma escola de ensino médio em tempo integral na cidade de Canindé-CE. Ele inicia explicitando a importância de se pensar práticas interdisciplinares e interculturais, bem como a reflexão sobre descolonização de currículos. Tem como principal objetivo levar para os jovens estudantes, a partir de uma perspectiva intercultural e articulando as disciplinas de Educação Física, Geografia e Sociologia o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil, fazendo com que haja uma reflexão. A intervenção foi realizada através de um minicurso durante o segundo semestre do ano letivo de 2021. Como resultados obtidos: a profunda reflexão que os jovens estudantes realizaram, partindo da sua realidade, acerca das relações étnico-raciais no Brasil; a necessidade urgente de se debater e problematizar tal temática nos espaços escolares, para além das disciplinas de Ciências Humanas e Língua Portuguesa; e a percepção de que trabalhar a partir de uma perspectiva intercultural pressupõe conflitos e disputas.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Interculturalidade. Relações étnico-raciais.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
1.1	Apresentação Geral do Assunto do relato/projeto	06
1.2	Justificativa.....	06
1.3	Objetivos	07
1.4	Percurso (auto)biográfico do/a autor/a	08
1.5	Contextualização da escola e perfil da turma escolhida, objeto do projeto de intervenção	10
1.6	Definição e problematização do campo interdisciplinar e intercultural	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	21
3	DESENVOLVIMENTO.....	25
3.1	1ª Etapa - Os povos indígenas do Brasil	25
3.2	2ª Etapa - Relações Raciais no Brasil	28
3.3	3ª Etapa – Finalização do Minicurso e construção de Fanzines	30
4	RESULTADOS.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS.....	34
	APÊNDICE A - BANNER CONFECCIONADO PARA DIVULGAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PUBLICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS DA ESCOLA	38
	APÊNDICE B - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA 1ª ETAPA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
	APÊNDICE C - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA 2ª ETAPA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	41
	APÊNDICE D - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA 3ª ETAPA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação Geral do Assunto do relato/projeto

Este trabalho trata da descrição e análise de uma intervenção pedagógica realizada no segundo semestre do ano letivo de 2021, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Capelão Frei Orlando, com jovens de 1ª série do ensino médio. Tal intervenção pedagógica propõe a discussão acerca das relações étnico-raciais no Brasil a partir de uma perspectiva interdisciplinar e intercultural.

1.2 Justificativa

Esta proposta nasce da vontade de efetivar práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Além disso, de desconstruir estereótipos e os efeitos do racismo estrutural que assola pessoas negras e indígenas.

Tal discussão precisa estar efetivamente no chão da escola, uma vez que convivemos com estudantes de diversas origens sociais e culturais. O currículo deve possibilitar o direito de saber sobre si, como é lembrado por Miguel Arroyo (2013). Sabemos que a formação inicial do professor muitas vezes negligencia essas temáticas, por isso a necessidade de aprofundar esses estudos na especialização e utilizá-los na intervenção pedagógica junto aos jovens alunos e às jovens alunas.

Com base nas discussões proporcionadas pelas disciplinas do curso e objetivando refletir sobre como se dá a execução das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008¹, pretendemos trabalhar as questões étnico-raciais a partir de uma abordagem interdisciplinar e intercultural, articulando as disciplinas de Sociologia, Geografia e Educação Física. Além dessas leis, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca, nas Competências Gerais da Educação Básica, especificamente as de número 01, 03, 04 e 07, a importância de uma educação preocupada com a

¹ Tais leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos escolares.

diversidade étnica, racial e cultural². Assim sendo, a construção dessa intervenção faz-se importante pois

É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados. (ARROYO, 2013, p. 37)

Portanto, para que se tenha efetivamente uma descolonização dos currículos, tornando-os interculturais através da junção de conhecimentos não ocidentais e rompendo com a concepção eurocêntrica de mundo, produzindo algo novo (GOMES, 2012; OLIVEIRA, 2019). Acreditamos que essa ação implica alterar o currículo, para que tais discussões fujam de um entendimento folclórico, em que só são discutidas em “datas comemorativas”.

Compreende-se ser importante potencializar esses saberes no ambiente escolar, bem como a relevância dos povos africanos e indígenas para a formação social do Brasil e a persistência de um racismo que estrutura a sociedade brasileira e que foi naturalizado em vários espaços sociais, como bem nos lembra Almeida (2020) e Nascimento (2016).

1.3 Objetivos

O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão acerca da descolonização dos currículos, pensando como se efetivar práticas antirracistas no contexto atual que envolve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Junto a isso, é também um objetivo da prática pedagógica levar, a partir da junção de metodologias e práticas das disciplinas de Sociologia, Educação Física e Geografia a temática “Relações Étnico-raciais no Brasil”. Dessa forma, auxiliando os/as jovens estudantes na compreensão de todo o processo de migração interna e genocídio dos povos indígenas no Brasil, além de discutir sobre o marco temporal, os conceitos de território, cultura, etnocentrismo, identidade étnica e cultura corporal.

² Tal informação encontra-se nas páginas 09 e 10 do referido documento. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 04 mar. 2021

Além da discussão relacionada aos povos indígenas, buscou-se despertar o estranhamento e a desnaturalização dos/as jovens estudantes abordando a questão racial, falando acerca da vinda dos povos do continente africano, do processo de escravização desses povos, do racismo estrutural, do privilégio branco e da branquitude. Foi um objetivo, também, fazer com que os/as jovens compreendam as desigualdades e conflitos presentes em tais relações étnico-raciais e valorizem as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira.

1.4 Percurso (auto)biográfico do/a autor/a

Me chamo Francisca Márcia Gabrielle Alves Freitas, tenho 23 anos e sou natural de Fortaleza-Ceará, mas vivi a minha vida inteira na cidade de Canindé, no sertão central. Sou licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestranda em Ensino de Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio/UFC) e atualmente desenvolvo a função de professora de Sociologia na EEMTI Capelão Frei Orlando, na minha cidade natal, Canindé. Sempre quis ser professora do ensino básico, apesar de todos os percalços e da não valorização do magistério em nosso país.

Sou professora desde o ano de 2016, aos 18 anos. Tal experiência deu-se graças ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ter sido bolsista do PIBID de Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) me auxiliou a compreender com mais profundidade o papel do professor (GONÇALVES, 2016). Minha colação de grau ocorreu em janeiro de 2019 e atuo na educação básica lecionando Sociologia como professora regente desde o mês de agosto do referido ano.

No decorrer dessa contínua experiência, sempre busquei aperfeiçoar meus conhecimentos e minha prática pedagógica, pois entendo que a formação do professor nunca está pronta, mas sempre em constante construção. Já me reconhecia como professora pesquisadora por acreditar que a pesquisa é intrínseca à prática docente (FREIRE, 2016), e a busca por aprimoramento da minha prática adveio dessa percepção e da vontade de desenvolver, nos dizeres de bell hooks, uma

pedagogia engajada, um ensinar que fortaleça não somente os meus alunos, mas também me fortaleça e me capacite (HOOKS, 2017).

Participar do curso de Especialização foi grandioso tanto pessoalmente, quanto academicamente e, sobretudo, profissionalmente. Romper com a perspectiva dominante, notadamente eurocêntrica e etnocêntrica de currículo, foi agregador à minha prática pedagógica. Enquanto professora de Sociologia, creio que o aprofundamento das discussões sobre descolonização do currículo, interdisciplinaridade, interculturalidade e relações étnico-raciais contribui para o fortalecimento da minha identidade como professora desta disciplina na escola, que luta para permanecer na educação básica.

Tal entendimento fez com que eu refletisse sobre a grade curricular do curso, uma vez que foram articulados nas disciplinas da especialização, a partir da perspectiva interdisciplinar, várias disciplinas escolares, a saber: Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura etc. Contudo, não houve uma inclusão da Sociologia nessa articulação, ficando-a dissolvida nas discussões proporcionadas pelas disciplinas. Dessa forma, penso que seria ainda mais rico se os saberes das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) fossem incluídos diretamente - e não de forma indireta - nas disciplinas da grade curricular do curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio. Tal defesa se dá uma vez que a Sociologia ainda se constitui como disciplina obrigatória no ensino médio do Estado do Ceará e igualmente importante para a formação plural dos indivíduos, bem como para as discussões sobre currículo, escola e alteridade.

Além de tudo isso, os caminhos do curso levaram-me a refletir sobre meu pertencimento racial. Acredito que seja importante ressaltar que, como mulher branca, ocupo um lugar privilegiado na nossa sociedade. Assim, busquei me aprofundar com outras fontes, como forma de me “letrar” racialmente: participei do minicurso “Relações Raciais e Branquitude no Brasil”, oferecido pela antropóloga Izabel Accioly, que me deu também outras referências, como o trabalho da psicóloga Lia Vainer Schucman. Me entender enquanto mulher branca também é um aspecto a ser ressaltado nessa trajetória.

É urgente que, ao se pensar em práticas pedagógicas antirracistas e interculturais, se pense no lugar racial que se está ocupado, sobretudo nós pessoas brancas. A branquitude tem quase um fetiche em falar de grupos minoritários, mas fazem isso sem se perceber enquanto privilegiadas e em como esses privilégios repercutem no espaço escolar.

De acordo com Schucman (2012), a branquitude é um lugar estrutural privilegiado, na qual o sujeito branco vê os outros brancos e a si mesmo em uma posição de poder. Ela se fortalece através do racismo, enquanto padrão social, político, cultural, estético, artístico etc. A imagem racial branca está presente em todos os lugares: padrões de beleza, personagens de novelas, religiões, heróis e heroínas etc.

Uma das principais características da branquitude é a sua percepção como indivíduo “universal” e não racializado. Nesse sentido, podemos compreender que

O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas também é produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento (SCHUCMAN, 2012, p. 14).

Um exemplo que podemos utilizar são as vestimentas: conhecemos “roupa de indígenas”, “roupas indianas”, “roupas africanas”, mas não ouvimos falar de “roupa de branco”. Essa característica impede que indivíduos brancos consigam pensar seu pertencimento étnico-racial e, conseqüentemente, questionar e desnaturalizar vantagens raciais. Para que minhas práticas pedagógicas sejam efetivamente antirracistas é necessário que eu consiga inicialmente perceber o lugar social de branquitude que ocupo.

1.5 Contextualização da escola e perfil da turma escolhida, objeto do projeto de intervenção

A intervenção pedagógica foi desenvolvida junto aos alunos das 1ª séries da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral³ Capelão Frei Orlando, situada na zona

³ As Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTIs) foram implementadas no ano de 2017, em todo o estado do Ceará. Um dos principais critérios para implementação de uma EEMTI são espaços

urbana da cidade de Canindé-CE. Esta escola foi fundada em 2017, a partir da política de implantação do ensino de tempo integral da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Compõem o núcleo gestor da escola campo de intervenção a diretora geral Maria Idayana Bezerra Santiago e os coordenadores escolares Daniel Martins Braga e Pedro Marcelo Lima de Oliveira. No que diz respeito a quantidade de alunos/as regularmente matriculados/as do ano letivo de 2021 da escola:

Tabela 01 – Alunos/as regularmente matriculados/as no ano letivo de 2021

Série	Alunos/as Matriculados/as
1ª série	160 alunos/as
2ª série	215 alunos/as
3ª série	105 alunos/as
Total de Matrículas:	480 alunos/as

Fonte: Elaboração da autora.

O prédio está dividido em 12 salas de aulas, 2 laboratórios educacionais de informática, 1 centro de multimeios (biblioteca), 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de geografia, 1 quadra poliesportiva, 3 banheiros e 1 auditório. Possui ainda um pátio interno aberto e um refeitório, espaços administrativos formados por sala da coordenação escolar, direção escolar, setor financeiro, secretaria escolar e sala dos professores e das professoras.

No que tange à caracterização do corpo docente, a escola não dispõe de informações a respeito da crença religiosa, orientação sexual e autodeclaração racial.

que tenham elevados índices de jovens em vulnerabilidade social. Tal modelo de escola, diferencia-se das regulares e das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) por ter um modelo de currículo diferenciado. Nela, os estudantes têm acesso às disciplinas da base comum (Português, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Educação Física etc.) e a oferta de tempos eletivos que, de acordo com a proposta, tem como objetivo tornar o currículo diversificado e auxiliar na construção do itinerário formativo, bem como projeto de vida do estudante. São ofertadas 45 horas/aula semanais, divididos em nove tempos diários entre essas disciplinas já mencionadas. Essas e outras informações são encontradas no site: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>.

A idade do corpo docente varia de 23 a 50 anos de idade, todos/as possuem no mínimo graduação completa. Sendo assim distribuídos/as no ano letivo de 2021⁴:

Tabela 02 - Quantidade de docentes da escola no ano letivo de 2021

Área do Conhecimento	Quantidade de professores e professoras
Área de Linguagens e Códigos	08
Área de Ciências da Natureza e Matemática	11
Área de Ciências Humanas	10
Total de Professores e professoras:	29

Fonte: Elaboração da autora.

A equipe administrativa é composta por 1 secretária escolar, 1 auxiliar de secretaria, 1 assessor financeiro, 1 porteiro, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 merendeiras e 3 vigilantes prediais, com idade que varia entre os 27 aos 50 anos de idade. Quanto à crença religiosa, autodeclaração racial e orientação sexual, a escola não possui informações oficiais.

Pretendia-se realizar a intervenção no início do segundo semestre do ano letivo de 2021, mas a reorganização da escola e aumento do trabalho de preparação para o retorno presencial/híbrido fez com que os planos fossem adiados. A intervenção pedagógica foi desenvolvida com as turmas de 1ª série. Inicialmente, queríamos trabalhar com as turmas de 3ª série. Contudo, houve uma sucessão de acontecimentos que fizeram com que esta pretensão fosse reformulada, a saber: o retorno híbrido, a notória motivação dos/as estudantes de 1ª série e todo o processo envolvendo avaliações externas. Notou-se que um campo mais produtivo era visto nas turmas de 1ª série, muito devido a intensa participação destes e destas jovens nas aulas presenciais e remotas, reconhecidas pelo corpo docente.

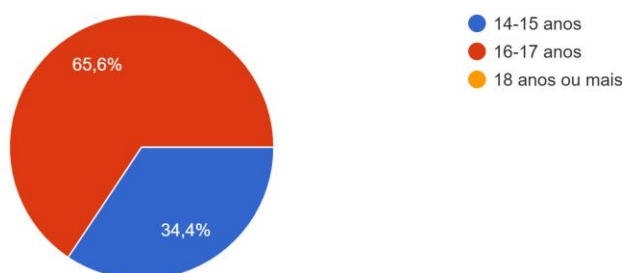
⁴ Algumas profissionais estão lotadas na disciplina de Núcleo, Trabalho, Prática e Pesquisa Social (NTPPS), sendo 4 professoras distribuídas nas três séries.

Compreendendo todo o processo de retorno presencial das turmas da escola e o fato de as disciplinas eletivas terem ficado no modo remoto (fazendo com que algumas aulas destas disciplinas serem assíncronas), resolvemos aguardar até que pudéssemos realizar a intervenção no ensino presencial, por entender que seria mais produtivo para o processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as. Assim sendo, chegado o momento planejado, visando ter um controle de quem se interessaria e da quantidade de alunos/as participantes, foi feita a divulgação da oferta do Minicurso, com no máximo 35 vagas⁵.

Inscreveram-se alunos/as das 4 turmas de 1ª série, totalizando 37 estudantes. Após as inscrições, foi marcado o dia da intervenção e, no primeiro momento de aula, foi aplicado um pequeno questionário cujo objetivo era realizar um mapeamento do perfil dos/as inscritos/as a partir das variáveis abaixo. Dos/as 37 inscritos/as, 32 estudantes responderam ao questionário, sendo essa a quantidade de jovens que frequentaram regularmente as aulas ofertadas. Abaixo seguem os resultados:

Figura 01 - Variável “idade”

01. Qual a sua idade?
32 respostas



Fonte: Elaboração da autora.

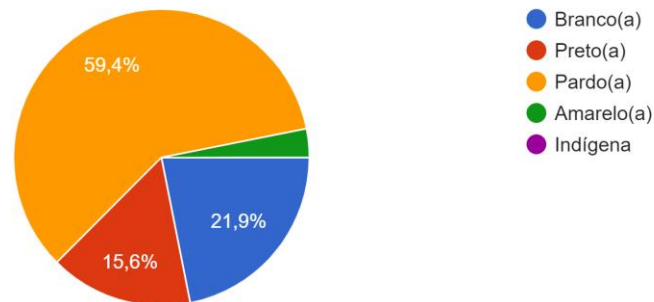
Na primeira pergunta, objetivava-se saber qual a idade dos/as estudantes que se interessavam em participar da intervenção. Dos/as inscritos/as, 34,4% possuem de 14 a 15 anos e 65,6% possuem de 16 a 17 anos. Não se inscreveu nenhum estudante com 18 anos ou mais de idade.

⁵ As vagas foram limitadas prezando pelo distanciamento social. Poster confeccionado para a divulgação do minicurso disponível nos anexos deste trabalho.

Figura 02 - Variável “raça”

02. Você se considera...

32 respostas

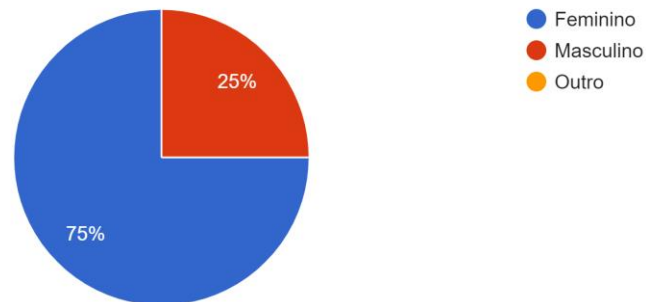


Fonte: Elaboração da autora.

Com relação a identificação racial, dos/as inscritos/as a maioria considera-se pardos/as (59,4%), seguido de 21,9% brancos/as, 15,6% pretos/as, 3,1% amarelos/as e nenhum indígena. Tal dado fez nascer os seguintes questionamentos: se a maioria dos alunos/as interessados/as e que, efetivamente, participaram da intervenção são alunos/as pardos/as e pretos/as, por qual razão há uma baixa de alunos/as brancos/as? Será que é pelo fato de que a escola pode ter maioria preta ou parda? Ou pelo fato de estar estabelecido no imaginário da branquitude, ao longo de sua socialização que, falar de raça é falar somente de negritude? Conforme Schucman (2012) tal discussão é reiterada a partir dos estudos sobre branquitude, em que os sujeitos brancos veem sua brancura como algo “normal”. Bento (2002) também chama atenção a este ponto, quando fala sobre o pacto narcísico da branquitude.

Figura 03 - Variável “gênero”

03. Gênero:
32 respostas

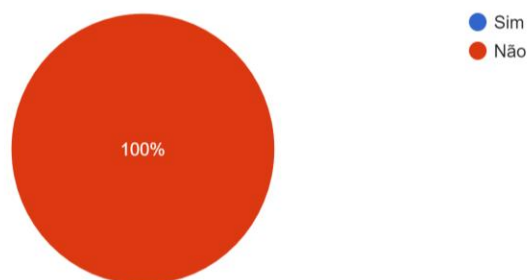


Fonte: Elaboração da autora.

Também era um objetivo saber qual o gênero dos/as estudantes inscritos. Assim sendo, 75% das inscritas são meninas e somente 25% são meninos.

Figura 04 - Variável “Pessoa com Deficiência”

32 respostas



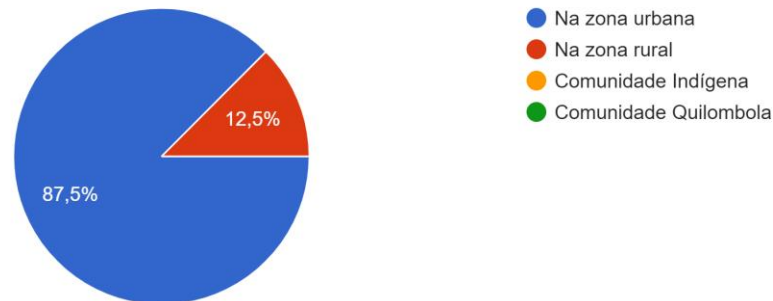
Fonte: Elaboração da autora

A partir dessa variável, sentiu-se a necessidade de compreender se haviam estudantes com algum tipo de deficiência. Como resultado, não possuíamos nenhum/a estudante com deficiência.

Figura 05 - Variável "Localização"

05. Sua casa está localizada:

32 respostas



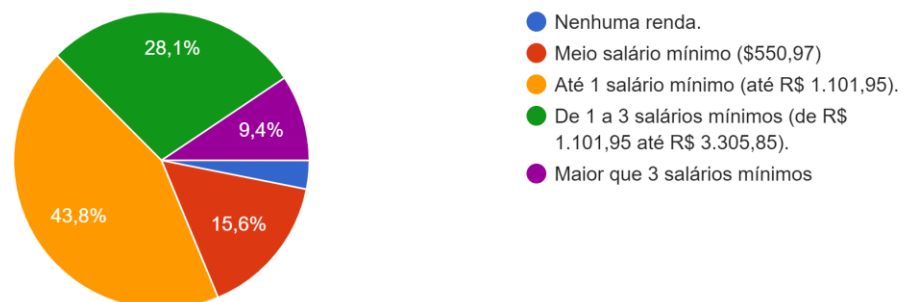
Fonte: Elaboração da autora

Como dito anteriormente, a escola está localizada na zona urbana da cidade de Canindé. Contudo, há o deslocamento de muitos/as estudantes para as escolas da zona urbana. Nesse sentido, pretendia-se saber qual a quantidade de estudantes da zona rural e da zona urbana estavam participando da intervenção. Assim sendo, 87,5% são da zona urbana e 12,5% da zona rural.

Figura 06 - Variável "renda"

06. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

32 respostas



Fonte: Elaboração da autora

Objetivando saber um pouco do nível socioeconômico dos/as estudantes, a partir da renda, formulou-se a pergunta acima. Dos/as inscritos/as participantes, 43,8% possuem renda de até 1 salário mínimo; 28,1% possuem renda de 1 a 3 salários mínimos; 15,6% possuem renda de meio salário mínimo; 9,4% possuem renda maior que 3 salários mínimos e 3,1% não possui nenhuma renda.

Construir esse questionário simples com o objetivo de saber um pouco mais sobre os/as estudantes inseridos/as, nos auxiliou a nos aproximar mais ainda da realidade dos/as jovens e mapear quem eram as pessoas interessadas nas discussões. Na escola não existem alunos/as indígenas ou quilombolas, embora tenha na região de Canindé uma comunidade indígena (povos Kanindé).

1.6 Definição e problematização do campo interdisciplinar e intercultural

Para Gomes (2012), descolonizar currículos pressupõe pensar uma sociedade e uma escola mais justas, pautadas sob uma ótica plural e democrática. Assim sendo, é preciso reconhecer que, enquanto sociedade, nós produzimos a ideia de uma cultura única, pautada em moldes brancos, europeus e masculinizados, notadamente eurocêntricos. Isso repercute no chão da escola.

Faz-se urgente a reflexão sobre a descolonização do currículo por parte dos atores sociais que produzem a educação brasileira. Por parte dos docentes que atuam diretamente no chão da escola, questionar-se: De que maneira eu, enquanto professor/a, valorizo as diferentes culturas presentes na escola? Será que não estou negando os diferentes saberes? De que forma eu me posiciono em relação ao estudo das relações étnico-raciais dentro da minha sala de aula? Tais questões também são postas por Gomes (2012) ao refletir sobre esse silenciamento.

Nesse sentido, podemos afirmar que descolonizar é perceber essas questões, entendendo que o currículo deve ser um espaço em que o jovem estudante tenha o direito de saber sobre si e reformular documentos (Arroyo, 2013). No que diz respeito a estas reflexões, o desafio cabe não somente aos atores que estão no campo escolar (professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, núcleo gestor), mas passa também pela influência de toda a comunidade escolar e dos movimentos sociais.

Tais ações pressupõem, como relembram Gomes (2012) e Oliveira (2021) uma mudança estrutural e epistemológica. Pensar a descolonização é pensar um diálogo intercultural, compreendendo que este é pautado por conflitos, negociações e disputas. Além disso, partir de uma perspectiva intercultural desconstrói a ideia de que só as culturas ocidentais brancas produzem um saber notadamente legítimo:

O contexto singular de cada perspectiva cultural, como ponto de apoio para o diálogo intercultural, é a situação existencial a partir da qual o espaço de encontro torna-se descentrado em relação a toda forma de etnocentrismo, para abrir-se ao diálogo e demais interações comunicativas como espaço acolhedor às perspectivas indígenas, afro-diaspóricas, latino-americanas, europeias, norte-americanas, hindus e asiáticas. (SILVA e MELO, 2017, p. 176)

Desse modo, compreende-se a existência da diversidade cultural e percebe-se a importância deste na criação de um processo de ensino e aprendizagem antirracista e cidadão. A interculturalidade, como bem nos lembra Fleuri (2002, p. 407) auxiliará e favorecerá “[...] o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.”

Dito isso, através do entendimento de que uma prática interdisciplinar implica na atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, como bem pontua Fazenda (2008) e interação das disciplinas, dos seus procedimentos metodológicos, organização de ensino etc., propomos uma intervenção em que se discuta as questões étnico-raciais a partir da seguinte sequência interdisciplinar entre Geografia, Sociologia e Educação Física com duração de 16h durante o ano letivo de 2021.

Na Geografia, trataremos as discussões acerca da Migração dos povos do continente africano ao território brasileiro, levando em consideração que tais povos foram obrigados a deixar sua cultura, religião e pertencimento regional para trás, além da escravidão e perseguição cultural aos povos indígenas. Na Sociologia, todos esses conceitos serão articulados junto a ideia de Racismo Estrutural e o Mito da Democracia Racial evidenciados nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre desigualdade por cor ou raça⁶. A Educação Física, por sua vez, com aspectos da Cultura Corporal Afro-Brasileira e Indígena, tais como as danças que são

⁶ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>> Acesso em 26 fev. 2021

diretamente ligadas a um ritual de passagem e/ou festas comemorativas, por exemplo. Além da Capoeira, do Samba e do Carnaval, como bem pontua Corrêa (2012) em seu artigo sobre as perspectivas da cultura corporal afro-brasileira no ensino médio.

Seguindo os caminhos expostos no parágrafo anterior, dividimos as 16h/aula em três etapas, que foram realizadas presencialmente. A avaliação das etapas foi contínua, a partir da participação dos/as estudantes nos debates e atividades propostas. Ademais, incentivamos os/as jovens estudantes a produzirem, nos dois últimos momentos de aula, um *fanzine* retratando tudo aquilo que foi aprendido durante a intervenção pedagógica. Pretendemos que tais materiais sejam catalogados e fiquem expostos na Biblioteca da escola.

O ensino de Sociologia na educação básica tem uma trajetória notoriamente marcada pela sua intermitência, como bem pontuam Freitas e França (2016). Essa descontinuidade ocasiona inúmeros desafios, dentre eles uma dificuldade de consolidação da disciplina e mudanças de sentido do seu ensino na educação básica, tendo como exemplo mais recente a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ (Cigales *et al*, 2019).

Com isso, a partir da realização da intervenção pedagógica e durante a minha trajetória docente, pude perceber que em muitos momentos os atores sociais da escola (professores e professoras, gestão, alunos/as e funcionários), caem em uma confusão não somente com a dificuldade de diferenciar discussões de caráter sociológico com discussões de outras disciplinas, como também de diferenciá-las do senso comum. É comum que achem que a Sociologia discute “temas do cotidiano”, temas de agenda urgente ou que os professores e as professoras de outras disciplinas confundam Sociologia com suas próprias disciplinas (da área de Ciências Humanas).

Tal confusão faz com que se forme um olhar de que a Sociologia é um “saber” e não apenas uma disciplina escolar, com um conhecimento científico acumulado. Permaneceu o esforço árduo de delimitar os sentidos pedagógicos do ensino de Sociologia, demarcando o que é sociológico e o que não é, pensando no que é proposto por Fazenda (2008, p. 21), ao afirmar que “na interdisciplinaridade escolar,

⁷ Para saber mais sobre o processo de descontinuidade do ensino de Sociologia com a BNCC, consultar LOPES (2020).

as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Assim sendo, compreendo que interdisciplinaridade não é só fazer uma “vitamina” com as disciplinas diferentes. Mas interagir juntos desde o planejamento, pensar numa avaliação que considere todas as disciplinas envolvidas, por exemplo. É refletir que conhecimentos daquelas outras áreas são passíveis de ser incorporados a determinado tema, é sentar-se e conversar metodologicamente em torno de uma atividade escolar, de modo a valorizar os conhecimentos de todas as disciplinas envolvidas, deixando-as no mesmo patamar sem atribuir significados “superiores” a umas em detrimento de outras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

[...] Desde 1500
 Tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 Brasil, o teu nome é Dandara
 Tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati [...]
 (HISTÓRIA, 2018)

Para pensar a construção de uma intervenção pedagógica, sobretudo uma intervenção de caráter interdisciplinar e intercultural, faz-se necessário a reflexão sobre currículo. Pensar o currículo é refletir sobre que conhecimentos devem ser ensinados. Portanto, obrigatoriamente pensamos em subjetividade, pois estamos falando dos indivíduos que queremos formar. Pensar o currículo é questionar-se: "o que deve ser ensinado?". Assim, reflexões propostas pela disciplina fizeram-me correr atrás do meu letramento racial, me perceber enquanto uma pessoa branca que reproduz, dentro da escola, discursos não inclusos culturalmente e eurocêntricos.

O currículo serve aos interesses de uma classe e está diretamente relacionado à nossa cultura. Logo, não é possível pensar o currículo sem refletir sobre a sociedade e não esquecer que o currículo é um território em disputa e poder, como bem nos lembra Miguel Arroyo (2013).

Ao falar-se de currículo, deve-se ter em mente que discussões ligadas ao que deve ser ensinado estão postas. Silva (2020), ao discutir sobre o que seriam as teorias do currículo, nos alerta que

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2020, p. 15)

Ao tocar na temática das relações étnico-raciais é imprescindível a reflexão em cima do fato de que tais conhecimentos são, por vezes, negligenciados e colocados em segundo plano, apenas para “cumprir tabela”, sendo comum que essas discussões sejam realizadas em alguns períodos específicos do ano letivo. Ainda

dentro da discussão que propõe Silva (2020), falar de currículo também pressupõe pensar que tipo de ser humano deseja-se para determinada sociedade; falar de currículo implica falar de poder, pois selecionar e privilegiar conhecimentos é um procedimento de poder; é pensar a identidade e a subjetividade dos indivíduos.

Nesse sentido, que indivíduo se está formando quando não se discutem as relações de poder que perpassam a questão étnico-racial? Como é possível que um jovem se interesse pela escola quando não se vê naquele espaço? Que sociedade é essa que se pretende formar, uma que continue nos moldes do racismo? Que relativiza a violência contra os povos originários? Que naturaliza que os jovens negros são as principais vítimas de homicídio desse país?

Pensando o contexto curricular atual, no que tange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Silva e Silva (2021), ao pesquisar sobre “relações étnico-raciais” no documento, encontram resultados mostrando que a BNCC contempla as relações étnico-raciais. É possível perceber, no texto, a orientação para uma discussão da temática preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, p. 21). Contudo, não há uma indicação de como deve se dar, de forma prática, essa discussão. Tal falta pode acarretar para uma invisibilização da temática, enfraquecendo-a dentro do chão da escola, não promovendo assim uma educação antirracista, além de não incentivar práticas realmente interdisciplinares e interculturais.

Sabe-se que tal documento sofreu uma série de descontinuidades desde o início de sua construção, pois vinha de uma construção que partilhava de contribuições de especialistas em educação e professores e professoras da educação básica e, de repente, passou a ser construído visando os interesses neoliberais de mercado. Tal descontinuidade também atinge diretamente a educação para as relações étnico-raciais, uma vez que fica a cargo dos municípios e entes federativos a proposição em seus currículos, tirando a responsabilidade do estado em relação ao cumprimento do ensino da temática.

Silva (2020), ao discorrer acerca da temática na BNCC, já atenta para o fato de que o documento normativo, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, não traz propostas que efetivem uma educação antirracista, pois o documento apenas aponta

[...] como os conhecimentos são trabalhados para desenvolver uma integração e transversalidade entre os componentes deste itinerário, tão pouco faz menção às atividades que levem os estudantes ao processo de reflexão e desenvolvimento de uma educação antirracista. (SILVA, 2020, p.07)

Nesse sentido, questiona-se como serão executadas práticas pedagógicas integradoras antirracistas a partir de um documento que foi desenvolvido pensando nos interesses do mercado, da classe dominante. Que jovens irão ser formados/as? Será que estes jovens aceitarão esse modo reduzido de se trabalhar a temática das relações étnico-raciais? Como ficam as formações de professores e professoras (iniciais e continuadas)? Como os estados e municípios proporcionarão, em seus documentos, o estudo das relações étnico-raciais? São necessárias proposições de ações efetivamente antirracistas, que se preocupem com o ensino das relações étnico-raciais para além da abordagem pontual que ocorre, em geral, em abril (Dia do Índio) e em novembro (Consciência Negra).

Refletir sobre o currículo pensando especificamente nas relações étnico-raciais e toda a normativa atual orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é pensar sobre descolonização do currículo e este como um espaço na qual se operam conflitos e, sobretudo, poder. Pensar as relações étnico-raciais apenas como um tema transversal é ignorar que discutir sobre questões étnico-raciais é algo central e que vai muito além de uma transversalidade superficial, em que não se propõe ações efetivamente antirracistas.

Oliveira (2021) nos mostra que essa caminhada a respeito da descolonização dos currículos vem sendo feita pelo menos desde o século XX, quando pesquisadores e membros do Movimento Negro Unificado (MNU) já se debruçavam sobre tais questões. Além disso, Brighenti (2015) ao falar sobre as lutas dos movimentos indígenas, educação e decolonialidade, nos lembra que pensar a efetivação da Lei nº11.645/2008, “[...] passa necessariamente por um processo radical e contínuo de decolonialidade, dialogando com as comunidades e povos indígenas contemporâneos, incorporando seus anseios e demandas por territórios e respeito” (BRIGHENTI, p. 07, 2015).

No que tange a educação, tanto a implantação de Política de Cotas e Ação Afirmativa quanto as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são exemplos dessas lutas. Tais ações não surgiram do nada, muito menos como um presente, mas fruto da luta constante em prol da educação para população negra e das demandas dos

movimentos indígenas para a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Apesar das conquistas, ainda se tem um caminho a percorrer, pois falar de descolonização de currículos implica questionar situações de poder, “[...] gera conflito, desconstruções, construções, descentralização, questiona o estabelecido, o vigente, as normas [...]” (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

Assim sendo, essa intervenção também faz refletir sobre o quão desafiador é quebrar esse pressuposto colonizador de currículo que parte, muitas vezes, da formação inicial de professores e professoras quando não se é refletido a partir de uma perspectiva afrocentrada, objetivando superar concepções hegemônicas eurocêntricas e racistas, pensando um currículo negro. Oliveira (2021), ao falar dos desafios da descolonização de currículos, adianta que

Descolonizar os currículos requer disponibilidade para aprender uns com os outros; abertura para distintas compreensões de vida; vontade para refazer, recompor ideias, conhecimentos e para, em colaboração, criar conhecimentos; disposição para criar um novo sistema-mundo. (OLIVEIRA, 2021, p. 31)

Junto a isso, ainda pensando na ideia de disponibilidade proposta pelo autor, acrescenta-se a importância de se refletir também acerca dos privilégios e pertencimento racial dos sujeitos brancos. É urgente que pessoas brancas questionem efetivamente seu privilégio branco, conheçam e problematizem sua branquitude, reflitam sobre o lugar racial que ocupam em uma sociedade racista e identifiquem como contribuir, efetivamente, na construção de um currículo negro, compreendendo que terão que questionar estruturas superar concepções colonizadoras.

3 DESENVOLVIMENTO

[...] De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence [...] (EXU, 2018)

O planejamento da intervenção pedagógica deu-se de forma coletiva, entre os três docentes: Professora Mayara Gomes Oliveira, de Geografia e professor Daniel Martins Braga, de Educação Física. Tal planejamento deu-se de modo a selecionar que conceitos, temas e categorias seriam trabalhados. A articulação coletiva para o planejamento das atividades faz-se importante para a realização de uma prática efetivamente interdisciplinar.

A temática trabalhada seria “Relações Étnico-Raciais no Brasil”, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e intercultural, como relatado anteriormente. As aulas foram divididas em 3 etapas: na 1ª etapa, foi trabalhada a questão indígena; na 2ª etapa, a questão racial; e na 3ª etapa, por sua vez, foi realizada a revisão e avaliação dos conteúdos. Com relação à divisão de carga horária por etapa, foi planejado inicialmente 6 horas aula para as duas primeiras etapas e 4 horas aula para a terceira etapa. Contudo, tal planejamento não era fixo e assumia-se a ideia de que poderia ser modificado a qualquer momento de acordo com a necessidade dos/as jovens estudantes⁸.

3.1 1ª Etapa - Os povos indígenas do Brasil

A primeira etapa foi realizada em 6 horas aula. Inicialmente, foi apresentada a proposta e os objetivos da intervenção, a qual foi denominado de “minicurso”, enfatizando a importância da participação dos/as jovens estudantes no mesmo. Após esse primeiro momento, foi aplicado um questionário que tinha como objetivo traçar o perfil dos/as jovens que aderiram à proposta⁹. Em seguida, foi explicado o tema da aula, que seria “Genocídio, migração e cultura indígena no Brasil”.

Seguindo o planejamento pedagógico, foi exibido o episódio 01 “Guerras da Conquista” do documentário “Guerras do Brasil”. Foi pedido que os/as alunos/as

⁸ Alguns registros fotográficos da primeira etapa encontram-se nos Anexos deste trabalho. Escolhi algumas fotos para preservar os jovens participantes, tendo em vista que estes são menores de idade.

⁹ Os dados encontrados encontram-se na introdução deste trabalho.

anotassem 5 coisas que mais tivessem chamado atenção no documentário, para que pudesse ser discutido posteriormente. Após a apresentação do documentário, demos início aos debates a partir da participação dos/as alunos/as. A aula tratava sobre as populações indígenas, genocídio, o processo de apagamento de suas identidades, as suas práticas corporais e toda a migração interna realizada por esses povos no Brasil durante a história e até os dias de hoje. Também abordava a questão do marco temporal e do processo de demarcação das terras indígenas. Em todas as percepções coletadas, foi comum os/as alunos/as afirmarem que o que mais os chamou atenção foi a fala do filósofo e historiador Ailton Krenak: “O Brasil é uma Invenção”.

Em suas participações, era perceptível o estranhamento e o incômodo gerado pelos questionamentos e informações trazidas no documentário. A partir das falas dos/as alunos/as, foi discutido sobre a migração, colonização, identidade étnica, cultura corporal indígena e sua influência atualmente. Nas discussões sobre colonização, foi mencionado o quanto isso interfere nas relações sociais atualmente, inclusive o que é estudado (e o que não é) na escola.

Mencionou-se a Lei nº11.645/2008 que institui a obrigatoriedade de tais discussões no currículo e muitos estudantes demonstraram surpresa em saber dessa informação (BRASIL, 2008). Uma estudante questionou: “mas é pra contar a história verdadeira ou aquela falsa de que a princesa Isabel libertou os escravos?”. Outra estudante, ao falar de sua percepção, conectou todas as discussões ao sistema capitalista e em como era “injusto falar do Brasil sem falar dos indígenas”.

Para finalizar o momento da primeira etapa, em que foi falado sobre a questão indígena no Brasil, aprofundou-se os conceitos abordados sob a perspectiva interdisciplinar (etnocentrismo, identidade, genocídio, território, migração, cultura corporal) e, dentro do debate, os/as estudantes reconheceram a importância do diálogo intercultural e da interculturalidade presente nas aulas. Foi pedido, por fim, aos estudantes, para avaliação da 1ª etapa, a produção de um mapa mental abordando os principais conceitos, deixando-os livres para manifestação artística.

recepção das aulas foi positiva. No fim dos 6 tempos foram coletadas algumas percepções de estudantes que se sentiram à vontade para comentar. Eles afirmaram que “aprofundaram um tema que pouco conheciam” e que tinha sido divertido e interessante. Tais percepções foram evidenciadas também no grupo de WhatsApp, que foi criado no intuito de compartilhar os materiais das aulas e manter um maior contato com os/as alunos/as.

3.2 2ª Etapa - Relações Raciais no Brasil

Na segunda etapa abordaram-se as relações raciais no Brasil, dividida em dois momentos: 4 aulas em um dia e 3 aulas em um outro dia. Coincidiu de tais momentos ocorrerem próximos ao dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Os momentos do minicurso foram organizados e, concomitantemente, os momentos acerca da semana da Consciência Negra também. Nesse sentido, a partir da organização da intervenção pedagógica, juntaram-se as duas programações e foram ofertados momentos não somente para os estudantes inscritos no minicurso (1ª série), como também para os de 3ª série.

No primeiro momento, utilizou-se o episódio 02 da obra audiovisual “Guerras do Brasil.doc”, nomeado “A Guerra dos Palmares” que trata da questão racial. Em seguida, foi pedido aos estudantes que falassem suas percepções, aquilo que mais chamou atenção a partir do documentário. Eles relataram o incômodo e a surpresa ao saber de alguns dados colocados no documentário.

Foi destacado, pelos/as alunos/as, questões ligadas à formação dos Quilombos, a figura de Zumbi dos Palmares e o fato de o estado do Alagoas ser o estado que mais mata jovens negros no Brasil. A partir das falas dos estudantes foram debatidos, sob a perspectiva interdisciplinar: o conceito de raça (abordagem socioantropológica) e como este conceito se liga a poder e a naturalização das desigualdades raciais; como foi o processo de escravização e migração dos diversos povos do continente africano ao Brasil, bem como o racismo estrutural; a formação dos Quilombos e a relação dos povos Quilombolas com a terra; a formação social do Brasil e as teorias do branqueamento. Abordou-se também o conceito de Branquitude e o Privilégio Branco, associando-as não somente a questão racial como também à questão étnica dos povos indígenas.

As discussões foram bem recebidas pelos/as estudantes, que sentiram a necessidade de pesquisar mais sobre as formas de resistência dos povos que foram forçados a viver no Brasil. Tais questões permitiram a problematização e a desconstrução de preconceitos que rondam as questões raciais (como, por exemplo, o fato de sempre a escravização dos povos africanos serem comparadas aos outros tipos de escravidão presentes na história, das ações afirmativas e das cotas raciais). Não só isso, mas também perceber o quanto a história que é ensinada, em geral, é eurocêntrica e etnocêntrica, quando, exalta o processo de colonização e não o problematiza, pensando toda a violência contra os povos indígenas.

Seguindo a sequência de planejamento didático, realizou-se o “Jogo do Privilegio Branco”. Esse jogo auxilia na percepção, de forma prática, dos privilégios sociais, especificamente o privilégio carregado pelo indivíduo branco. A partir dela, os estudantes conseguiram realizar uma autopercepção étnico-racial, percebendo as suas semelhanças e diferenças. Em seguida, desconstruiu-se a ideia comum entre os/as estudantes, que confunde racismo estrutural e discriminação racial com desigualdade de classe e pobreza.

Por fim, foi avisado aos estudantes da próxima aula, que seria uma espécie de “Aula Pública”, organizada junto aos demais professores e professoras da área de Ciências Humanas na escola, em alusão ao dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

No segundo momento, realizou-se um espaço para todas as turmas de 3ª série e para os alunos de 1ª série que estavam inscritos na intervenção. Nesse momento, falou-se sobre a alimentação como um fenômeno cultural e de sobrevivência. Além disso, foram coladas imagens de personalidades negras nos corredores da escola e, a partir delas, abordou-se a invisibilização de pessoas negras na história e nos espaços sociais. Ressaltou-se o fato de Carolina Maria de Jesus ser contemporânea de Clarice Lispector, mas não ter a mesma visibilidade; o fato de Conceição Evaristo ainda não ter conseguido uma cadeira na Academia Brasileira de Letras etc.

Nessa aula pública, os estudantes participaram do momento e pesquisaram mais profundamente aquilo que mais chamou sua atenção para manifestar a partir de texto corrido, poema, desenho etc sua percepção, relacionando com os conceitos abordados e a importância de se discutir a questão racial. Os resultados foram apresentados na 3ª etapa, no momento de finalização e avaliação da intervenção pedagógica.

3.3 3ª Etapa – Finalização do Minicurso e construção de Fanzines

Nesta etapa, os estudantes participantes foram convidados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos com a aula. A ideia era que cada um construísse uma página do que se configura como um “fanzine” da turma. Inicialmente, foi explicado o que é um fanzine, como surgiu e para que serve. Em seguida, relembramos os conceitos estudados e as temáticas debatidas.

Logo após essa exposição dialógica inicial, entregamos aos estudantes papel, canetinhas, lápis, tesoura, cola, tinta e revistas antigas para que eles pudessem soltar a criatividade e criar algo na sua página de fanzine, com base no que foi abordado durante todo o minicurso. Para auxiliar, levamos alguns livros de literatura sobre a questão indígena e questão racial, a saber: “Olhos D’água” da Conceição Evaristo; “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus e “Livro sem letras: Territórios dos Povos Indígenas do Ceará” de Telma Tremembé. Além disso, também trouxemos a música “Retorno” da Souto MC e dados estatísticos debatidos durante o minicurso. Na finalização desse momento, foi perceptível a apreensão dos/as alunos em relação ao que havia sido debatido durante todo o minicurso. Deixamos que eles/as tivessem liberdade criativa. Os/as alunos/as nos procuravam mais para fortalecer aquilo que já haviam aprendido e trocavam estes conhecimentos entre si. Durante todo o momento, observei alunos/as explicando conceitos, dando exemplos a partir de suas vivências para outros.

4 RESULTADOS

De acordo com os objetivos traçados no início deste trabalho, os resultados de aprendizagem obtidos foram satisfatórios, uma vez que foi perceptível que os/as jovens participantes conseguiram apreender, a partir de uma abordagem interdisciplinar, as discussões acerca das relações étnico-raciais no Brasil. No que tange aos objetivos ligados à minha formação docente e a questão da reflexão sobre a descolonização dos currículos, bem como a presença da discussão das relações étnico-raciais na escola, posso afirmar que algumas questões foram encontradas, descritas abaixo.

Refletindo dentro do chão da escola sobre as possibilidades de se executar uma intervenção pedagógica que se discutam as relações étnico-raciais, foi perceptível que ainda há, no imaginário social dos agentes que compõem a escola, a ideia de que tal discussão está ligada apenas às disciplinas da área de Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia) ou no máximo as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Assim sendo, é urgente que tal pressuposto seja problematizado por todos os atores sociais que fazem parte da escola. Isso é um desafio, uma vez que com as proposições da BNCC, não se vê um cenário favorável para a desconstrução desse imaginário. É preciso que seja vista a urgência para se discutir sobre relações étnico-raciais para além de datas marcadas no calendário letivo. É preciso que considere que tal temática diz respeito ao nosso cotidiano e, sobretudo, ao cotidiano das nossas crianças e jovens. Discutir sobre as relações étnico-raciais no Brasil é, acima de tudo, uma demanda da juventude do ensino médio (pois é algo que, juntamente com gênero e sexualidade, perpassa suas histórias de vida e experiências pessoais).

Construir, coletivamente, práticas antirracistas e interculturais a partir de uma perspectiva interdisciplinar contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pensando a elaboração de tais momentos não somente em datas comemorativas, mas durante todo o ano letivo, partindo das vivências e histórias de vidas que os próprios alunos trazem de suas casas até o chão da escola. Isso foi perceptível em nossa intervenção, por exemplo, no momento em que realizamos a dinâmica do Privilégio Branco. Durante e após a dinâmica estudantes negros e negras falaram e refletiram sobre as experiências racistas que vivenciaram, enquanto estudantes brancos passaram a questionar e pensar sua branquitude.

Assim sendo, o curso também me proporcionou uma reflexão sobre meu pertencimento étnico-racial e sobre como eu posso dismantelar esse sistema que favorece pessoas brancas dentro da minha ação educativa. Refletir sobre meu pertencimento étnico-racial pressupõe também questionar o privilégio que carrego enquanto pessoa branca e como isso repercute na sala de aula, pressupõe um exercício de descentralização da minha branquitude, ou seja, “...aprender a parar de sustentar a branquitude como norma...” (Saad, 2020, p.126)

Com isso, observei que é comum que nós, docentes brancos, pratiquemos a “síndrome do branco salvador” com nossos alunos racializados, acreditando que eles precisam ser resgatados ou que eles tenham que ter a obrigação de usar sua trajetória pessoal para falar sobre questões raciais. Por vezes, praticamos policiamento de tom com nossos estudantes racializados, reforçando os estereótipos de que estes se comunicam de forma agressiva, ou mesmo quando dizemos “não ver cor” nos nossos discentes, não direcionando a eles a mesma atenção que direcionamos aos nossos estudantes brancos. Tais questões também são endossadas por Saad (2020) ao discorrer sobre a supremacia branca e ao tratar de alguns aspectos que ao longo da intervenção pude constatar. Por essas razões, cheguei à conclusão de que pensar criticamente sobre a minha branquitude é, como afirmam Mattos e Accioly (2021, p.08) “...um projeto para a vida inteira, e necessariamente passa por revisões críticas de nossas trajetórias...”, sendo a Especialização um primeiro passo para isso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, pude observar a emergência destas reflexões e problematizações no ambiente escolar, não somente com as crianças e jovens, mas também com professores e professoras, gestores e funcionários. Isso faz com que as discussões a respeito das relações étnico-raciais não se resumam a momentos pontuais no ano letivo e sim se materializem em práticas antirracistas que perpassem todo o ambiente escolar.

Além disso, pensar no meu pertencimento étnico-racial, branquitude e privilégio branco dentro do chão da escola também proporcionou um fortalecimento da minha prática docente, possibilitando a construção de práticas efetivamente antirracistas.

Também foi possível perceber, na prática, todo o conflito e disputa percorrendo as metodologias interculturais, bem como seus limites e possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes.

Realizar uma intervenção interdisciplinar trouxe o enfrentamento de uma barreira cansativa, enquanto professora de Sociologia e defensora árdua da disciplina na educação básica, que é estar delimitando o que é sociológico e o que não é. Diversas vezes me peguei pensando: como falar de interdisciplinaridade com a Sociologia, uma disciplina que ainda tem dificuldades de ser vista como disciplina escolar? Essa barreira outras disciplinas escolares (como por exemplo a História, Geografia, Língua Portuguesa etc) não tem mais que transpor, já possuem um espaço um pouco mais privilegiado e legitimado na escola.

Por fim, também surgiram questões ao longo deste trabalho que podem tornar-se uma agenda de pesquisas futuras no que tange às relações étnico-raciais e a educação, a saber: como pensar a branquitude e o privilégio dentro do ambiente escolar (a partir dos estudantes, docentes e núcleo gestor)? De que outras maneiras interdisciplinares e interculturais podem-se desconstruir o racismo estrutural a partir da escola? A BNCC vai fortalecer ou não o ensino das relações étnico-raciais e a promoção de uma educação antirracista?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, Coleção Feminismos Plurais. 2020.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 25-58.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs... Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. *In*: Simpósio Nacional de História, 28., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC e UDESC, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945027_9e14494104d0cac973fcb5b1469e75e7.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**. Fortaleza, [2018?]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CIGALES, Marcelo; FRANKEE, Felipe; DALLMANN, Matheus. História e sentidos pedagógicos da Sociologia no Brasil. *In*: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O Ensino de Sociologia no Brasil**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, cap 1, p. 11-33.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes do Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/27198/52929>. Acesso em: 24 jan. 2022.

EXU nas escolas. Intérprete: Elza Soares; Edgar. Compositores: Edgar e Kiko Dinucci. *In*: DEUS é mulher. Intérprete: Elza Soares. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (Orgs.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410/10007>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua inserção no Ensino Médio. **Revista MovimentAÇÃO**, Dourados, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/download/7218/3962#:~:text=INSER%C3%87%C3%83O%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO,-Maria%20Cristina%20Leal&text=O%20retorno%20da%20Sociologia%20ao,e%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20alunos..> Acesso em: 24 jan. 2022.

GOMES, Ana Cristina da Costa; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro. Currículo Negro, Asê e Sanfoca: Perspectivas, Cotidianos e Valores Afro-civilizatórios. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 12, n. 32, p. 161-187, mar.-maio, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/889/813>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. A Licenciatura fez mais sentido: A experiência do PIBID para egressos de iniciação à docência. *In*: **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**: ENESEB 2015, formação de professores e professoras, PIBID e experiências de ensino. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 231-246.

HISTÓRIA para ninar gente grande. Intérprete: Marquinho Art'Samba; De Mangueira. Compositores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo. *In*: SAMBAS de enredo das escolas de samba 2019. Intérprete: Vários intérpretes. Rio de Janeiro: Gravadora Escola de Samba, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n.1, mar./jun., p. 245-282, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993/165882>. Acesso em: 24 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

MATTOS, Géisa; ACCIOLY, Izabel. 'Tornar-se negra, tornar-se branca' e os riscos do 'antirracismo de fachada' no Brasil contemporâneo. **Latin American and Caribbean Ethnic Studies**, London, 29 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17442222.2021.2015950>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17442222.2021.2015950>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 13, n. 37, p. 18-41, jun.-ago., 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1260/1176>. Acesso em: 24 jan. 2022.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Negros(as) intelectuais: descolonizando o saber e o poder. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 5, n. 8, p. 71-84, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/241592>. Acesso em: 24 jan. 2022.

REDAÇÃO. Descolonização do currículo: por uma escola de mundos plurais. **Lunetas**. [S. l.], 20 set. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo/>. Acesso em: 24 jan 2022.

SAAD, Layla. **Eu e a supremacia branca**: Como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo. [S. l.]: Rocco Digital, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056/952>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVA, Clesivaldo da. A Educação Étnico-Racial na Base Nacional Comum Curricular: Invisibilidade ou Promoção de uma Educação Antirracista? *In*: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 25., 2020, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVA, Joviano de Sousa; MELLO, Ivan Maia de. Interculturalidade e relações étnico-raciais no ambiente escolar. *In*: SILVA FILHO, Antonio Vieira da; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs.). **Ensaios interdisciplinares em Humanidades**. 1. ed. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2017, cap. 9, p. 175-196. Disponível em: <https://mih.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Ensaios-Interdisciplinares-em-Humanidades-2017.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A - BANNER CONFECCIONADO PARA DIVULGAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PUBLICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS DA ESCOLA



Minicurso:
Relações Étnico-Raciais no Brasil

Profº Daniel Martins Profª Marcia Gabrielle Profª Mayara Oliveira

Vagas limitadas

Início: 10/11/2021
Às quartas, de 15h às 16h40 na
EEMTI Capelão Frei Orlando.

eemtifreiorlando • Seguindo

eemtifreiorlando Boa tarde, prezados alunos!

A EEMTI Capelão Frei Orlando, através dos professores Daniel Martins, Márcia Gabrielle e Mayara Oliveira realizarão um minicurso: Relações Étnico-Raciais no Brasil.

O público-alvo: Estudantes das 1ª Séries
Datas dos encontros: 10, 17 e 24 de novembro
Horário: 15h às 16h40min

Link de inscrição: <https://forms.gle/eRH7BGqHb8EhYs1UA>

11 sem

25 DE OUTUBRO DE 2021

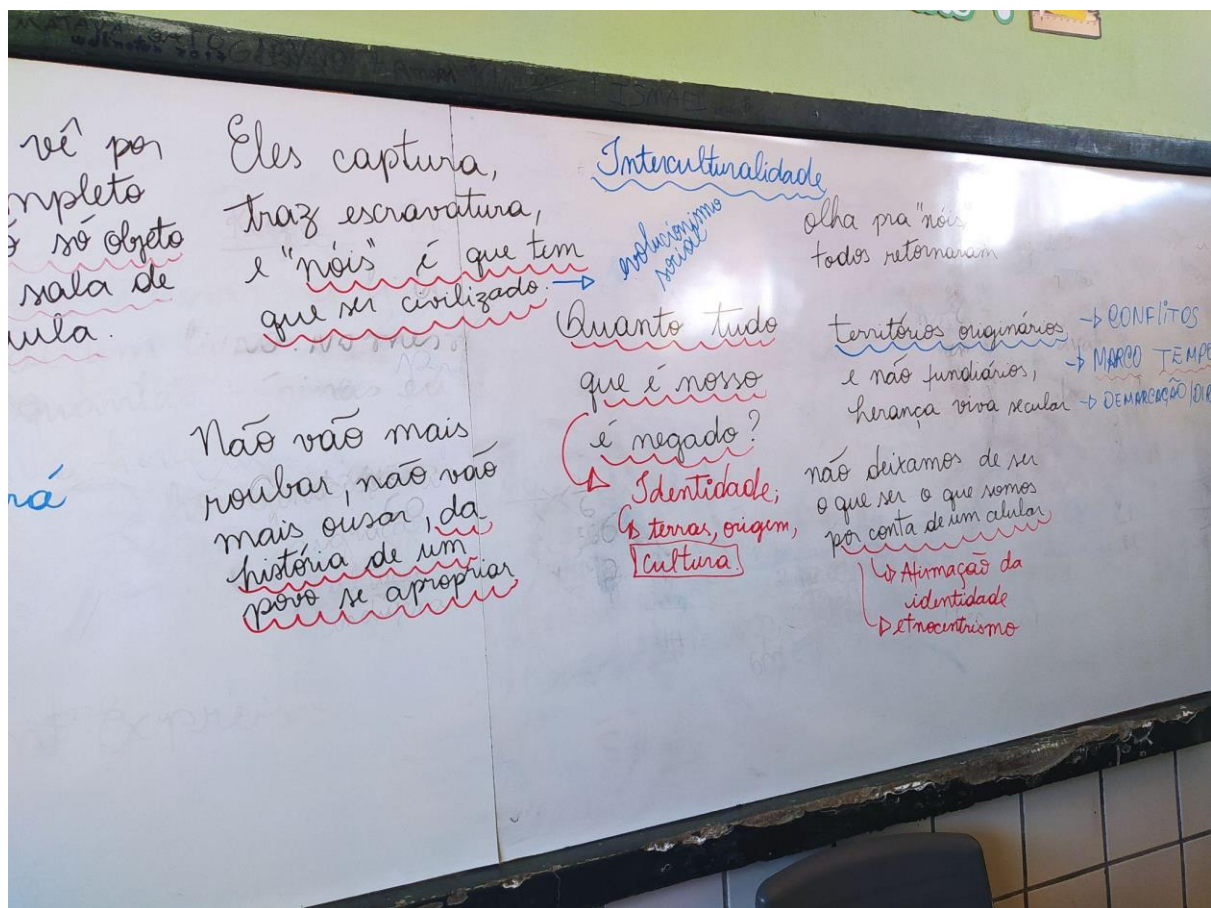
Adicione um comentário... [Publicar](#)

Fonte: Acervo da autora

APÊNDICE B - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA 1ª ETAPA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora

APÊNDICE C - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA 2ª ETAPA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora

APÊNDICE D - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA 3ª ETAPA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora