

# PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA DE UMA DOCENTE NEGRA NO ENSINO SUPERIOR

Yure Gonçalves da Silva<sup>1</sup>

Maria da Conceição dos Reis<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a prática pedagógica antirracista e o processo formativo de uma docente negra da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil do Centro de Educação da UFPE. O aporte teórico foi a lei nº 10.639/2003, o parecer nº CNE/CP 003/2004 e a lei 11.645/2008, analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os dados nos apontaram, enquanto resultados, que práticas pedagógicas antirracistas se dão nas dimensões de: ensino, pesquisa e extensão universitária. Estas se configuram a partir das orientações dos marcos legais sobre a educação das relações étnico-raciais, também nas vivências e processos formativos formais e não formais de educação.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais; Práticas Pedagógicas Antirracistas; Processos Formativos.

## 1. Introdução

O ponto de partida para essa investigação irrompe durante a realização do “I Encontro de Docentes que Trabalham Temática Étnico-Racial na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)”, promovido pelo Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE<sup>3</sup> e pelas Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e Pós-Graduação (PROPG) desta mesma instituição. O evento teve como objetivo discutir a importância da construção de práticas pedagógicas para a promoção de equidade racial no currículo.

---

<sup>1</sup> Concluinte de Pedagogia – 2022.1 – Turma PM – Centro de Educação – UFPE. E-mail: [yure.goncalves@ufpe.br](mailto:yure.goncalves@ufpe.br) / [yurevgs@gmail.com](mailto:yurevgs@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Política e Gestão Educacional (DPGA) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: [maria.conceicao@ufpe.br](mailto:maria.conceicao@ufpe.br)

<sup>3</sup> Unidade institucional da UFPE integrante do Comitê de Ações Afirmativas, vinculada à Reitoria pela portaria normativa nº 40/2020, de 11 de novembro de 2020.

A despeito de todos os debates dos movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro, para que se cumpra o que promulgam as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade de trabalhar nos currículos oficiais da educação brasileira os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, observa-se ainda que tais determinações se constituem um robusto desafio educacional, no que tange a sua implementação. Em face de tantas disputas por reformas curriculares, torna-se evidente que existem muitas intencionalidades permeando a formação dos sujeitos escolares, bem como dos projetos de sociedade esculpados na ambiência escolar. É fato que podem ser vivenciados no processo de escolarização dos diversos sujeitos sociais muitos componentes curriculares, fazendo do currículo, um complexo campo de disputas de projetos político-educacionais e de narrativas; afinal, este é o principal instrumento direcionador dos rumos possíveis e desejáveis para a formação dos indivíduos, destarte, para constituição da sociedade “almejada”.

Segundo Silva (1995) figura entre as principais tarefas da intervenção e da crítica cultural em educação, perguntar que grupos e interesses não somente estão representados no currículo escolar, não obstante tem o poder de representar os outros. Nessa mesma direção, Santomé (1995) alerta que

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (p. 163).

Esses teóricos nos advertem dos cruéis processos de silenciamento, apagamento e folclorização dos saberes produzidos pelas diferentes etnias. Cientes desse fenômeno, é compromisso dos/as docentes (implicados com uma educação laica e inclusiva) das diferentes Instituições de Ensino (nos distintos níveis e modalidades), a construção de práticas pedagógicas antirracistas, inclusivas, acolhedoras das diferenças, em contraposição as concepções e

práticas racistas, excludentes e epistemicidas<sup>4</sup>, enraizadas nos currículos oficiais e ocultos<sup>5</sup> do campo educacional; construindo assim um currículo que abarque as diferentes concepções de mundo, abrace a realidade sociocultural do país.

Arrancar da invisibilidade a discussão sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no campo educacional é fator chave para construção de práticas pedagógicas que contribuam de maneira profícua na correção dessa urgente problemática social, que devastou/devasta por séculos as populações demarcadas racialmente. Ampliando a discussão sobre este fenômeno, Cavalleiro (2001) destaca a necessidade de

reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

É pensando em estratégias educacionais para lidar com a erradicação do racismo e educar para as relações étnico-raciais, de modo que elas se desenvolvam de forma positiva como enfatiza Cavalleiro (2001), que emerge este processo investigativo que teve como ponto de partida a seguinte questão: como se configuram práticas pedagógicas antirracistas? Com a intenção de dar conta desta problemática delimitamos o universo desta pesquisa, escolhemos o Centro de Educação da UFPE, onde se encontram docentes negras que ministram disciplinas com foco étnico-racial.

Tivemos como objetivo geral: Analisar a configuração de práticas pedagógicas antirracistas de docentes negras que ministram ou ministraram a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil (CE/UFPE). E, por objetivos específicos: identificar que práticas pedagógicas antirracistas que são desenvolvidas por docentes negras; caracterizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão destas docentes que se configuram práticas pedagógicas antirracistas; diagnosticar os processos formativos vivenciados pelas docentes que possibilitaram a assunção de práticas pedagógicas antirracistas.

---

<sup>4</sup> Conceito criado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, para denunciar o apagamento e silenciamento das produções de saberes desenvolvidas pelas culturas demarcadas racialmente.

<sup>5</sup> “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

Nesse sentido, esta produção visou contribuir para o entendimento das configurações, bem como, para a orientação e assunção de práticas pedagógicas antirracistas nas ambiências educacionais, entendendo a importância delas para combater a produção de desigualdades escolares e sociais, bem como, para a construção de projetos de sociedade que se revelem factualmente democráticos, inclusivos, equânimes e antirracistas.

## **2. Fundamentação teórica**

A base teórica está distribuída em três tópicos, sendo eles: Processos formativos, abordando sobre formação em espaços formais e não-formais de educação; Educação das Relações Étnico-raciais, onde será discutido a EREER e os documentos do ordenamento jurídico estruturadores e direcionadores de uma educação antirracista, na perspectiva de Gonçalves e Silva (2000) e Milanez; Sá; Krenak; Cruz; Ramos; Pataxó (2019) e Práticas Pedagógicas Antirracistas, tópico onde será abordado o conceito de práticas pedagógicas, a partir da perspectiva de Souza (2009) e outros/as teóricos/as. E, o enfoque Antirracista, que será discutida com base nas DCNs para a EREER, Nilma Lino Gomes (2012) e outros/as pesquisadores.

### **2.1. Processos formativos**

Formação é um exercício constante, por vezes complexo e totalmente necessário para o exercício da docência, e quando falo de docência falo no sentido mais amplo possível, o que também envolve o (re)planejamento, a (re)construção, (re)configuração e avaliação perene das próprias práticas pedagógicas. Segundo Vasconcelos (2010) esse processo é desafiador porque envolve a necessidade de mudança e o ato de se assumir enquanto sujeito do processo educativo. Dito isso, se faz necessário evidenciar que enquanto ator/atriz desse processo educativo, o docente precisar estar constantemente inserido em atividades formativas, a fim de (re)configurar sua atuação.

Nesse sentido, é possível dizer que os processos formativos dão suporte para construção, configuração e avaliação de práticas pedagógicas antirracistas

que se tencionem democráticas e equânimes. Aqui, de modo específico, trataremos dos processos formativos que ocorrem em espaços formais e não-formais. Sobre os não formais. La belle (1982) define educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população”, os movimentos sociais, por exemplo.

Em se tratando da educação formal, segundo Gadotti (2005) vai explicitar que esta é centralizada no currículo, com estruturas hierárquicas, objetivos definidos e evidentes e acontecem principalmente nas escolas e universidades. Observando os possíveis distanciamentos entre essas vivências formativas, Guimarães e Vasconcelos (2006) destacam a liberdade para selecionar, sistematizar e avaliar conteúdos e metodologias, o que possibilitaria diferentes possibilidades de contextualizar e transversalizar os conteúdos trabalhados.

As constatações acima nos permitem inferir que é a partir das experiências vivenciadas nos processos formativos (formais e não-formais) ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos que são desenhadas e configuradas as práticas pedagógicas, considerando o viés desta pesquisa, práticas pedagógicas que se anunciem antirracistas e fomentadoras de uma educação para as relações étnico-raciais positiva.

## **2.2. Educação da Relações Étnico-Raciais**

Em se tratando do debate para a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, é preciso considerar os apontamentos tecidos por um dos marcos legais suleador das práticas pedagógicas no contexto da EREER. Me refiro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento que é um dos resultados oriundos da histórica luta do movimento negro, aponta a EREER enquanto “a reeducação das relações entre negros [indígenas, ciganos, amarelos] e brancos” (2014, p. 13. Grifo nosso). Isso significa dizer que Educação das Relações Étnico-Raciais não se resume aos conteúdos e temáticas da população negra e indígena, como equivocadamente pensam algumas pessoas.

Educação das Relações Étnico-Raciais, também envolve a necessidade de pensarmos projetos de sociedade inclusivos, que acolham as diferenças e não abram brechas para a (re)produção de desigualdades sociais e escolares. Nessa esteira, educar para as relações étnico-raciais é elaborar estratégias pedagógicas que rompam com os estereótipos limitantes, rasguem as narrativas únicas e hegemônicas e combatam as formas de intolerância, ignorância e preconceito que acometem as populações demarcadas racialmente.

Combater o racismo estrutural nas diversas ambiências sociais tem sido uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, sobretudo, dos movimentos negros e indígenas que seguem na luta para tirar da invisibilidade as diversas contribuições políticas, científicas, culturais e socioeconômicas dos povos africanos, afrodiáspóricos e originários/tradicionais para a formação do povo brasileiro. A sonegação destas contribuições é uma das mais perversas faces do fenômeno racista, que persiste na subtração dos contributos das populações negras e indígenas, na tentativa de silenciá-las e aos poucos apagá-las.

Racismo é uma problemática urgente e perigosa, negligenciar esse debate é meter em risco a vida e saúde da maioria dos indivíduos que compõem a sociedade brasileira. Esta prática maliciosa e intencional desencadeia uma série de infortúnios, a saber: desumanização dos diferentes sujeitos; folclorização e exotismo dos indivíduos; conflitos e agruras na construção de identidades étnico-racial; baixa estima; e transtornos mentais.

Caducos/as dessa realidade problemática e impiedosa no campo educacional, contudo esperançosos/as do potencial transformador dos processos educativos e de suas repercussões na vida dos/as diversos/as atores e atrizes sociais, tomamos emprestadas as palavras auspiciosas de Freire (2000; p.67) que nos sinaliza “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Essa reflexão, nos desperta criticamente para o entendimento de que também é no espaço educacional que refletimos sobre o projeto de sociedade em curso e é nesse mesmo ambiente que podemos construir coletivamente alternativas para as mudanças e intervenções sociais desejadas.

Instituições de Ensino são lugares de convergência, produção de saberes e encontro de culturas, entretanto, a depender das configurações das práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço, este encontro pode produzir colisão

de capitais culturais. E não sendo bem administrados os distanciamentos entre as diferentes realidades dos diversos sujeitos que coexistem no ambiente escolar, serão produzidas desigualdades escolares que por sua vez, poderão culminar em evasão escolar. Gonçalves e Silva (2000, p.149) refletem

[...] educação e cultura se entrelaçam. (...) a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil” os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro (RAMOS, 1966 apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p.149).

Com harmonizações e intensas dissonâncias, esta reflexão também traz relação com a situação vivenciada pelos povos originários no estado brasileiro. Apresentando algumas considerações sobre o racismo e seus contornos, a produção de Milanez, Sá, Krenak, Cruz, Ramos e Pataxó (2019), desloca o pensamento do filósofo e ambientalista Ailton Krenak, coautor do projeto de pesquisa “Racismo e Antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas”, em fala de abertura de uma das rodas de conversa do referido projeto, denuncia o atravessamento do fenômeno racista na história e cultura das populações indígenas, segundo Krenak:

As relações do Estado brasileiro com os povos indígenas são profundamente influenciadas por uma histórica relação de genocídio, de extermínio (...) essa espécie de epidemia global do racismo se originou na nossa separação da natureza, quando nós nos separamos da natureza a ponto de não compartilharmos mais com a natureza a riqueza da diferença. Quando se disse que a diferença é o outro, é a impossibilidade de aceitar a diferença, de aceitar o outro como diferença – isso gerou o que nós reconhecemos historicamente como racismo. (MILANEZ; SÁ; KRENAK; CRUZ; RAMOS; PATAXÓ, 2019, p.2171 e 2172)

É na trilha do reconhecimento, acolhimento e valorização das diferenças e das sociodiversidades que se constroem e configuram práticas pedagógicas antirracistas, que contribuem para positivar a educação das relações étnico-raciais. As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 estabelecem de forma compulsória o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos oficiais. Entretanto, por se tratar de normas constitucionais de eficácia limitada, são positivadas pelo parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela resolução CNE/CP nº

01/2004, outros documentos legais que contribuem para a democratização da educação. O conjunto desses instrumentos jurídicos legitimam e orientam os trabalhos educacionais para promoção de abordagens pluriculturais, heterogêneas e antirracistas.

Apesar disso, os espaços curriculares destinados a história e cultura das diferentes etnias que compõe o povo brasileiro ainda são ínfimos, por vezes associados a datas oficiais comemorativas/reflexivas do calendário e dissimulados sob a égide da transversalidade e da interdisciplinaridade, conotando que os conteúdos/temáticas estão devidamente permeados nos demais componentes curriculares, metodologias e avaliações pedagógicas. Dissidências à parte, destacamos que é basilar que o processo pedagógico ocorra de modo transversal e interdisciplinar para

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado. (LÜCK, 2007, p. 60)

Providos da compreensão da realidade plural em que estamos inseridos, faz-se necessário diligência para afastar quaisquer possibilidades de incorrência no perigoso erro da história única. Sobre isto, Ngozie (2019, p.14) declara, "A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos". Ressaltamos que os estereótipos trazem esses sentidos, mas não só isso, pois eles são cristalizadores e limitadores de outras possibilidades de ser e existir no mundo. Fomentar a elaboração de outras narrativas a partir de práticas pedagógicas antirracistas, constitui-se vital para possibilitar a percepção de outros elementos e aspectos que perfazem a realidade (complexa) dos sujeitos. Questionar as narrativas e perspectivas hegemônicas do eurocentrismo no currículo, não é negar sua existência e seus impactos historicamente no processo de escolarização; significa assumir e acolher outras perspectivas e formas de produzir gnosés e epistemes (REIS E SILVA, 2021). Assim, não incorreremos no erro da história única.

Nessa direção, o texto da das Diretrizes Curriculares para a EREER expõe “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p.8), mas da reeducação das relações entre negros, indígenas, ciganos, amarelos e brancos, com vistas a promoção de cidadão conscientes e operantes numa sociedade sociodiversa, que buscam a construção de relações étnico-sociais saudáveis e positivas para construir uma nação democrática e inclusiva (BRASIL, 2004).

Educar para as relações étnico-raciais é uma prática afirmativa dos Direitos Humanos (ARROYO, 2015). É a realização dessa que garantirá a presença afirmativa dos sujeitos sociodiversos nos ambientes educacionais. Dizemos mais, implementar a EREER nas escolas é sufocar paulatinamente o racismo e suas manifestações no nível estrutural, é desorganizar as bases que sustentam o preconceito racial, é a ruptura com as heranças de uma sociedade escravista, sedimentada na violação de direitos dos povos tradicionais.

### **2.3. Práticas pedagógicas antirracistas**

Para melhor compreensão das especificidades dos termos aqui evocados apresentaremos de modo separado os conceitos de práticas pedagógicas e práticas pedagógicas antirracistas.

#### **2.3.1. Práticas pedagógicas**

Iniciando a discussão a partir do conceito de Práticas Pedagógicas preciso dizer que esse é um conceito carregado de usos e sentidos. Refletir sobre esse conceito, é pensar sobre teoria e prática, o que conhecemos/chamamos de práxis e as implicações desta para a composição da ação educativa. Nesta seção, abordaremos o conceito na perspectiva de Souza que aponta práticas pedagógicas enquanto

[...] uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). (2009, p.35).

Souza (2009) aponta quatro dimensões desse conceito que se interseccionam, a saber: epistemológica, gestora, discente e docente. De maneira mais específica, focaremos na dimensão docente, ou seja, das atividades realizadas pelos/as professores/as no exercício do ensino.

Coberta de intencionalidades e reflexões (individuais e coletivas), a práxis pedagógica (teoria e prática) produz finalidades e significados para a plena formação dos envolvidos que necessitarão estar aptos para atuar de forma consciente e colaborativa numa sociedade que se pretende democrática, equânime e sociodiversa. Afinal, os saberes construídos em sala de aula estão para além da aquisição de uma formação profissional, nas práticas pedagógicas estão imbuídos valores e princípios sociais que se somarão as vivências e aprendizagens outras dos/as educandos/as; para essa dinâmica os resultados são imponderáveis (FRANCO, 2015).

De acordo com Caldeira e Zaidan (2010) as práticas pedagógicas podem assumir diferentes significações e aplicabilidades de acordo com as perspectivas teórico-epistemológicas adotadas. Dito de outra forma, as práticas pedagógicas influenciadas pelos fundamentos filosóficos das teorias pedagógicas, impactam diretamente nas práticas docentes lhes conferindo utilidade e relevância, todavia, outros elementos também a perfazem. Na concepção das autoras,

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010)

Do ponto de vista das teóricas, os aspectos particulares presentes na prática pedagógica são: currículo; projeto político-pedagógico; comunidade em que a instituição está inserida; espaço escolar (condições materiais e organização); docentes (experiências subjetivas, formativas e profissionais, corporeidade, condições de trabalho, status e escolhas profissionais) e discente (condição sociocultural, idade e corporeidade). Este conjunto de fatores, dito particulares, singularizam a prática pedagógica impressa.

Em se tratando dos elementos gerais, Anna Caldeira e Samira Zaidan (2010) apontam: políticas públicas e momento sócio-econômico-político. Esses fatores influenciam de modo direto ou indireto na constituição e configuração das práticas pedagógicas. Não podemos subestimar a influência desses fatores externos no ato pedagógico, situações como: avaliações externas, reformas educacionais e curriculares, eleições de cargos públicos, greves/paralisações e conflitos sindicais também podem alterar os rumos da prática pedagógica, conscientes dessas (re) afirmamos a natureza complexa do objeto.

Os efeitos de intervenções educacionais podem estar para além, aquém ou de conformidade com os objetivos propostos, daí a necessidade de supervisionar, avaliar e reelaborar, se necessário for, a prática pedagógica, para que se atinjam os propósitos tencionados durante o processo de ensino-aprendizagem. É preciso destacar que nunca teremos a possibilidade de mensurar e controlar como alguém aprende (DELEUZE, 2006), daí a necessidade de considerarmos os direcionamentos teóricos e analisar os elementos particulares e gerais das práticas pedagógicas.

### **2.3.2. Práticas Pedagógicas Antirracistas**

Na produção “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” Gomes (2012) ressalta o papel docente nas construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista. Na perspectiva dessa autora, um processo educativo que se configura assim

acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p.105).

Entendemos a complexidade social inerente as práticas pedagógicas, enquanto prática social matizada por elementos gerais e particulares do campo educacional, ainda se faz necessário refletir de maneira específica sobre as que se denominam antirracistas; sua relevância e indispensabilidade para construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e equânime. Nesse

sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana expõe:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p.16).

É refletindo a necessidade de fundamentarmos uma sociedade isonômica, a partir da nossa realidade local (as instituições de ensino), que atentamos para o que afirma Gomes (2001, p. 86) quando destaca que “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Esta afirmação de Gomes (2001) é um preâmbulo importante para pensarmos a necessidade de construirmos práticas pedagógicas antirracistas no campo educacional, que assumam e notabilizem as sociodiversidades do povo brasileiro e as bases interculturais que construíram historicamente a nossa sociedade. Dessa fala necessária, enfatizamos o cuidado com o fenômeno da homogeneização nas salas de aulas das instituições de ensino. Na contramão dessa prática, Boa Ventura de Souza Santos retrata:

[...] 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 (2003, p. 56).

Somos seres singulares, portanto, diferentes nas vivências sociais, elaborações subjetivas e produções de usos e sentidos das experiências que nos atravessam cotidianamente. Diferença aqui traz relação com heterogeneidade e não com desigualdade. Segundo Felipe e França “Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente” (2014, p. 52). Nessa perspectiva, implementar práticas pedagógicas antirracistas

é qualificar para a sociodiversidade e construção de outros olhares e narrativas, para além das lentes eurocêntricas (hegemônicas).

Krenak (2019) nos apresenta o conceito de “abstração civilizatória” como um processo que desencadeia a homogeneização e a marginalização das populações demarcadas racialmente, com modos de ser e existir diferentes, resistentes ao “modelo de progresso” (p. 20-26) e civilização. Esses são considerados pertencentes ao que ele chama de “sub-humanidade” ou “humanidade zumbi”. Em sua produção “Ideias para o fim do mundo” o escritor indígena nos convida a repensarmos o conceito de humanidade, enfatizando que historicamente criamos disputas e guerras que, como consequência, criaram muros e abriram abismos, nos desumanizando.

Conscientes da realidade perversa e desumana que pessoas negras, indígenas e ciganas estão imersas, entendemos a necessidade de discutir EREER nas ambiências educacionais e analisar a configuração e implementação de Práticas Pedagógicas antirracistas que deem conta da humanização dos sujeitos e da transformação da mentalidade excludente/racista. Segundo Reis e Silva (2021, p. 21) ainda se faz necessário avançar no entendimento de que, ao adotar posicionamentos fundamentados em perspectivas epistemológicas que questionam os modelos de dominação, da subalternização, cooperamos para superação do racismo e das desigualdades raciais no campo da educação.

### **3. Metodologia**

Pesquisar é uma atividade pedagógica que perfaz a vivência acadêmica e profissional de educandos/as e profissionais (em processo de formação) para produção de saberes, sistematização de informações científicas e integralização da formação, sendo uma prática que exige rigorosidade metodológica do investigador. Faz-se necessário destacar a importância desse exercício ratificarmos a complexidade e relevância do objeto (Prática Pedagógica Antirracista) desta produção investigativa descritiva, que possui uma abordagem qualitativa, justificando que a partir desta

é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições de caráter exploratório (MEDEIROS, 2012, p. 224).

No que se refere a natureza da pesquisa, esta produção classifica-se como estudo de caso, e ponderando o que apresenta Pereira, Godoy, Terçairol (2009), este tipo de procedimento (estudo de caso) possibilita a ampliação da visão do objeto de investigação, capturando a integridade do indivíduo em seu contexto e particularidades, favorecendo significativamente o processo de construção do conhecimento.

Em se tratando do campo investigativo Minayo (2016 p.57) expõe “Entendemos *campo*, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. O cenário espacial desta pesquisa se faz no âmbito da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, do Departamento de Ensino e Currículo (DEC), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Sistematizada e proposta pela professora doutora Dayse Cabral de Moura (coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro - NEAB), esta disciplina - no atual perfil do curso de pedagogia (1322) - se encontra inclusa no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Pedagogia na condição de eletiva, entretanto está em fase de tramitação a obrigatoriedade da mesma, no novo PPC aprovado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) desde 2019.

Num primeiro momento, fizemos consultas ao departamento e a docente proponente da disciplina a fim de saber que docentes já tinham ministrado a disciplina. Encontramos o nome de cinco docentes. Deste quantitativo, apenas três se autodeclaravam negras (pretas ou pardas), critério de escolha das docentes, e destas apenas 01 (uma) teve condições de aceitar o convite para participar da pesquisa, a professora (substituta) Elizama Pereira Messias, mulher cis preta, mãe de três filhos, candomblecista, professora da educação básica, pesquisadora da Educação das Relações Étnico-Raciais, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGEdu/UFPE e coordenadora executiva do Laboratório de Educação das Relações Étnico-

Raciais. A professora, que nos autorizou o uso de seu nome, foi entrevistada no dia 12 de agosto de 2022, com duração de 1h15min.

Como técnica para coleta de dados o instrumento escolhido foi a entrevista, classificada em semiestruturada (quanto a sua forma de organização). Para Minayo (1994) este tipo de apuração de informações possibilita ao sujeito entrevistado discorrer sobre o tema de que se fala, sem limitar suas contribuições. Desse modo, foi possível adquirir o máximo de informações possíveis dos/as atores/izes da pesquisa nos permitindo uma melhor compreensão dos elementos e aspectos presentes em suas narrativas, para a produção desta atividade investigativa, optamos por esta técnica.

Não perdendo de vista a rigorosidade teórica e metodológica que envolve a atividade de pesquisa, afirmamos que todos esses procedimentos teóricos e metodológicos certamente possibilitaram um maior contato com os processos formativos vivenciados pela docente, bem como o entendimento dos elementos e aspectos que forjaram a prática pedagógica da professora Elizama Messias, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2007).

#### **4. Resultados alcançados**

A análise de resultados se deu a partir das categorias criadas para esta produção, a saber: educação das relações étnico-raciais, práticas pedagógicas antirracistas e processos formativos.

Num primeiro olhar lançado para o cenário estudado, salta a vista um primeiro aspecto que merece ser problematizado, o caráter não obrigatório de disciplinas que trabalham as temáticas étnico-raciais no currículo da UFPE. Apesar da presença de disciplinas em caráter eletivo, é preciso destacar que a eletividade não atende aos critérios exigidos no ordenamento jurídico, que promulgam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O que essa constatação nos exhibe é a secundarização de uma educação antirracista, num país que vivenciou por anos um regime escravocrata que matou aos milhões sujeitos demarcados racialmente. Pensar

o contexto histórico e social do Brasil, nos ajuda a entender a imprescindibilidade de construir diálogos étnico-raciais positivos na educação.

#### **4.1. Educando para as Relações Étnico-Raciais**

Considerando o tema trabalhado nesta produção de pesquisa, Educação das Relações Étnico-Raciais é a primeira categoria estabelecida para compreendermos na prática como se configura uma educação antirracista, acolhedora das diferenças e promotora de uma sociedade democrática e menos assimétrica. No tocante a esta categoria de análise, Elizama Messias enfatiza a presença constante dessa discussão no exercício da docência:

(...) eu sempre busquei trazer esse diálogo para superar o racismo entre os lugares que passei: meus locais de trabalho, as comunidades dos bairros e academia, através dos mais diversos projetos de extensão e a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais sempre é o carro chefe, dessas atividades. (MESSIAS, 2022)

Um outro aspecto importante nessa narrativa da docente é a centralidade desse debate nas suas intervenções, não se trata apenas de um diálogo transversal. A professora apresenta esse debate enquanto “carro chefe” de suas atividades por entender a presença desse diálogo para a construção de uma sociedade democrática. É a partir de atividades de extensão que ela provoca o diálogo entre diferentes saberes (sociedade e academia) para reeducar as relações entre pessoas amarelas, brancas, ciganas, indígenas e negras, como preconiza a Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (2014). Essa constatação nos permite inferir que a docente acredita no potencial transformador da educação para superação do racismo estrutural e reparação das assimetrias sociais.

Nesse contexto, a docente apresenta perspectivas inclusivas e democráticas quando exhibe sua atuação na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, do Centro de Educação da UFPE. Elizama Messias expressa:

Então, eu vou focar na minha experiência enquanto docente da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, tá certo? Primeiro elas são antirracistas pelo próprio lugar estratégico da disciplina; por reverberar diversas vozes que durante anos reivindicaram direitos. (...) essa disciplina é fruto de muita luta e estratégia dos diferentes

movimentos negros em diferentes momentos históricos. (MESSIAS, 2022)

É importante que o currículo e o processo educativo rompam com o epistemicídio, silenciamento e o apagamento das contribuições das populações demarcadas racialmente para a formação do povo brasileiro, a intervenção educativa dessa docente evidencia mais do que o desejo por reparação histórica e simbólica, é sobre justiça social.

Durante o exercício da fala a docente também aponta sua avaliação sobre uma das atividades que realizou com discentes da educação básica, apesar desse relato não se referir de maneira específica a sua atuação enquanto docente da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, trazemos aqui, porque nos ajuda a compreender os usos e sentidos que a docente produz no seu fazer pedagógico. Messias revela:

(...) a gente tinha a pretensão de construir conhecimentos e divulgar posturas atitudes e valores. Então eu lembro que um momento muito marcante foi quando a gente fez uma passeata nas ruas no entorno da escola que era no Coque e o tema dessa passeata era: Queremos o Coque sem preconceito, sem racismo e discriminação! (...) a gente envolveu outros professores porque também tinham compreensão que além do conhecimento era preciso mobilizar atitudes antirracistas, então isso passava pela construção de cartazes pela própria passeata e pelos diálogos construídos em sala de aula (MESSIAS, 2022).

A prática pedagógica dessa docente revela sua intencionalidade no que tange a produção de conhecimentos e a necessidade de produzir posturas e valores inclusivos com os/as discentes e a comunidade do entorno quando deixa patente o recado: “queremos o Coque sem preconceito, sem racismo e discriminação”. Esse apontamento dialoga com a leitura de Gonçalves e Silva (2000) quando enfatizam que não basta a simples escolarização dos/as estudantes; seria preciso produzir outros currículos escolares, que trouxessem outras narrativas, olhares e perspectivas do povo brasileiro. Essas, mais inclusivas e sociodiversa assim como são os/as brasileiros/as.

O recorte destacado acima da entrevista de Messias (2022) também nos permite perceber outros elementos pedagógicos, destacados por Caldeira e Zaidan (2010), a saber: presença da interdisciplinaridade na relação com outras disciplinas e o diálogo com a comunidade onde a instituição de ensino está

inserida. Dois aspectos de suma importância que serão devidamente problematizados no tópico a seguir.

#### **4.2. Construindo e configurando práticas pedagógicas antirracistas**

Inauguro essa categoria de análise retomando falas e a discussão que começa a ser tecida no tópico anterior, a partir das informações trazidas pela docente Elizama Messias sobre suas intervenções educativas, em consonância com o que nos apresenta Caldeira e Zaidan (2010), acerca dos elementos particulares que compõem as práticas pedagógicas.

Destacamos a princípio dois deles: o primeiro é o envolvimento com a comunidade em que a instituição está inserida. Messias (2022) evidencia isso quando destaca “(...) a gente fez uma passeata nas ruas no entorno da escola que era no Coque”. Esse primeiro aspecto nos é caro pois enfatiza a importância de uma ação educativa que não se encerre entre os muros da escola, ao passo que exhibe uma intervenção educacionais crítica que ensina os alunos a atuarem sobre sua própria realidade, sem mencionar o trabalho de sensibilização feito com toda a população do entorno.

Outro elemento particular da prática pedagógica evidenciado na fala da docente é a interdisciplinaridade quando informa “(...) a gente envolveu outros professores porque também tinham compreensão que além do conhecimento era preciso mobilizar atitudes antirracistas”. A exposição feita pela docente dialoga diretamente com o que Lück (2007) destaca sobre a necessidade de compreendermos a amplitude e complexidade presentes em nossa realidade e abandonarmos uma visão reduzida de mundo, a fim de resgatar nossa centralidade na atuação sobre a realidade e a capacidade de produzir conhecimentos.

A atuação educacional da docente também comunica com o que aponta Souza (2009) quando afirma ser a prática pedagógica uma ação assumidamente coletiva e permeada por afetos. É nesse contexto de coletividade que se promove uma educação antirracista, não há possibilidade de trabalhar na perspectiva de (re)educar as relações étnico-raciais entre as pessoas de forma isolada. É preciso estar em conjunto para reverberar os conhecimentos

produzidos, entendendo que eles são produzidos a partir de afetos e promovem afetações.

Ainda sobre sua prática pedagógica a professora aborda questões fundamentais sobre o exercício consciente de sua ação pedagógica, chamando a atenção para necessidade de sistematizar e refletir sobre o exercício docente quando apontou:

(...) a pesquisa está relacionada à prática pedagógica. Ela ocorre independente do vínculo acadêmico, então mesmo quando fora da academia eu sempre sistematizei e registrei minhas atividades pedagógicas, refletindo a necessidade de implementar a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais de maneira interdisciplinar com proposição de atividades de leitura, arte e história (MESSIAS, 2022).

A preocupação com a sistematização e o registro de suas atividades pedagógicas revelam o bom exercício de construção da ação educacional e a corporeidade da dimensão docente da prática pedagógica apontada por Souza (2009), bem como a complexidade e rigorosidade metodológica ao lidar com o fenômeno educacional estudado. A presença de ERER nos currículos oficiais das instituições de ensino, é obrigatória, como afirma a lei nº 10.639/2003. Sendo assim, seus conteúdos precisam atravessar de forma transversal em todos os componentes curriculares no processo de ensino.

Acerca da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, campo espacial desta pesquisa, a docente relata a produção de finalidades e significados que a prática pedagógica antirracista nesta disciplina promove:

(...) é além da própria disciplina ela também é uma prática antirracista na medida em que ela problematiza essa realidade e tenta na medida do possível instrumentalizar os discentes com ferramentas conceituais metodológicas e também atitudinais de construção de novas atitudes, novas posturas e valores, trabalhando as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem, desde o acolhimento, diálogo, a valorização das histórias pessoais e das trajetórias das memórias individuais e coletivas da classe, e aí passa pelas questões conceituais, pelos dados e pelos fatos históricos (MESSIAS, 2022).

Outro fator presente na fala da professora é a prática da extensão, numa perspectiva que se aproxima da ótica freireana, sendo, segundo ela, dialógica, transformadora, emancipatória. É quando a docente relembra um de seus projetos desenvolvidos fora dos muros da escola, objetivando alcançar outros

sujeitos sociais existentes no entorno da instituição educativa e que também fazem parte da comunidade escolar. As experiências relatadas se aproximam do que traz a Gomes (2012) ao se referir a prática pedagógica antirracista como um exercício crítico e dialógico para emancipação dos sujeitos.

A partir da experiência educacional de Elizama Messias é possível identificar os elementos e aspectos constitutivos de uma prática pedagógica antirracista, mais que isso, identificar as contribuições sociais deste exercício para a construção de uma sociedade que se tenciona sociodiversa, inclusiva, equânime, democrática e socialmente justa.

### **4.3. Processos formativos: construções e configurações**

Para melhor compreensão das informações trazidas pela docente, acerca dos processos formativos necessários para a assunção de uma prática pedagógica que se projete antirracista, categorizamos as vivências relatadas da seguinte maneira: espaços formais e espaços não-formais de educação.

#### **4.3.1. Vivências em espaços formais e não formais de educação**

A cerca dos processos formativos em espaços de educação formal a docente relatou a seguinte experiência durante o processo de formação inicial (licenciatura em pedagogia):

(...) no meu curso inicial de licenciatura eu não tive a oportunidade de fazer esse debate, para não dizer que não fiz, em apenas uma disciplina a gente debateu sobre ações afirmativas durante um seminário, mas passei a minha formação inicial toda sem focar na ERER (MESSIAS, 2022).

Essa trecho da entrevista confirma os desafios do processo formativo evidenciados por Vasconcelos (2010) quando aponta que este percurso envolve mudanças na prática educativa e a autopercepção enquanto sujeito do processo educativo. A formação inicial dá uma base, para iniciar o exercício profissional. Contudo, é necessário seguir com as formações, pois os fenômenos educacionais são dinâmicos. Considerando o contexto histórico, é falar que o processo de formação inicial da docente se deu antes da promulgação das leis

nº 10.639/2003 e 11.645/2008. O que significa dizer que este debate ainda não estava posto de forma institucionalizada nos currículos de formação de docentes. O contato com os conteúdos da Educação das Relações Étnico-Raciais, segundo a professora, se deu durante a formação continuada, Messias (2022) relembra:

(...) comecei a ter a formação continuada comecei a ter e contato com outros professores que trouxeram a questão. (...) foram voltando o meu olhar de maneira mais sensível para essa temática no contexto da sala de aula, porque as atividades incluíam: observação, escrita, reflexão, análise e discussão em grupo (MESSIAS, 2022).

É a partir dessas trocas de experiências que o olhar para a sociodiversidade em sala de aula vai sendo desperto, que a curiosidade ingênua se transforma em curiosidade epistemológica e os conhecimentos científicos são produzidos, sistematizados, socializados e difundidos. Outra experiência formativa em espaço formal trazida por Elizama Messias é a sua inserção no Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais – Laberer/UFPE/CNPq. Segundo ela “esse espaço me fortalece enquanto pesquisadora das relações étnico-raciais, me possibilitando o contato com outras experiências institucionais, como a gestão”. Esse relato conversa diretamente com a dimensão gestora da prática pedagógica evidenciada por Souza (2009), afinal o trabalho professoral de docentes não se resume a dimensão do ensino.

Durante seu relato a professora também expõe que foram essas experiências formativas despertaram o “(...) interesse formal de pesquisa que desemboca nos processos de pesquisa sobre a temática na pós-graduação: mestrado e doutorado”. E é nesse constante movimento formativo que as práticas pedagógicas vão sendo construídas e configuradas, a partir de experiências formativas que também acontecem no espaço forma de educação.

Em se tratando de processos formativos em espaços não formais de educação, a participante da pesquisa citou a sua entrada e presença ativa dentro dos movimentos sociais e sindicais, sobretudo o movimento negro. Também cita suas vivências pessoais, segundo ela “num primeiro momento essas são as minhas escolas, digamos assim, para desenvolver uma consciência e uma prática antirracista”. É preciso considerar a força das ambiências educacionais não-formais para a assunção de práticas pedagógicas antirracistas.

É possível perceber na fala da docente que esse espaço fomentou o desenvolvimento de uma consciência e prática pedagógica antirracista. É importante destacar que os conhecimentos produzidos nessas outras ambiências possuem um valor significativo e significante para a construção do pertencimento étnico-racial e da identidade étnica.

## **5. Considerações finais**

Como se configuram práticas pedagógicas antirracistas? Essa foi a questão que mobilizou este processo investigativo. Mediados pela experiência aqui relatada, destacamos aqui que as práticas pedagógicas antirracistas podem acontecer em espaços formais e não-formais de educação, nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão. As práticas aqui evidenciadas se construíram e configuraram de forma individual (a partir de experiências pessoais) e coletiva (no contato com outros/as docentes e pesquisadores/as), a partir de intencionalidades, afetos e tensionamentos que mobilizaram nos sujeitos (docentes, discentes, comunidade do entorno da ambiência escolar) envolvidos na prática educativa: o despertar de uma consciência crítica e étnico-racial, o acolhimento e valorização das diferenças, a necessidade de contribuir para a construção de projetos de sociedade democráticos, equânimes e socialmente justos. A prática pedagógica antirracista aqui evidenciada foi construída por vivências pessoais e experiências formativas formais (instituições educativas institucionalizadas e grupos de pesquisa) e não formais (movimentos sociais), no contato e à exemplo da prática pedagógica de outros/as docentes. Sua configuração se deu a partir de leituras acadêmicas, orientadas por documentos legais do nosso ordenamento jurídico, que para além de respaldar suas intervenções lhe dão subsídios, para educar para as relações étnico-raciais de forma positiva.

## Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial - TEMPOS INSATISFATÓRIOS?**. Educação em revista, v. 31, p. 15-47, 2015.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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 Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Prática Pedagógica**. 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUBET, François. **A Escola e a exclusão**. 2003. Traduzido por Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **A diversidade na educação escolar**: o currículo como artefato cultural. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 49-63, jun. 2014. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2648>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005.

GATTI, Bernadete A. Introdução. In: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 09-14.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista brasileira de educação, Set/Out/Nov/Dez, nº15, 2000 (s.l.)

GUIMARÃES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar em Revista**, n. 27, p. 147-162, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LA BELLE, Thomas. **Non formal Education in Latin American and the Caribbean**. Stability, Reform or Revolution? New York, Praeger, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos, 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; PATAXÓ, Genilson dos Santos de Jesus (Taquary). **Existência e Diferença**: o racismo contra os povos indígenas. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MEDEIROS, Maurício. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 14, n. 2, p. 224–9, 2012. DOI: 10.5216/ree.v14i2.13628. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>. Acesso em: 14 dez. 2021.

PEREIRA, Laís de Toledo Krücken; GODOY, Dalva Maria Alves; TERÇARIOL, Denise. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 422-429, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

REIS, Maria da Conceição.; SILVA, Claudilene Maria da. Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26312, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26312. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/26312>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

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

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo e os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 3, p. 125-142, 1995. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-3>. Acesso em: 10 out. 2022