



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GENILSA SOARES DE ANDRADE

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TEMPOS DE
MIGRAÇÕES

Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal

Brasília – DF

Janeiro – 2022

GENILSA SOARES DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TEMPOS DE
MIGRAÇÕES**

Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Benedetta Bisol.

Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação - ECOE.

Brasília – DF

Janeiro - 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S553e Soares de Andrade, Genilsa
Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações - Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal / Genilsa Soares de Andrade; orientador Benedetta Bisol. -- Brasília, 2022.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Relações étnico-raciais. 2. Migrações. 3. Formação docente. 4. Prática docente. I. Bisol, Benedetta , orient. II. Título.

GENILSA SOARES DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM TEMPOS DE
MIGRAÇÕES**

Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal

Dissertação aprovada pela banca de defesa:

Brasília, 25 de janeiro de 2022.

Prof.^a Dra. Benedetta Bisol

Orientadora – Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a. Dr.^a. Wivian Weller

Universidade de Brasília - UnB

Ao meu Deus Jeová.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional e por acreditarem nas minhas proposituras, dando-me forças e orando pelo meu sucesso e, em especial, ao meu marido Rafael, minha base nesses incontáveis dias de luta;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Taguatinga, pela concessão de um horário especial reservado à atividade de pesquisa e inovação;

Aos professores, coordenadores, diretores e vice-diretores das escolas pesquisadas pois, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por ocasião da pandemia, não mediram esforços, colaborando para que esse projeto se tornasse realidade;

À Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que prontamente colaborou com os dados desta pesquisa;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Benedetta Bisol e aos membros que compuseram a Banca de Qualificação/Defesa, Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza, Prof. Dr. Francisco Thiago Silva, Prof^a. Dr^a. Wivian Weller e o Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira. Em especial, minha gratidão à Prof^a. Dr^a. Ana Tereza Reis da Silva que, por meio de seus ensinamentos, nasceu o tema desta pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DOEJA	Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IES	Instituição de Ensino Superior
IMDH	Instituto Migrações e Direitos Humanos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IPEAFRO	Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ONG	Organização Não Governamental
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UnB	Universidade de Brasília
UNILAB	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vertentes da Educação Comparada.....	33
Figura 2 – Quadro relacional das unidades de análise desta pesquisa.....	35
Figura 3 – Países que compõem a África Mediterrânea (África do Norte) e a África Subsaariana	43
Figura 4 - Alunos brancos e negros separados em sala de aula, na África do Sul, em 2019. ..	71
Figura 5 - Atividade proposta no livro em escola particular do Recife - PE, em 2017.....	74
Figura 6 - Muro da escola EMEI Guia Lopes em São Paulo pichada em 2011	75
Figura 7 – Processo de formação de professores.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos matriculados em escolas públicas e privadas, na Educação Básica e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), por Cor/Raça, no Distrito Federal no ano de 2020.....	47
Gráfico 2 - Evolução no número de alunos estrangeiros matriculados na Educação Básica e Ensino Fundamental, nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal, no período de 2010 a 2019.	48
Gráfico 3 - Quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na Educação Básica, nas Escolas públicas e privadas, por Cor/Raça no Distrito Federal em 2019	49
Gráfico 4 - Percentual de alunos estrangeiros matriculados na Educação básica da rede pública do Distrito Federal provenientes da África Subsaariana no ano de 2019.....	50
Gráfico 5 - Os principais obstáculos enfrentados por migrantes no Brasil segundo o IPEA/Ministério da Justiça – 2015 (%).....	52
Gráfico 6 - Pautas mais relevantes para a população negra segundo pesquisa Google, Datafolha e Mindset-WGSN, 2020 (%)	66
Gráfico 7 - População com 25 anos ou mais de idade que concluiu ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo a raça (%).	68
Gráfico 8 - População entre 15 e 29 anos de idade que não frequentava escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, nem havia concluído o ensino superior (%)......	69
Gráfico 9 – Percepção docente sobre a existência de diferenças no quesito aprendizagem...	109
Gráfico 10 – Frequência com que os profissionais propõem atividades de enfrentamento ao racismo (%)......	110
Gráfico 11 - Percepção docente sobre a construção do PPC da escola (%)	112
Gráfico 12 – Concepção docente sobre o currículo contemplar a pluralidade educacional (%)	112
Gráfico 13 – Docentes que obtiveram formação inicial sobre a temática étnico-racial (%)..	115
Gráfico 14 – Formação inicial auxiliando na prática docente	115
Gráfico 15 – Profissionais com formação continuada sobre a temática étnico-racial (%).....	116
Gráfico 16 – Profissionais com formação continuada voltada para migrantes (%)	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questões norteadoras da análise comparada	22
Tabela 2 - Levantamento bibliográfico sobre a temática: Formação e prática docente – Migrações – Relações étnico-raciais	25
Tabela 3 – Unidades de ensino escolhidas para a pesquisa e a nacionalidade dos alunos migrantes provenientes da África Subsaariana atendidos pelos docentes.	28
Tabela 4 - Quantitativo de estrangeiros oriundos da África Subsaariana com Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) no Brasil e no Distrito Federal, no período de 2000 a 2020.	45
Tabela 5 – Visão Geral: Estrangeiros no Brasil e Distrito Federal	47
Tabela 6 - Os principais obstáculos enfrentados por migrantes no Distrito Federal segundo o IPEA/Ministério da Justiça – 2015 (%).....	53
Tabela 7 - Taxa de analfabetismo no Brasil (%)	67
Tabela 8 - Taxa de frequência escolar líquida do ensino fundamental e médio (%).....	69
Tabela 9 - Percurso normativo Educação para relações étnico-raciais / migrações: Brasil – Distrito Federal.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeira etapa da pesquisa	25
Quadro 2 - Segunda etapa da pesquisa	26
Quadro 4 – Eixos temáticos da pesquisa	29
Quadro 3 - Construção do racismo a partir das estruturas sociais no Brasil	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O FENÔMENO MIGRATÓRIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS INTENÇÕES DESTA PESQUISA	15
1.1	Objetivos gerais e específicos.....	21
1.2	Questões norteadoras da análise comparada.....	22
1.3	Minha trajetória profissional/educacional	22
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS: AS ETAPAS DA PESQUISA E O VIÉS COMPARATISTA DO ESTUDO	24
2.1	Primeira etapa da pesquisa.....	24
2.2	Segunda etapa da pesquisa.....	26
2.3	O roteiro da entrevista estruturada.....	29
2.4	O método de análise dos dados – Análise do conteúdo.....	31
2.5	Os estudos comparados em educação.....	32
3	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: RACISMO E XENOFOBIA NA ESCOLA BRASILEIRA	36
4	AS ESCOLAS PESQUISADAS: NO DF: ESCOLAS CLASSE DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E DO NÚCLEO BANDEIRANTE	39
4.1	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto	39
4.2	Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante	39
5	PROCESSOS MIGRATÓRIOS SUL-SUL: ÁFRICA SUBSAARIANA – BRASIL	40
5.1	Por que migrar?.....	40
5.2	O Continente Africano e a África Subsaariana.....	42
5.3	As migrações Sul-Sul: África-Brasil	44
5.4	Interseccionalidade estrangeiro/negro: O quantitativo discente no Distrito Federal	47
5.5	Os principais obstáculos dos migrantes no Brasil e no Distrito Federal	51
5.6	Um recorte sobre a xenofobia: um fenômeno que atravessa o caminho	54
6	A COR DA PELE COMO ELEMENTO DE SEGREGAÇÃO	58

6.1	Breves relatos sobre a ideia de “raça”: A gênese do racismo	58
6.2	Racismo Estrutural: As instituições como arcabouço desse fenômeno	61
6.3	Racismo individual como fenômeno das relações sociais	66
6.4	Indicadores do racismo estrutural no sistema brasileiro de educação	67
6.5	A naturalização do racismo no cotidiano escolar	70
7	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAL E MIGRATÓRIA	77
7.1	A aproximação entre legislação voltada para as temáticas étnico-racial, formação docente e migrações no Brasil e no Distrito Federal.....	77
8	FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA A AGENDA ÉTNICO-RACIAL – MIGRATÓRIA.....	86
8.1	Formação docente e interculturalidade: percursos para uma intersecção.....	89
8.2	Possibilidades de ressignificação da formação e prática docente.....	95
9	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	98
9.1	Eixos temáticos.....	98
9.2	Trajetória profissional dos participantes e alunos migrantes atendidos	99
9.3	Análise dos resultados por eixo temático	101
9.3.1	Racismo e xenofobia.....	101
9.3.2	Prática docente.....	105
9.3.3	Currículo escolar.....	111
9.3.4	Formação docente.....	114
9.3.5	Papel da escola na promoção da igualdade racial.....	119
9.4	Análise comparativa – formação e prática docente	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES.....	145
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA	145
	APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE ESCOLAR	150
	APÊNDICE C - GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E SIGILO.....	151

RESUMO

ANDRADE, Genilsa Soares de. **Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações: Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal**. 152p. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação, 2022.

A presente dissertação investiga o campo “migrações – relações étnico-raciais – formação e prática docente” numa perspectiva Brasil-África. A pesquisa objetivou realizar um estudo comparado entre a formação (inicial e continuada) e a prática docente de pedagogos que lecionam para alunos negros provenientes da África Subsaariana. A pesquisa está organizada em duas etapas: teórica e empírica. Na primeira etapa buscou-se embasamento teórico sobre o processo migratório Brasil-África Subsaariana, o surgimento e desencadear do racismo no Brasil, considerando também a legislação voltada para as questões multiétnicas e para estrangeiros, em âmbito educacional, no Brasil e no Distrito Federal. Em segundo momento, propôs-se uma pesquisa empírica, através de aplicação de entrevista estruturada, com profissionais docentes pedagogos da primeira etapa do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal. Os profissionais foram inquiridos sobre sua formação inicial, continuada, e sobre suas práticas em sala de aula com crianças negras estrangeiras. Os resultados evidenciaram que, apesar de todos os esforços e a sensibilidade desses profissionais na luta antirracista, a formação docente foi hierarquizada pela prática, relegando-se a formação à segundo plano e que, ainda se tem um longo caminho a traçar na busca pela visibilidade e reconhecimento de crianças negras com histórico de migração como sujeitos de direito, tendo como foco a luta pela promoção da igualdade racial no âmbito escolar.

Palavras-chave: Migrações, Formação e prática docente, Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

ANDRADE, Genilsa Soares de. **Education for ethnic-racial relations in times of migration: Teacher training and practice in public schools in the Federal District.** 152p. Dissertation – Master in Education, University of Brasília (UnB), Faculty of Education (FE), Postgraduate Program in Education (PPGE), Research Line: Comparative Studies in Education, 2022.

The present dissertation investigates the field “migrations – ethnic-racial relations – training and teaching practice” in a Brazil-Africa perspective. The research aimed to carry out a comparative study between the training (initial and continuing) and the teaching practice of pedagogues who teach black students from Sub-Saharan Africa. The research is organized in two stages: theoretical and empirical. In the first stage, a theoretical basis was sought on the Brazil-Sub-Saharan Africa migratory process, the emergence and triggering of racism in Brazil, also considering the legislation focused on multiethnic issues and for foreigners, in the educational scope, in Brazil and in the Federal District. Secondly, an empirical research was proposed, through the application of a structured interview, with professional pedagogues of the first stage of elementary education in public schools in the Federal District. Professionals were asked about their initial and continuing education, and about their classroom practices with black foreign children. The results showed that, despite all the efforts and sensitivity of these professionals in the anti-racist struggle, teacher training was hierarchical by practice, relegating training to the background and that there is still a long way to go in the search for visibility. and recognition of black children with a history of migration as subjects of law, focusing on the struggle to promote racial equality in the school environment.

Keywords: Migrations, Teacher training and practice, Ethnic-racial relations.

1 INTRODUÇÃO: O FENÔMENO MIGRATÓRIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS INTENÇÕES DESTA PESQUISA

Os mais recentes fenômenos migratórios trouxeram à baila questões que atualmente são requisitadas à sociedade e, sobretudo, à escola, por tratar-se de um espaço potencial de manutenção de desigualdades e privilégios, principalmente raciais (MOREIRA, 2014). Conforme pesquisa realizada pelo IBGE¹, apesar de que alunos pretos e pardos estão cada vez mais escolarizados, a desigualdade em relação aos brancos mantém-se significativamente na sociedade, demandando ao profissional docente discutir a realidade institucional e propor medidas interventivas que alcancem grupos minoritários como hoje são os negros migrantes² internacionais oriundos da África Subsaariana, protagonistas desta pesquisa. Baseado na concepção de que o fenômeno migratório está imbricado nas relações sociais, raciais, políticas, econômicas e educativas, neste trabalho busca-se analisar e comparar a formação docente (inicial e continuada) à sua prática frente a essa demanda que eclodiu com a chegada do século XXI. Por meio do aumento crescente dos fluxos migratórios, caminha-se para uma necessidade de construção reflexiva dos processos educacionais que se iniciam com a formação de professores, elemento essencial de sua profissionalização.

O Brasil é o país de destino para diversos povos africanos, oriundos dos mais variados países, como Togo, Senegal, Quênia, Guiné, Nigéria, Angola e estes se inserem em busca das mais variadas perspectivas mostrando a pluralidade de sujeitos com os quais as instituições de ensino precisam lidar e, mais ainda, estarem preparadas ao seu devido acolhimento e integração. Questões como xenofobia, racismo, discriminação, dificuldade com o idioma e a perda da identidade são fatores consideráveis na educação, e pertencem aos reveses enfrentados pelos migrantes na sociedade brasileira. Porém, essa não é uma condição que acomete apenas o Brasil, mas também outros destinos. Assim, observo como essencial

¹ Pesquisa realizada pelo IBGE através da PNAD – Contínua – Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua realizada em 2018 ressalta a persistência das desigualdades raciais, de gênero e cor no Brasil. Vide matéria completa em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece> Acesso em 15 Dez. 2020.

² Movimentos de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, noutro país. Consequentemente, implica a transposição de fronteiras internacionais” (OIM, 2009, p. 42). Glossário sobre Migração da Organização Internacional para Migrações. Disponível em <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf> . Acesso em 27 Fev 2021.

investigar o papel das instituições de ensino na luta contra hegemônica pela garantia da dignidade e dos direitos de sujeitos *outros*³, bem como a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Porém, em muitas nações, o fenômeno migratório é considerado como um problema a ser resolvido e não como uma expressão das diferenças culturais.

A presença de diferentes povos, culturas, raças e etnias no campo educacional nem sempre é tão visível em nossa sociedade. Porém, europeus, asiáticos, venezuelanos, africanos e tantos outros migram para o Brasil, ou apenas utilizam nosso país como rota migratória para outras localidades, e isso já está bem presente em nossa realidade. Nesse sentido, a urgência do diálogo está inserida na necessidade de buscar práticas pedagógicas capazes de lançar um olhar para uma população invisibilizada pelo racismo individual e pelo racismo estrutural⁴. Romper com os paradigmas que envolvem a temática significa dizer que “no mundo no qual vivemos existem diferentes identidades culturais, onde cada uma possui sua particularidade, sua especificidade, que devem ser respeitadas ao serem reconhecidas como diferentes” (ROMANI; RAJOBAC, 2011, p. 67).

É importante ressaltar o papel das instituições de ensino superior na formação docente e, acrescente-se, do próprio profissional como fio condutor para alcançarmos tais discussões no ambiente escolar. Isso me levou a refletir sobre o papel do profissional docente como “educador social” e, mais do que isso, como uma das pontes necessárias para a redução do racismo (individual e estrutural) presente no campo educacional.

Sendo assim, nasceu a necessidade de investigar e realizar uma reflexão comparativa a respeito da formação e prática docente de pedagogos a partir da existência de sujeitos diferentes como atualmente são os migrantes negros, o papel da escola no cumprimento às normas legais e na promoção da igualdade racial, o currículo escolar e o racismo e xenofobia

³ Numa perspectiva sociológica, o termo *outro* remete à palavra alteridade. O termo alteridade tem origem no latim, na palavra *alteritas*. *Alter* significa “outro” e *itas* remete a “ser”, assim, alteridade significa “ser o outro”. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/alteridade.htm#:~:text=Em%20latim%2C%20a%20origem%20da,significa%20%E2%80%9Cser%20o%20outro%E2%80%9D>. Acesso em 09 Jun. 2020. Segundo o dicionário *Aurélio*, alteridade significa “qualidade do outro ou do que é diferente” e, filosoficamente, “caráter diferente, metafisicamente” (HOLANDA, 2004).

⁴ Racismo estrutural está ligado a uma série de práticas ornamentadas por instituições (partidos políticos, grupos de interesse, administrações burocráticas), culturas e relações sociais, privilegiando, de maneira sutil, um grupo étnico-racial em detrimento do outro, causando desigualdades raciais na sociedade, favorecendo brancos em desfavor de negros e indígenas. (CARMICHAEL; HAMILTON, 1992).

como fenômenos imbricados na sociedade. O foco principal do estudo voltar-se-á para os migrantes negros oriundos do continente africano, mais especificamente da África subsaariana, em especial dos países da Angola, República Democrática do Congo, Camarões, Guiné Equatorial, Gabão, Nigéria, Etiópia, Somália, Moçambique, Gana, Guiné Bissau, Uganda, Senegal e Togo. A escolha do sujeito negro se justifica pelo fato de que este se encontra inserido num espaço de subalternidade, visto como o *outro*, o diferente, da mesma forma que o migrante, que transita pelo espaço da desconfiança e estranheza aos olhos dos povos locais. Ademais, a fronteira que divide o *nós* e o *outro* tem o condão de demonstrar a interseccionalidade⁵ existente entre a condição de estrangeiro e sua condição étnico-racial, ambos marcados socialmente pelas suas diferenças em relação ao *outro*. Nesse sentido, busca-se uma reflexão sobre raça e migração numa perspectiva que dá conta de duas maneiras concomitantes de sua exclusão dos processos sociais, econômicos, políticos e educacionais. Pensando nessa dicotomia discriminatória e segregacionista e suas consequências para o campo educacional, volto meu olhar também para o retrovisor da história de luta e desigualdade vivenciadas pelos sujeitos negros como sendo uma das motivações para sua inserção como protagonistas desta pesquisa.

Tratar o migrante no campo educacional, sobretudo na formação docente inicial é um desafio, visto que esse é um assunto que ainda não está presente nos marcos legais educacionais no Brasil (MATOS-DE-SOUZA, *et al*, 2021). De igual maneira, verifica-se que grande parte das escolas brasileiras ainda não colocaram em prática ou possuem dificuldade de implementação do que preconiza a Lei nº. 10.639/2003, 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” (BRASIL, 2017b; ASSIS, 2016). Diante dessa

⁵ O termo “interseccionalidade” foi introduzido nas pesquisas sociológicas ao final da década de 1980, observando que as experiências de mulheres negras são específicas e diferentes daquelas de homens negros e também daquelas de mulheres não negras. A noção de interseccionalidade aponta assim para sobreposições e entrelaçamentos entre situações e características dos sujeitos, que adquirem na sua composição seus traços peculiares. Neste trabalho o termo é utilizado como experiência negra comum, como uma sobreposição de identidades sociais comuns. Neste sentido, o termo interseccionalidade é utilizado entendendo algo que vai além da questão de gênero (HIRATA, 2014), mas sim identifica múltiplas “secções”, que podem ser colocadas em relação (*inter*-seccionalidade). Negros tem como experiência comum (COLLINS, 2012): dificuldade de inserção social (quando migrante e negro); etnia; discriminação. A categoria biológica se entrecruza formando eixos discriminatórios. Ser migrante é uma condição/experiência (ainda que temporária ou permanente) do sujeito negro, nesse caso, e a identidade se forma através de experiências. A identidade não é singular quando se trata de interseccionalidade, ela é posta em congruência com outras realidades desse sujeito e uma delas é experiência (caso do negro migrante) como identidade (KYRILLOS, 2020). Identidade é também questão cultural. Ao mesmo tempo que é negro, é migrante (no sentido das mazelas que brotam da migração), detentor de outra etnia, cultura, etc.

demanda nas instituições de ensino, tais temáticas podem estar sendo supridas através da formação continuada. Ainda assim, tendo como base a experiência do sujeito migrante e negro, as escolas recebem essa gama de sujeitos diferenciados e isso reverbera no modo como os profissionais da educação lidam com esse fenômeno. Raça, gênero, etnias, culturas, sexualidade são elementos do cotidiano escolar que necessitam ser (re)pensados no sentido de sua formação e prática pedagógica. A reflexão sobre a forma que se dá o fazer pedagógico é o fator que dará subsídio à prática docente.

Para além disso, é importante revisitar o significado da palavra interculturalidade no viés das práticas escolares e da importância da formação docente, de maneira que abarque saberes que reverberem no combate a essas mazelas enfrentadas pelo migrante e, acrescente-se, a essencialidade das práticas docentes que evitem esforços no sentido de aplacar métodos que possam segregar sujeitos *outros*. Perseguindo essa ideia, ao profissional docente cabe apropriar-se de uma capacitação para além do habitual, visualizando essa nova realidade educacional que se encontra em processo de crescimento mundo afora. É indispensável entender o fenômeno migratório como uma experiência presente no chão das salas de aula para que o processo de acolhimento aconteça de maneira plena e satisfatória.

Nesse sentido, repousam questões indutoras desta pesquisa, apresentadas neste trabalho:

- Profissionais docentes obtiveram formação (inicial ou continuada) voltada para as temáticas migratórias e étnico-raciais?

- A escola coloca em prática o que preceitua a Lei nº. 10.639/2003?

- O currículo da escola atende à heterogeneidade de sujeitos constantes em suas unidades de ensino?

- Qual a visão que esses profissionais possuem acerca do racismo e da xenofobia nas escolas brasileiras?

- A escola busca promover a igualdade racial?

A importância da pesquisa em torno de temáticas relativas às relações étnico-raciais e às migrações no campo educacional é descortinada quando observamos que a agenda educacional, na contemporaneidade, caminha para um foco mais voltado para os resultados, sem deixar de mencionar o caráter mercantilista onde tais estruturas foram inseridas. Diante de uma visão alinhada à lucratividade, instituições perdem seu sentido por meio de uma “massificação grosseira da educação” submetendo o processo educacional à “dimensão plutocrática” (BITTENCOURT, 2012, n.p.). Desta forma, os pressupostos mercantilistas

concorrem para o “o sucateamento dos serviços públicos essenciais [e do] bem-estar coletivo, tais como saúde e educação” (Ibid., n.p.). Para além da visão econômica, que relega questões de cunho urgente para as instituições de ensino, subordinar o processo educacional aos anseios dos bons resultados numéricos é uma forma equivocada do fazer pedagógico que encobre demandas da cultural migratória e étnico-racial (e outras) e, conseqüentemente, o papel da escola justa e democrática.

Outro aspecto a ser considerado também é o fato de que os indicadores sociais, por exemplo a PNAD, em conjunto com o IBGE (2018), já demonstraram as desigualdades persistentes entre brancos e negros/pardos, seja nos quesitos salário, desemprego, escolaridade e outros. Assim, não é difícil perceber que ainda comungamos do amargo sabor do racismo estrutural e individual em pleno séc. XXI.

Nos últimos anos houve um crescimento significativo no número de migrantes internacionais no Brasil. Segundo o relatório anual de 2020 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o Brasil, até 2019, contou com uma ordem de 1.085.673 estrangeiros (entre as várias categorias de amparos legais) e, atualmente, registra-se no país o montante de 1.504.736 de migrantes, segundo o Observatório das Migrações em São Paulo⁶, mas esse número é bem maior se levarmos em consideração aqueles sujeitos que não estão devidamente registrados (indocumentados) ou ainda, por ser, o Brasil, rota migratória para outros locais. Isso ocorre porque muitos migrantes entram/permanecem no Brasil de maneira indocumentada e isso impossibilita conhecer, de maneira plena, a dinâmica desses fluxos. Entre eles estão haitianos, venezuelanos, chineses, bolivianos, portugueses, camaroneses, nigerianos, congolese e tantos outros advindos do continente africano⁷. Isso implica dizer que estamos diante de uma população plural, formada por pessoas que demandam ser acolhidas como sujeitos de direitos humanos e sociais.

Não obstante o Brasil possuir umas das mais modernas legislações para acolhimento e integração de migrantes (KALOUT, 2018), estamos diante de um cenário alarmante e desfavorável para sujeitos migrantes, sobretudo migrantes negros no país, quando

⁶ Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/> Acesso em 01 Abr 2020.

⁷ Ver “Resumo executivo – relatório anual OBMigra 2020” Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf> Acesso em 23 Fev. 2021.

observamos um aumento dos movimentos discriminatórios. Em 2019, como consequência do processo de recomposição política no Brasil, ocorreram muitas manifestações discriminatórias, como o noticiado discurso de um jovem afirmando que “essa negriada vai morrer! Vai morrer!”⁸, logo após o encerramento do segundo turno das eleições. A polarização política no referido pleito causou um aumento da intolerância a pessoas negras e indígenas e os discursos de ódio cada vez mais frequentes.

De acordo com o Ministério da Justiça do Brasil⁹, existem 8 categorias de *status* migratórios: refugiados, solicitantes de refúgio, deslocados ambientais, migrantes econômicos, migrantes humanitários, apátridas, migrantes em fluxos mistos e migrantes indocumentados. O *status* migratório escolhido para esta pesquisa voltar-se-á para migrantes econômicos: “migrantes que deixam seus países de origem ou residência por razões sobretudo econômicas, como a procura de trabalho”; e humanitários: “são os migrantes que, apesar de não se enquadrarem em outras categorias de proteção (como a de refugiados), foram vítimas de violações de direitos humanos (como as vítimas de tráfico de pessoas) ou estão no Brasil em situações em que o retorno forçado ao país de origem seria uma violação à “razão de humanidade” (como as pessoas com doenças graves ou aquelas cuja família se encontra no Brasil)” (BRASIL, 2015, p. 20).

A escolha inicial do migrante econômico e humanitário se justifica pelo fato de que, na África subsaariana, um dos fatores que mais afetam essa população está ligado à falta de perspectiva e lentidão no desenvolvimento econômico dos países, a corrupção, as mudanças climáticas, o desemprego, a pobreza, a precariedade das políticas assistencialistas voltadas sobretudo para a saúde, moradia e educação. Os migrantes africanos optam pela vinda às Américas evitando o caminho de travessia do deserto do Saara ou as navegações pelo Mar Mediterrâneo para alcançarem a Europa que, para milhares, custou a vida. Porém, isso não quer dizer que em minha trajetória de pesquisa eu não vá encontrar migrantes com outros status, o que poderá enriquecer ainda mais meu percurso dissertativo.

⁸ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/alunos-do-mackenzie-protestam-contrameaca-racista-de-estudante/> Acesso em 22 Jan. 2020.

⁹ Ver mais em “Migrantes, apátridas e refugiados. Subsídios para aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil”. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf Acesso em 08 Jun. 2020.

A principal motivação para a pesquisa reside na necessidade de ampliação dos estudos sobre o tema. Estudar a formação e prática docente, no viés das questões étnico-raciais e de migrações, é retomar/aprofundar uma discussão que ainda não alcançou seu objetivo. A consequência desse estudo está voltada para uma reflexão crítica sobre a necessidade de estimulação de uma sociedade mais igualitária, justa e inclusiva. Ainda que estejamos refletindo sobre o papel da educação na sociedade, vivemos em tempos que anseiam novas práticas, que visualizem as multiplicidades existentes atualmente, porém uma educação para todos requer transformações às instituições de ensino, colocando em prática o que a educação tem como propósito, sobretudo em termos de superação das desigualdades e aproximação cultural. Assim, foram delimitados os objetivos (geral e específicos) desta pesquisa e as questões norteadoras da pesquisa comparada.

1.1 Objetivos gerais e específicos

Objetivo geral:

Realizar um estudo comparado acerca da formação (inicial e continuada) e prática docente voltada para as temáticas étnico-racial e de migrações no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

Verificar se o profissional docente obteve formação (inicial/continuada) voltada para as temáticas étnico-racial e migratória;

Observar a prática docente adotada pelos profissionais acerca dos alunos negros provenientes da África subsaariana;

Comparar a formação e prática docente voltada para alunos negros migrantes provenientes da África Subsaariana;

Analisar a percepção docente sobre a forma como foi construído o currículo escolar da instituição;

Verificar o quanto os profissionais docentes e a escola estão envolvidos com a promoção da igualdade racial nas instituições.

1.2 Questões norteadoras da análise comparada entre formação e prática docente

Tabela 1 - Questões norteadoras da análise comparada

Formação docente	Prática docente
A formação docente inicial abarcou a temática étnico-racial?	Como o profissional docente atua em relação à temática étnico-racial?
Qual a percepção os docentes possuem acerca de sua formação inicial/continuada e qual a importância da profissionalização voltada para as temáticas étnico-racial e migratória?	Quais medidas individuais e coletivas o profissional adota em torno da temática migratória?
O profissional docente buscou formação continuada voltada para alunos migrantes?	Quais as ações estão sendo realizadas para implementação da Lei nº. 10.639/2003?
O profissional adota medidas para formação continuada alinhadas às demandas pluriétnicas?	A escola e o profissional docente adotam projetos para o enfrentamento ao racismo individual e estrutural?

Fonte: elaboração própria

1.3 Minha trajetória educacional e profissional

Aos 19 anos de idade iniciei minha vida profissional junto a uma instituição pública de educação, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, com vínculo de contrato temporário. Foi a minha primeira experiência com o serviço público e com a educação. Eu trabalhei na Subsecretaria Regional de Ensino de Formosa – GO realizando tarefas administrativas. O trabalho foi árduo, levando em consideração que essa Regional atendia à 11 municípios do Estado. Atualmente, as políticas públicas desse Estado já descentralizaram o serviço entre outras regionais, com o intuito de melhor distribuir as demandas e torna-las mais equitativas.

Posteriormente, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Formosa, onde atuei durante 9 anos. Em 2011, ingressei no serviço público federal através de aprovação no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no cargo de Assistente em Administração. Em 2018 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, no cargo de Administradora, através de cotas raciais.

A partir de então, fui designada como membro da Comissão Local de Verificação da Autodeclaração de candidatos pretos e pardos (negros) e indígenas do IFB *Campus* Taguatinga. Foi a partir de então e através dos debates entre os participantes da Comissão acerca da temática étnico-racial que comecei a entender sobre as questões da negritude e querer entender melhor sobre minha própria identidade.

Em 2018, ingressei na UnB como aluna especial na disciplina “Perspectivas Decoloniais e Interculturais em Educação” da professora Ana Tereza Reis da Silva, onde surgiram as primeiras ideias para a construção desse tema de pesquisa. O referencial bibliográfico dessa disciplina foi o limiar fundamental que despertou minhas inquietações para a temática étnico-racial que culminou nos desdobramentos dessa pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: AS ETAPAS DA PESQUISA E O VIÉS COMPARATISTA DO ESTUDO

A prática escolar é um enfoque importante dos estudos educacionais. A pedagogia como ciência da prática educativa e a subjetividade de crianças, educadores e docentes, suas transformações e as escolas são lugares privilegiados. Nesse sentido, “as escolas são, historicamente, lugares para transformar a sociedade transformando as pessoas” (POPKEWITZ, 2012, p. 467).

Levando em consideração esse pano de fundo, a pesquisa toma como viés uma abordagem comparativa entre a formação de pedagogos e o campo de atuação prática desses profissionais. O estudo comparado que, de maneira analítica, observa as similaridades e diferenças em cada sistema educativo, é uma ferramenta calcada no entendimento da existência de diversas epistemologias e ideologias e, nesse sentido, é necessário que o sujeito seja abordado não como objeto, mas sim como um indivíduo a ser compreendido (MALET, 2004, p. 1.319). Para Malet (ibid.), os estudos comparados em educação se justificam pela ocorrência de novas demandas que se afluem justamente pelo coletivo ali existente. Entre elas destaco a evolução dos problemas culturais, onde repousa o cerne desta pesquisa, a saber, a perspectiva local *nativo/estrangeiro*, bem como a implicação responsiva dos sujeitos educacionais e governamentais nesse processo. Ademais, o emprego da comparação tem como resultado uma aprendizagem mútua. Isso implica dizer que se busca a resolução de problemas por meio da reciprocidade. Nesse sentido, toma-se como viés a perspectiva cultural do país, buscando respostas para as demandas étnico-racial e migratória de sujeitos *outros*.

2.1 Primeira etapa da pesquisa

A pesquisa foi dividida em duas etapas. A pesquisa bibliográfica é, notoriamente, o primeiro passo para a construção do processo investigativo. Sua construção antecede e ratifica a existência de um problema reforçando sua importância para pesquisa: “A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (BOCCATO, 2006, p. 266). Na primeira etapa, portanto, busquei o referencial bibliográfico, realizando ao mesmo tempo uma revisão da legislação brasileira pertinente às questões étnico-raciais e migratórias por meio das plataformas digitais.

Quadro 1 – Primeira etapa da pesquisa

Tipo de pesquisa	Geração de dados	Fontes bibliográficas	Método de análise dos dados	Outras etapas	
				Organização lógica do assunto	Redação do texto final
Pesquisa bibliográfica	Coleta de material teórico	Livros, publicações periódicas, impressos diversos, legislação.	Fichamento	Organização lógica do assunto	Redação do texto final

Fonte: Adaptado a partir das teorias de Gil (2002) e Bauer & Gaskell (2002)

O levantamento bibliográfico oferece “subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (BOCCATO, 2006, p. 266). Sob o prisma dessa temática criei um inventário de pesquisas já realizadas e que dialogam com a proposta dessa dissertação, com o intuito de me apropriar dos resultados já alcançados nesta seara, bem como identificar as questões importantes no enfrentamento das demandas de sujeitos migrantes negros. A tabela a seguir apresenta, de forma esquemática, os resultados do levantamento realizado.

Tabela 2 - Levantamento bibliográfico sobre a temática: Formação e prática docente – Migrações – Relações étnico-raciais

Título	Ano da Publicação
Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos	2018
Formação docente, relações étnico-raciais e educação infantil	2018
A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de MS	2017
Fugas, afetos e instabilidade: narrativas e reflexões sobre deslocamentos e migração no devir da formação docente	2019
Migrações das juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro: experiências da UFPI e Uminho na construção de uma prática educativa intercultural	2018

Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes e refugiados	2020
Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes.	2020

Fonte: elaboração própria a partir das informações das plataformas digitais

2.2 Segunda etapa da pesquisa

A pesquisa de âmbito social permite conhecer e interpretar diversos elementos e informações associadas ao mundo e ao comportamento de sujeitos em suas variadas vertentes. Além disso, por meio desta análise, é possível compreender como as escolas expõem esse mundo às crianças e adolescentes. Ilustro, em seguida, a construção da segunda etapa da pesquisa, relativa à metodologia utilizada, incluindo os aspectos explicitados no Quadro 2. Adiante, a justificativa para a opção de pesquisa qualitativa e da entrevista estruturada como técnica de coleta de dados, assim como a identificação dos possíveis participantes da pesquisa.

A escolha da técnica de aplicação de entrevista estruturada se justifica devido à falta de tempo hábil dos profissionais docentes, ocasionada pela pandemia do novo coronavírus, dificultando a realização da pesquisa por outras técnicas. Levando em consideração o estado pandêmico em que se encontra o mundo e, não diferentemente, nosso país, a utilização da entrevista estruturada foi mais viável pois, sua característica possibilitou aos docentes responderem de acordo com sua flexibilidade de horário e respeitando o distanciamento social.

Quadro 2 - Segunda etapa da pesquisa

Tipo de pesquisa	Princípios do delineamento	Tipo de Procedimento	Técnica de coleta de dados	Método de análise dos dados	Apresentação dos resultados
Qualitativa	Estudo comparado	Pesquisa de campo	Entrevista estruturada	Análise do conteúdo	Análise crítica

Fonte: Adaptado a partir das teorias de (BAUER; GASKELL, 2002) e (MANZINI, 2004)

A escolha da abordagem qualitativa busca responder “a questões muito particulares” e subjetivas, à medida em que se observa o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, n.p.). Com Chizzotti (1998, p. 79) podemos dizer que a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesse sentido, é possível observar que as relações aluno-professor, aluno-escola, escola-professor, aluno-aluno são fatos sociais, portanto, “são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes [...] de orientar a situação de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p. 05), imbricado nas diferentes mensagens que esses sujeitos demonstram. A pesquisa qualitativa busca conhecer as subjetividades que estão inseridas nos participantes, diferenciando-se da pesquisa quantitativa, que busca tendencialmente uma generalização dos resultados de uma dada amostra, sem a possibilidade de aprofundar a compreensão de fenômenos singulares e significativos para a investigação.

Utilizou-se a entrevista estruturada como técnica de coleta de dados. Trata-se de um procedimento bastante viável na pesquisa qualitativa, e “nas questões de cunho empírico, é, a entrevista estruturada, uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” e experiência educacional (CHAER *et al*, 2011, p. 260). Nesse sentido, “na entrevista estruturada segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas”. (GERHARDT *et al*, 2009, p. 72).

Entende-se que a entrevista estruturada possui vantagens e desvantagens, assim como nenhum método de investigação é capaz de responder a todas as questões e complexidades de uma pesquisa (GERHARDT, 2009), porém, alguns aspectos positivos da entrevista estruturada merecem destaque quanto a sua utilização: permite atingir maior número de pessoas; tem um alto grau de objetividade, possibilita que o participante escolha o momento mais adequado para responder e; principalmente, “não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (CHAER, *et al*, 2011, p. 260). Uma das características da técnica voltada para a entrevista estruturada utilizada nesta pesquisa é que ela se apresentou de maneira escrita aos participantes, tendo uma quantidade mediana de questões propostas e seu preenchimento foi realizado pelo próprio participante, sem interferência do pesquisador.

Para delimitar o campo da pesquisa empírica, identificando os sujeitos participantes, realizei uma análise da quantidade de alunos migrantes da África subsaariana matriculados no ano de 2019 no ensino fundamental, nos anos iniciais, de acordo com as Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) do Distrito Federal, tendo como base o relatório da Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações (2019). Observou-se que a maior quantidade desses alunos estava concentrada nas CRE's do Plano Piloto e do Núcleo Bandeirante. Em 2019, a CRE do Plano Piloto contava com 08 alunos provenientes da África subsaariana e a do Núcleo Bandeirante com 06 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir daí, busquei contato com as regionais de ensino, que me encaminharam para as escolas relacionadas na tabela a seguir, conforme o quantitativo informado pela Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações¹⁰. No entanto, atualmente, foi possível encontrar mais alunos dessas e de outras nacionalidades da África subsaariana presentes nessas escolas, e isso fez que com essa pesquisa abrisse um leque, utilizando essa oportunidade para alcançar mais docentes com experiência junto a esses alunos.

Tabela 3 – Unidades de ensino escolhidas para a pesquisa e a nacionalidade dos alunos migrantes provenientes da África Subsaariana atendidos pelos docentes.

CRE	Unidade de ensino	Nacionalidade dos alunos atendidos pelos docentes
Plano Piloto	EC 403 Norte	Nigéria, Senegal, Quênia, Namíbia, Angola, Madagascar.
	EC 405 Norte	Uganda, Nigéria.
Núcleo Bandeirante	EC 05 do Núcleo Bandeirante	África do Sul.
	EC 03 do Núcleo Bandeirante	República Democrática do Congo, Sudão.
	EC 02 da Candangolândia	África do Sul, Togo, Congo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados da pesquisa.

¹⁰ Os dados relacionados à matrícula dos alunos foram disponibilizados pela Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) através de Relatório referente ao ano de 2019.

Para a investigação nas ciências sociais torna-se necessário a construção de um *corpus* de pesquisa para a coleta de dados, através de uma segmentação de uma população alvo (BAUER; GASKELL, 2003). Nesse sentido, o critério de seleção dos participantes foi definido tendo como base que o profissional docente da instituição tenha ministrado aula para, pelo menos, um estudante negro oriundo da África subsaariana.

Em relação ao perfil dos profissionais docentes, dos 11 respondentes à entrevista, 10 são mulheres e apenas 01 é homem. Os profissionais participantes foram indicados pelos Diretores-Gerais/Vice-Diretores das unidades, após consultá-los sobre sua disponibilidade. A relação sujeito-sujeito, aqui determinada como docente-discente, discente-discente, formaram o *corpus* de pesquisa. A partir das informações colhidas junto aos diretores e vice-diretores, foi possível identificar profissionais que, além da experiência atual com os alunos provenientes da África subsaariana, possuíam também uma experiência anterior com esse público. Nesse sentido, as perguntas tentaram alcançar também experiências anteriores, conhecendo mais sobre a trajetória profissional dos docentes e ampliando, desta forma, o leque de pesquisa.

2.3 O roteiro da entrevista estruturada

O roteiro da entrevista foi dividido em 5 eixos temáticos de acordo com os objetivos pretendidos, conforme quadro a seguir. A separação dos tópicos em eixos se justifica pela necessidade de categorizar os assuntos, de acordo com o método de Bardin (1977), para, posteriormente, analisá-los, sobretudo para o estudo comparado, tendo os *corpora* (BAUER; GASKELL, 2003) – formação e prática docente – como as vertentes de análise comparativa.

Quadro 3 – Eixos temáticos da pesquisa

Eixos temáticos		
Papel da escola		Formação docente
Prática docente	Currículo escolar	

	Racismo e xenofobia
--	---------------------

Fonte: Elaboração própria

Primeiramente foi criado um roteiro das questões a serem propostas. Esse roteiro foi analisado tendo como base as concepções de Manzini (2004), que preceitua a necessidade dos seguintes critérios: adequação da linguagem; que as perguntas não incorram no risco de manipular a pesquisa; que as questões possam alcançar os objetivos da pesquisa; que o tamanho das perguntas respeite a dificuldade de elaboração mental do participante. Especialmente um assunto foi analisado sobre sua inserção nas perguntas aos participantes, isto é, mencionar explicitamente sobre o racismo. Potencialmente, isso poderia significar uma tentativa de sugerir posicionamentos para entrevistados que talvez não percebam a existência do racismo nas escolas, ou não o considerem relevante.

Avaliamos, por um lado, que falar abertamente sobre racismo não pode ser considerado uma manipulação da pesquisa, visto que são notórios a existência e os debates sobre o tema tanto na escola quanto na sociedade, não constituindo um tabu inserir essa questão abertamente aos participantes.

Sob outro vértice, se o assunto não fosse inserido abertamente, incorreria num risco maior, isto é, o de não alcançar os resultados da pesquisa (MANZINI, 2004), sobretudo porque a entrevista estruturada não dá margem para adentrar, posteriormente, em mais assuntos/questões decorrentes de pistas anteriores, como é o caso da entrevista semiestruturada.

Em seguida, foi realizado um pré-teste no roteiro da entrevista. Alguns agentes¹¹ foram selecionados para colaborar com essa etapa, que é de suma importância para sanar os possíveis gargalos, falhas e omissões em relação à redação, ao número de questões, sua complexidade e objetivos pretendidos. O documento contendo a entrevista foi enviado via *e-mail* aos participantes. As devolutivas dos participantes no pré-teste ressaltaram a presença de um roteiro capaz de atender aos objetivos da pesquisa.

¹¹ Três professores da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, que possuíam experiência com alunos migrantes, foram escolhidos para colaborar com o pré-teste da pesquisa.

Os dados foram coletados no período de abril a junho de 2021. Aos participantes foram apresentadas perguntas abertas e fechadas, sendo 26 perguntas abertas e 10 fechadas. As perguntas abertas são necessárias para adentrar mais afundo as subjetividades do sujeito pesquisado.

2.4 O método de análise dos dados – Análise do conteúdo

A escolha do método para análise dos dados da pesquisa é uma etapa que, primeiramente, deve ser idealizada levando em consideração a abordagem, no caso, a qualitativa, observando que a partir desta escolha, será possível adentrar as subjetividades dos sujeitos participantes. A análise do conteúdo é um método muito adequado para esta pesquisa pois, faz-se necessário entender afundo um determinado assunto e como ele é refletido pelos participantes, considerando também a realização de uma análise interpretativa dos dados, sopesando o fenômeno à luz de uma análise crítica dos resultados. Bardin (1977) define a análise do conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com as técnicas propostas por Bardin (1977), foram utilizadas 3 etapas para o tratamento dos dados, a saber: Organização, codificação e categorização. Na organização dos dados, após finalizadas as entrevistas, foi realizada uma avaliação do material, separando o que mais seria útil para a pesquisa. Foi necessário fazer um levantamento, observando a relevância de cada tema para responder o problema da pesquisa, refinando o conteúdo. Bardin (1977) ressalta, após essa pré-análise, que se verifique a importância de explorar o material e, posteriormente, realizar um tratamento dos resultados e interpretações.

Dando seguimento ao tratamento do material, foi indispensável realizar uma codificação dos elementos textuais. Para Bardin, a codificação

corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Nesse sentido, foi realizada uma leitura da transcrição dos dados, demarcando os códigos estabelecidos pela pesquisadora de acordo com as palavras ali inseridas pelos participantes, vinculando-os ao problema de pesquisa. Essa etapa foi importante para identificar os assuntos, visto que, por vezes, muitos achados se entranham em outras transcrições, podendo melhor separá-los por meio da codificação para, então, agrupá-los em categorias.

Para Bardin (1977, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Na terceira etapa da análise, foi realizada a referida categorização do conteúdo. Trata-se de uma etapa em que o pesquisador realiza um recorte desses códigos, agrupando-os de acordo com as categorias temáticas.

“A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: a) O inventário: isolar os elementos. b) A classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 1977, p. 118). Considerando que se trata de uma forma de agrupamento dos temas de acordo com as necessidades do pesquisador, a categorização proposta pela autora desencadeou-se em 5 eixos temáticos, desdobrando-se na etapa da entrevista.

2.5 Os estudos comparados em educação

O que quer dizer comparar? Comparar significa confrontar, realizar uma análise crítica, julgar, “examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação” (MICHAELIS, 2021)¹². O estudo comparado é visto como uma investigação que desemboca em amplos debates e perspectivas, transformando-se em campos abertos para reflexões e, sobretudo, tomada de decisões construídas a partir dessas análises e inquietações fornecidas pela pesquisa. O intuito dos estudos comparados tem por base “trazer para os painéis ou mesas de discussão, outras ideias e horizontes que possam aprofundar a reflexão em torno dos nossos próprios desafios”, além disso, os estudos

¹² Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=comparar> Acesso em 04 Mai 21.

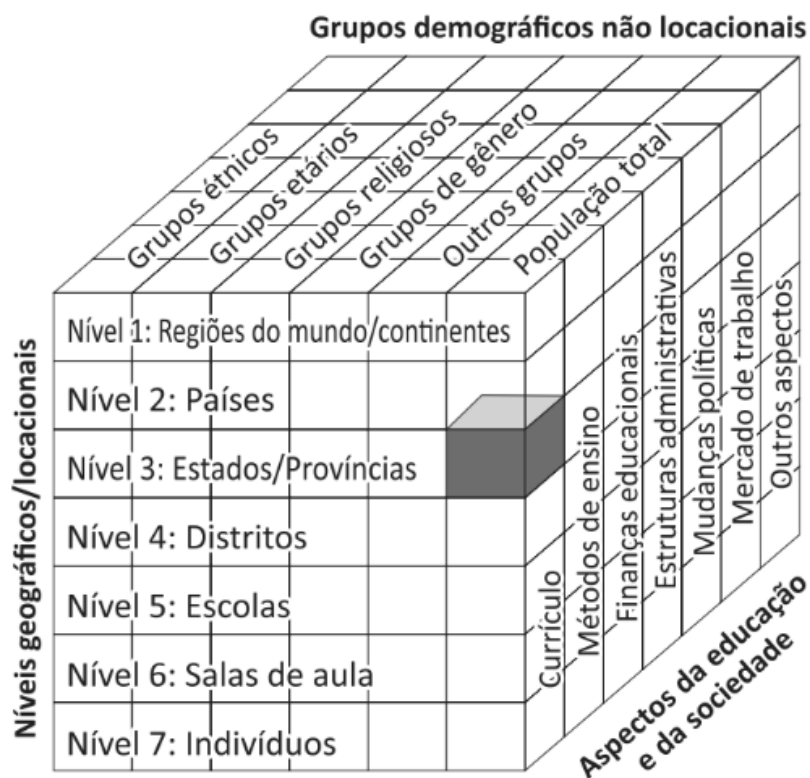
comparados se propõem a analisar várias vertentes, como no campo educacional, político, cultural, econômico e social (BRAY *et al*, 2015, p. 21). Assim, entende que

A comparação [...] é uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano. Toda vez que nos deparamos com um fato novo, com algo desconhecido, procuramos relacioná-lo a outros da mesma espécie ou categoria, já vivenciados, conhecidos ou experienciados por nós e, dessa forma, apreendê-lo e incorporá-lo, por sua vez, ao nosso cabedal de conhecimentos. É assim que se processa o conhecimento humano e é nesse sentido que afirmamos ser, a comparação, uma atitude mental espontânea, intuitiva. (BONITATIBUS, 1989, p. 4)

Uma das primeiras evidências sobre o campo dos estudos comparados voltados para a perspectiva educacional remontam do séc. XIX, quando Marc-Antoine Jullien, através do escrito “Esboço”, em 1817, realiza ponderações iniciais sobre a temática. Destarte, naquela época, os estudos comparados em educação buscavam a visualização macro dos sistemas de ensino, com o intuito de, por meio das experiências de outros países – algumas bem-sucedidas, outras um pouco menos – organizar sistematicamente meios para implantação de reformas educacionais¹³ (SAVIANI, 2001). A partir de então, os estudos comparados em educação tomaram viés de tentativa de evolução das teorias e métodos de análise, buscando, primeiramente, sistematizar os procedimentos para, então, engendrar o arcabouço do referido sistema educacional a ser estudado (BRAY *et al*, 2015). No entanto, o referido campo de investigação foi evoluindo em sua proposta, tornando-se uma arena multidisciplinar e organizada para as mais variadas vertentes e níveis – micro, macro, intranacional, global (BRAY *et al*, 2015).

Figura 1 – Vertentes da Educação Comparada

¹³ Para adentrar as vertentes que envolvem o surgimento da educação comparada, verificar as contribuições de Bonitatibus (1989), Cowen (2012) (vol. 1 e 2), Santos *et al* (2020), Bray *et al* (2014).



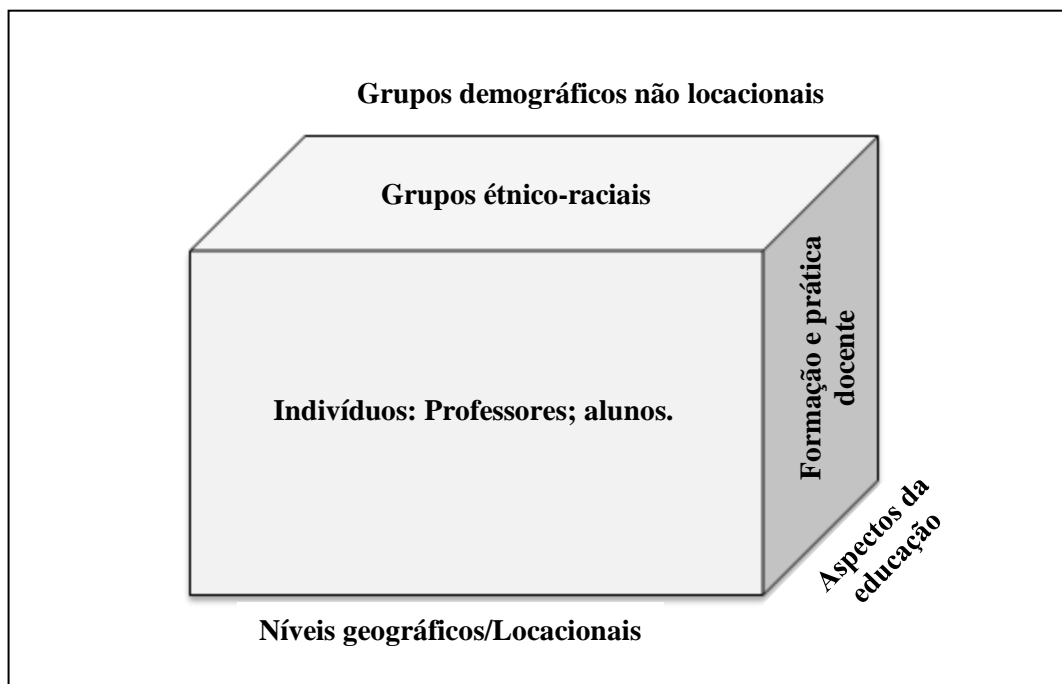
Fonte: Bray *et al*, 2015, p. 35

Tendo como base a perspectiva cunhada na figura acima, ilustrado através de um cubo, demonstra-se a visão holística proposta pelos autores, indicando a existência de três panoramas para a educação comparada. O nível geográfico/locacional pressupõe uma análise voltada para regiões do mundo, países, estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e indivíduos. Já na vertente “aspectos da educação e da sociedade”, tem-se como perspectiva uma análise que pode estar voltada para o currículo escolar, métodos de ensino, finanças educacionais, estruturas administrativas, mudanças políticas, mercado de trabalho e outros aspectos a exemplo do processo formativo e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação. No que tange os grupos demográficos, existe também um leque investigativo para a educação comparada: grupos étnicos, etários, religiosos, de gênero, etc.

A utilização do viés comparatista como procedimento de investigação propõe-se a compreender melhor como o processo de formação docente foi construído e até que ponto/como este se coaduna com as suas práticas no que se refere às temáticas étnico-racial e migratória, grupos minoritários na educação. Isso implica dizer que “grupos/tipos específicos de indivíduos são afetados de maneira diferente nas instituições escolares e em suas distintas experiências

nessas instituições” a depender de como foram pavimentados tais processos formativos e esse assunto vem pressionando as agendas dos sistemas educacionais contemporâneos (SOBE; FICHER, 2012, p. 435). Nesse sentido, tem-se como ponto de partida a concepção de que as “inter-relações precisam ser analisadas para obter uma interpretação holística da realidade” em que se encontra o sistema de ensino e o processo formativo docente (BRAY *et al*, 2015, p. 155).

Figura 2 – Quadro relacional das unidades de análise desta pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir das perspectivas de Bray *et al* (2015)

3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: RACISMO E XENOFOBIA NA ESCOLA BRASILEIRA

Primeiramente é necessário que se reconheça a importância das instituições de ensino ao ser humano bem como à coletividade no sentido de construção de um mundo melhor e sua capacidade de potencializar a vida econômica, política, cultural, social e, sobretudo, oferecer um caráter emancipatório ao sujeito. Porém, enquanto instituição controlada diretamente pelo poder do Estado e, indiretamente pelo poder da sociedade, por intermédio das estruturas sociais, não é possível ao ser humano isentar-se da afirmação de que a escola é uma “tecnologia de poder”, que estabelece e justifica os meios de intervenção e controle, legitimando o racismo como base primeira para a construção e manutenção de seu sistema (ALMEIDA, 2018). Nesse sentido é que se visualiza, no campo educacional, as discrepâncias ornamentadas numa concepção de “raça”. A partir dessa afirmativa, tem-se que o racismo necessita ser tratado como questão sociopolítica e não apenas como fato pontual ou mesmo individual na sociedade e na escola.

Pensando a (re)construção da instituição escolar a partir de um caráter protagônico, pode-se citar a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) como arcabouço que prega aos cidadãos a plenitude de acesso à educação. Não apenas isso, mas direitos como a valorização de povos, etnias, raças, línguas, identidades e respeito à diversidade são princípios defendidos sobre o tema. A DUDH ressalta que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Afirma ainda que

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

A Lei nº. 10.639/2003, alterada pela Lei nº. 11.645/2008, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas como forma de redução das discriminações étnico-raciais no âmbito educacional, reverberando de maneira indireta na sociedade. Porém, apenas em 2013, a LDB destacou a necessidade de “consideração com a diversidade étnico-racial” e com as “diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, estabelecendo também o tratamento das questões raciais como princípio a ser seguido pelas

instituições de ensino (BRASIL, 1996). Mas como estão – e se estão – sendo implementadas as questões étnico-raciais no campo educacional? Existem motivos para comemorarmos? É possível falarmos numa formação docente que reverbera essas questões no cotidiano escolar do migrante?

Sob o ângulo das pesquisas já realizadas em torno das questões étnico-raciais no Brasil, tem-se que o sujeito negro ainda é o mais atingido em relação à violência, relações econômicas, analfabetismo, oportunidade de emprego e outros. Analisando o relatório da CPI do Senado que trata sobre o assassinato de jovens no Brasil, foi constatado que a cada 23 minutos um jovem negro é vítima de homicídio (BRASIL, 2016). Para se ter uma ideia sobre a dimensão dessa afirmativa, quando terminarmos a leitura desse texto, mais do que um negro perderá a vida. Um “verdadeiro genocídio da população negra”, assumindo “dimensões de países em guerra”, segundo ressaltou o Movimento Negro no mesmo documento (BRASIL, 2016).

Segundo dados do Instituto na pesquisa “*Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas?*”, a renda salarial média de negros em 2016 ficou quase metade do valor recebido pela população branca, saltando para metade em 2018, revelando demasiado retrocesso; em 2016 a taxa de analfabetismo de brancos era de 4,2%, enquanto pretos ou pardos era de 9,9%; a taxa de desocupação de brancos era 9,5%, pardos 14,5% e pretos 13,6%; e, das 1.835 crianças entre 5 e 7 anos que trabalhavam, 35,8% eram brancas, em contraposição aos 63,8% pardos e pretos.

As manifestações de intolerância atingem migrantes de várias nacionalidades no Brasil. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos divulgou um balanço¹⁴ sobre denúncias de xenofobia, através do disque denúncia da pasta, informando o alarmante aumento de 633% nos casos no período de 2014 e 2015, saltando de 45 para 330 reclamações. A questão que se coloca é que a xenofobia atinge de maneira interseccional cada grupo de migrantes. Se falarmos em um estrangeiro alemão sofrendo algum tipo de intolerância, não estaremos falando dessa agressão da mesma maneira quando nos referimos aos africanos e haitianos, por exemplo. Essa

¹⁴ Ver a matéria completa em *Carta Capital*. “Sai do meu país”. Agressão à refugiado expõe a xenofobia no Brasil. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/saia-do-meu-pais-agressao-a-refugiado-no-rio-expoe-a-xenofobia-no-brasil/> Acesso em 04 Jan. 2020

é uma questão onde pretendo deslocar meu olhar, por tratar-se de uma manifestação xenofóbica, porém de cunho racial.

Diante desse cenário em que, estatisticamente falando, não há o que se comemorar, retomo o questionamento anterior como forma de buscar os resultados para a referida temática a partir do viés das instituições de ensino, buscando entender o cenário atual em que estão inseridos tais debates. O crescimento das práticas discriminatórias e o processo mantenedor do racismo estrutural demonstram a necessidade de buscar uma abordagem, no campo educacional, que abarque questões como a interculturalidade e a pluralidade de sujeitos como forma de reflexão, visto que “a formação de docentes-educadores para o trato da diversidade se defronta, no sistema escolar e na academia, com concepções generalistas, únicas do ser humano [...] de formação e docência” (ARROYO, 2008, n.p.). No mesmo caminho, depara-se também com “diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempos de ensino-aprendizagem legitimados em princípios universais” (Ibid. n.p.).

4 AS ESCOLAS PESQUISADAS NO DF: ESCOLAS CLASSE DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E DO NÚCLEO BANDEIRANTE

4.1 Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto

Escola	Localização	Nº alunos matriculados¹⁵	Nº de turmas
Escola Classe 403 Norte	SHCN SQN 403 – Asa Norte, Brasília – DF – CEP 70297-400.	344	16
Escola Classe 405 Norte	SHCN SQN 405 – Asa Norte, Brasília – DF, CEP 70.846-000	226	12

4.2 Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante

Escola	Localização	Nº alunos matriculados	Nº de turmas
Escola Classe 05 do Núcleo Bandeirante	AV – EQ – BL 1400/1500, Núcleo Bandeirante – Brasília – DF, CEP 71.715-062	271	12
Escola Classe 03 do Núcleo Bandeirante	3A Av Ae 06 Lt H/N, Núcleo Bandeirante, Brasília – DF, CEP 71.720-588.	387	18
Escola Classe 02 da Candangolândia	EQR 02/03 AE – Candangolândia, Brasília – DF, CEP 71.725-250.	477	22

¹⁵ Segundo dados do Censo Escolar 2019 do Distrito Federal disponível em http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/censo_2019_PUB_DF_MAT_ETM_Total-IE.pdf Acesso em 16 Mar 2021.

5 PROCESSOS MIGRATÓRIOS SUL-SUL: ÁFRICA SUBSAARIANA – BRASIL

5.1 Por que migrar?

Os processos migratórios são fenômenos que afetam populações de muitas maneiras e suas consequências atingem sobremaneira seus atores e a sociedade. A migração é fruto das transformações sociais, de uma análise conjuntural e estrutural das sociedades. É vista como “um fenômeno complexo que tem sido abordado de diferentes ângulos, evidenciando heterogeneidades nas relações entre países de origem e de destino, revelando impactos diferenciados nas sociedades receptoras e originárias de movimentos migratórios” (VASCONCELOS; BOTEGA, 2015, p. 07). Tal fato impulsiona uma reflexão sobre as diversas motivações que levam o indivíduo a migrar. As questões econômicas, sociais e as mudanças climáticas são alguns elementos que influenciam nessa decisão. Também há que se falar que aspecto como o capitalismo eleva a busca por novos territórios com o intuito de trabalhar, estudar ou fixar residência. “Some-se a isso os distintos conflitos bélicos, as guerras civis, as perseguições religiosas e étnicas, as perseguições políticas, que levam milhares de pessoas a saírem de seus territórios e procurarem novos locais para habitar ou, pelo menos, sobreviver” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 09).

Adjacente ao processo migratório, a globalização é uma das molas propulsoras que alavanca o fluxo migratório, justamente pelas transformações políticas que se desencadeiam em muitos países, levando os sujeitos a buscarem novos lugares e novas oportunidades ofertadas por meio do crescimento econômico das sociedades. Santos (2018, p. 26) visualiza a globalização como “um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” e que “interage de modo diversificado com outras transformações no sistema mundial, tais como o aumento das desigualdades, a sobrepopulação, os conflitos étnicos [e] a migração internacional massiva”.

A globalização encandeceu as desigualdades econômicas entre sociedades, gerando uma má distribuição dos resultados do desenvolvimento, fazendo com que parte de indivíduos buscassem outros locais para viverem. Porém, na contramão do tratamento humanitário, existe uma lógica que segrega o que se denominou *migrantes desejados*, aqueles sujeitos partícipes da elite ou, diga-se, *qualificados* (que poderiam trazer benefício ao Estado com o fruto de seu trabalho) e os ditos *migrantes indesejados* (que não agregariam valor com sua presença) (BHABHA, 2007). Desencadeou-se, então, um controle fronteiro mais rígido, objetivando

evitar a movimentação dos ditos *indesejados*. Nesse sentido, as migrações irregulares tomaram o papel principal para que as movimentações fossem possíveis aos estrangeiros. Porém, também através dessa decisão, narrativas foram fundadas, inserindo o migrante como antagonista desse processo, como o invasor, uma ameaça ao país receptor, afluindo o que atualmente vemos por xenofobia (BHABHA, 2007).

Todavia, a intensificação desse processo de deslocamento surgiu não apenas com a globalização, mas, através do processo de colonização, que imperou demasiadamente em muitas sociedades. Tais fatos desencadearam atualmente uma mistura étnico-racial, com suas nuances positivas, a exemplificar o aumento do ambiente de diversidade cultural, porém, com seus lados negativos, tais como conflitos, violência, guerra, fatos que alimentam ainda mais a intolerância. Para o migrante, algumas vezes, sobressai um bom acolhimento e integração e, ao contrário dessa perspectiva, pode acontecer também uma exclusão total de toda raça, cultura e etnia diferentes.

Apesar de o fenômeno ser analisado como fruto do capitalismo, da globalização e da colonização, a migração é, também e na realidade, um problema social (SAYAD, 1998, p. 56). Como tal, é imperioso que esse debate possa ser tecido no viés educacional, e isso implica dizer que a temática deve cingir-se num caráter transversal, atrelando as epistemologias constantes nas disciplinas da educação para explicá-la e, não apenas isso, mas entendê-la e lançar luz nas demandas desses sujeitos.

Essa relação entre um grupo social e uma série de problemas sociais (os migrantes e o emprego ou os migrantes e o desemprego, os migrantes e a habitação, os migrantes e a formação, os migrantes ou os filhos de migrantes e a escola, os migrantes e o direito de voto, os migrantes e sua integração, os migrantes e a volta para sua terra e, para coroar, os migrantes e a velhice, ou os velhos migrantes! etc.) constitui o índice mais claro de que a problemática da pesquisa, tal como é encomendada e tal como é conduzida, encontra-se em conformidade e em continuidade direta com a percepção social que se tem da imigração e do migrante. (SAYAD, 1998, p. 56-57).

As políticas restritivas cada vez mais rígidas em outros países, sobretudo do norte global, criaram muitas barreiras (fechamento de fronteiras, criação de muros, criação de políticas nacionalistas) à entrada de estrangeiros, e isso favoreceu, na atualidade, as migrações Sul-Sul, especialmente as voltadas ao Brasil, cuja legislação nesse trato é bem mais permissiva. Atualmente é possível afirmar que o Brasil possui a maior quantidade de negros fora da África,

de acordo com o *Institute for Cultural Diplomacy* (ICD)¹⁶, fato que se distancia do almejado branqueamento da população brasileira em passado não tão distante (séc. XIX e XX).

Para além das dificuldades enfrentadas do país de origem ao destino, a integração e acolhimento podem ser limitados pela discriminação e, no caso do indivíduo oriundo do continente africano, isso pode estar ligado a duas vertentes. O mesmo racismo que se apresenta a negros brasileiros assola também um negro africano e pelos mesmos motivos: a cor da pele. Porém, ao africano é agregado outro fundamento, o fato de ser estrangeiro.

5.2 O Continente Africano e a África Subsaariana

A África é o terceiro maior continente do mundo em extensão territorial, com 30.230.000 km² e o segundo mais populoso, representado por cerca de 1,2 bilhões de habitantes. A diversidade étnico-cultural, política e social desencadeou uma divisão geopolítica do continente em duas regiões¹⁷: África Mediterrânea ou Setentrional (África do Norte), dita *África Branca*¹⁸ e África Subsaariana, dita *África Negra*. A África subsaariana ocupa cerca de 75% do continente e está localizada ao sul do Deserto do Saara. A maior parte da região é marcada pela alta mortalidade infantil, baixa expectativa de vida, extrema pobreza e desigualdade social, alcançando os piores indicadores socioeconômicos do mundo. Além disso, os habitantes enfrentam doenças como as relacionadas à AIDS e a malária, que são fatores preocupantes e desafiadores para a população africana, sendo o continente, responsável por cerca de 22,4 milhões de pessoas infectadas pelo vírus HIV no mundo de um total de 33,4 milhões (ONU/UNAIDS (2020)).

¹⁶ Veja pesquisa completa em http://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_programs_diaspora Acesso em 25 Fev. 2020.

¹⁷ A África Mediterrânea/Setentrional é composta pelos países: Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia, Saara Ocidental e Egito enquanto a África Subsaariana se subdivide nos 48 países restantes: África do Sul, Angola, Benin, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Camarões, Cabo Verde, Chade, Congo, Costa do Marfim, Djibuti, Guiné Equatorial, Eritreia, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Ilhas Comores, Lesoto, Libéria, Madagascar, Malauí, Mali, Mauritânia, Maurício, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, Ruanda, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Seychelles, Serra Leoa, Somália, Sudão, Suazilândia, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbábue.

¹⁸ As expressões *África Branca* e *África negra* foram criadas, de maneira racista, no séc. XIX por europeus colonizadores para diferencia-las, por ser, a África subsaariana, detentora de uma população predominantemente negra. Disponível em <https://www.preparaenem.com/geografia/africa-branca.htm> Acesso em 01 Abr 2021.

Figura 3 – Países que compõem a África Mediterrânea (África do Norte) e a África Subsaariana



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/>

As desigualdades sociais observáveis assim como os outros fatores mencionados são determinantes para a decisão de migrar. Os sujeitos negros oriundos da África subsaariana estão em constante deslocamento pelos mais variados motivos, sobretudo a questão econômica e humanitária. De acordo com a ONU/PNUD, cerca de 600 milhões de pessoas no mundo sobrevivem com menos de 1,90 \$ por dia¹⁹. Mais da metade dessas pessoas residem na África Subsaariana que, inclusive, a situação de pobreza encontra-se em tendência de alta. Ainda com a perspectiva otimista projetada para o ano de 2030 de redução da pobreza para 400 milhões em todo o mundo, para a ONU/PNUD, é possível que se possa falar que cerca de 300 milhões

¹⁹ Conforme Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU/PNUD. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf Acesso em 02 Abr 2021.

dessas pessoas estejam nessa região africana. No entanto, para a referida instituição, “a pobreza de rendimento é apenas uma forma de pobreza. Os mais desfavorecidos padecem de privações sobrepostas, de normas sociais discriminatórias, da ausência de capacitação política [e] níveis elevados de conflito ou violência” (2019, p. 67).

5.3 As migrações Sul-Sul: África-Brasil

O elemento colonial ventilado no século XVI e os acordos bilaterais (aquisição de matéria-prima, serviços, manufaturas) Brasil-África fomentados a partir do ano de 1960 (BAENINGER *et al*, 2019) encandeceram as migrações Sul-Sul, para as quais Basso (2003) nominou movimentações periferia-periferia em referência aos países do Sul Global. Baeninger (*et al*, 2019) cita ainda o transnacionalismo de sujeitos oriundos do continente africano com o Brasil como fator primordial para a escolha África-Brasil, que se desvelam por vários fatores, tais como o encurtamento da distância provocado pelo desenvolvimento dos mercados globais, a identificação com o país, a política externa e os interesses e cooperações entre as nações.

O Norte Global ainda é o destino mais almejado para migrantes se fixarem. Porém, é possível visualizar uma legislação Norte Global altamente seletiva quando se trata dos processos migratórios, além disso, o “controle das fronteiras, o protecionismo, o racismo e a xenofobia serão obstáculos poderosos à busca de uma vida melhor” (SANTOS, 2018, p. 153).

No Brasil, o marco regulatório vigente que pavimenta a proteção dos direitos humanos de migrantes é a Lei nº. 13.445/2017, que apenas fecundou-se após a observação do crescimento dos fluxos migratórios no país. A normativa substituiu o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº. 6.815/1980) que remontava a uma extensão da ditadura, pelo seu caráter voltado para a segurança nacional e repúdio ao migrante, caminhando na contramão da democracia, vigendo por mais de 30 anos no país. Cabe acrescentar que, ainda no período imperial, com a política de branqueamento da população, enredou-se uma cultura de não aceitação da migração de negros, indígenas e outras etnias não brancas, desencadeando, por conseguinte, a xenofobia aos estrangeiros. Com efeito, a lei nº. 13.445/2017 trata como questão humanitária a migração, condenando todo ato discriminatório e xenofóbico contra o estrangeiro. Além disso, estabelece a proibição de prisão a migrantes indocumentados, a facilitação da legalização de sua permanência no país, sem deixar de mencionar, o direito à educação pública sem discriminação pela sua condição de migrante e de sua nacionalidade (BRASIL, 2017a).

Tabela 4 - Quantitativo de estrangeiros oriundos da África Subsaariana com Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) no Brasil e no Distrito Federal, no período de 2000 a 2020²⁰.

Nacionalidade		Total de registros no Brasil	Total de registros no Distrito Federal
1.	Angola	17.294	224
2.	Senegal	8.912	115
3.	Nigéria	5.629	149
4.	Guiné-Bissau	5.428	134
5.	Moçambique	4.800	96
6.	Cabo Verde	4.528	98
7.	África do Sul	2.895	62
8.	República Democrática do Congo	2.064	82
9.	Gana	1.984	458
10.	Congo	1.115	44
11.	Camarões	858	83
12.	Benin	769	51
13.	São Tomé e Príncipe	622	26
14.	Costa do Marfim	465	52
15.	Togo	459	36
16.	Quênia	455	23
17.	Guiné	406	24
18.	Serra Leoa	339	01
19.	Maurício	309	02
20.	Mali	268	08
21.	Zimbábue	263	06
22.	Tanzânia	246	08
23.	Sudão	194	16
24.	Etiópia	189	08
25.	Gâmbia	173	03
26.	Gabão	170	19
27.	Burkina Faso	140	07
28.	Libéria	139	03
29.	Namíbia	138	01
30.	Madagascar	133	02
31.	Zâmbia	115	05
32.	Guiné Equatorial	110	01
33.	Uganda	102	04
34.	Burundi	98	04
35.	Somália	61	06
36.	Ruanda	59	02

²⁰ A pesquisa não abrange os migrantes indocumentados e os solicitantes de refúgio, estes, embora possuam outro tipo de documentação, não possuem RNE.

37.	Mauritânia	57	03
38.	Níger	50	03
39.	Malawí	48	01
40.	Eritreia	37	04
41.	Seychelles	34	0
42.	República Centro-Africana	33	01
43.	Chade	22	02
44.	Botsuana	17	01
45.	Suazilândia	15	0
46.	Djibuti	11	0
47.	Ilhas Comores	09	01
48.	Lesoto	07	0
49.	Países da África Mediterrânea	5.880	338
TOTAL DA ÁFRICA SUBSAARIANA		62.269	1.879
TOTAL DA ÁFRICA:		68.149	2.217

Fonte: OBMIGRA e Sistema Nacional de Cadastros e Registros (SINCRE). Tabulações: Observatório das Migrações em São Paulo-NEPO/UNICAMP²¹

O Brasil possui, segundo o OBMigra, 1.504.706 estrangeiros – com Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) –, sendo que 62.269 são provenientes da África Subsaariana e 5.880 da África Mediterrânea, correspondendo a 4,5% da população migrante. Os dados evidenciam que, da população pertencente ao continente africano residente no Brasil, 1,15% são angolanos e 0,59% são senegaleses. Do total de estrangeiros da África Subsaariana no Brasil (62.239), 28% são angolanos e 14% são senegaleses.

No Distrito Federal existem 31.775 registros de migrantes, sendo 1.879 provenientes da África Subsaariana e 338 da África Mediterrânea. Esse quantitativo (2.217) corresponde a 7% dos migrantes registrados no Distrito Federal. Do total de migrantes do Distrito Federal que pertencem à África Subsaariana, a maioria são ganenses, com 21% e angolanos com 10%.

Os dados do OBMigra evidenciam também que, do total de migrantes residentes no Distrito Federal, 47,6% são mulheres e 52,4% são homens. Entre eles, 21.405 estrangeiros possuem visto temporário e 7.787 possuem visto permanente e, pouco mais que a metade deles (11.795) estão registrados tendo como base o art. 13 da Lei 6.815/80 que concede autorização especial para estrangeiros em viagem cultural ou em missão de estudos.

²¹ Disponível em <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/> Acesso em 01 Abr 2021

Tabela 5 – Visão Geral: Estrangeiros no Brasil e Distrito Federal

Estrangeiros com RNE no Brasil	1.504.736
Estrangeiros com RNE no Brasil, provenientes da África	68.149
Estrangeiros com RNE no Brasil, provenientes da África Subsaariana	62.269
Estrangeiros com RNE no Distrito Federal, provenientes da África Subsaariana	1.879

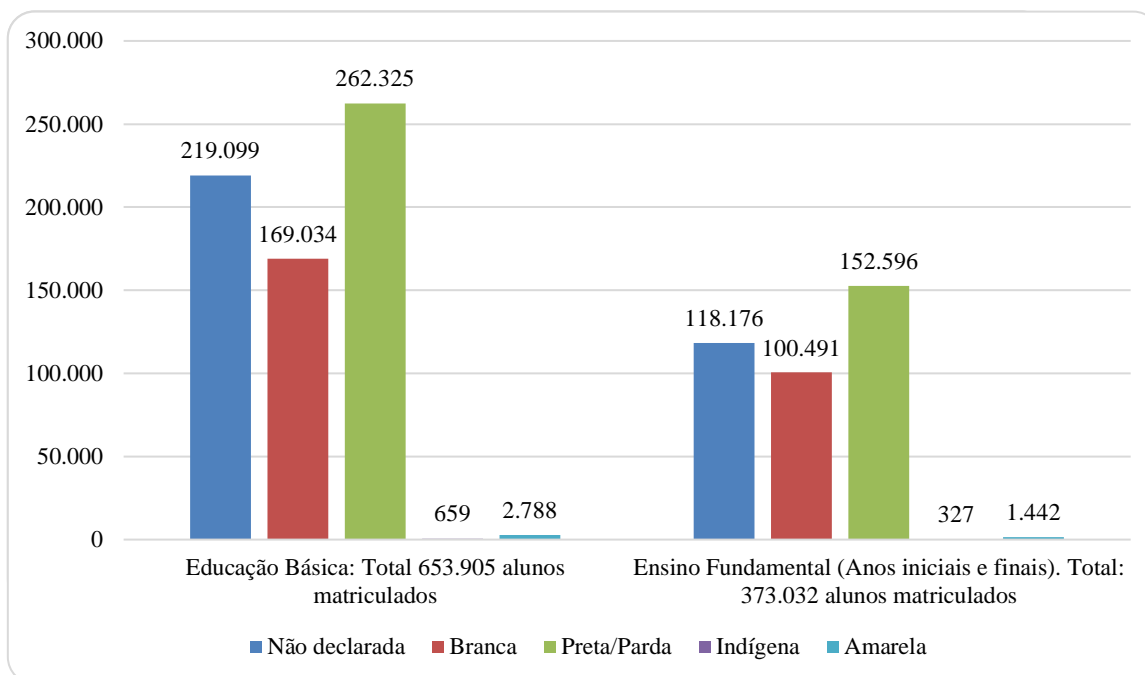
Fonte: OBMIGRA e Sistema Nacional de Cadastros e Registros (SINCRE). Tabulações: Observatório das Migrações em São Paulo-NEPO/UNICAMP

5.4 Interseccionalidade estrangeiro/negro: O quantitativo discente no Distrito Federal²²

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos matriculados em escolas públicas e privadas, na Educação Básica e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), por Cor/Raça²³, no Distrito Federal no ano de 2020.

²² As informações referentes ao censo escolar 2020 podem ser consultadas no sítio do Inep, disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> e 2007 a 2019 disponível <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> Acesso em 20 Mar 2021.

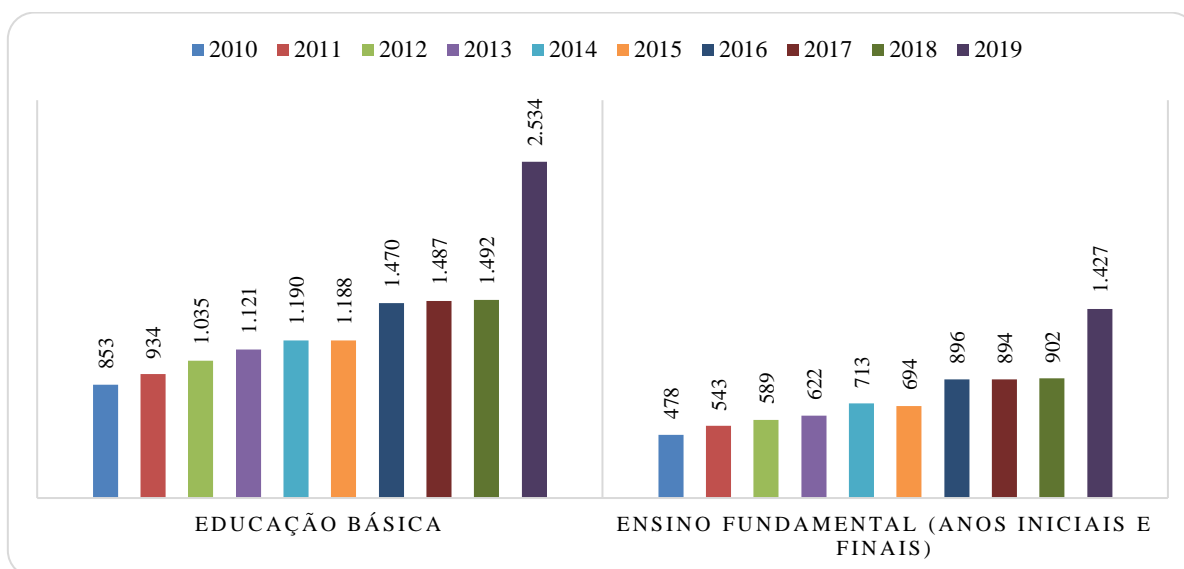
²³ O grupo racial preto/pardo foi unificado nos gráficos como sendo a população negra, tendo em vista o quesito cor/raça adotado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2020.

Observando o gráfico 1 é possível verificar a predominância de alunos pretos/pardos matriculados na educação básica da rede pública e privada do Distrito Federal, atingindo 40,12% dos alunos matriculados. Alunos brancos detém o percentual de 25,85% na pesquisa e indígenas e amarelos somam 0,53% dos alunos. Dos alunos matriculados na educação básica, 57% estão no ensino fundamental (anos iniciais e finais). Importa ressaltar que o percentual de alunos com raça/cor não declarada pode interferir no resultado da pesquisa, visto que atingem 33,51% na educação básica e 31,68% nas etapas do ensino fundamental.

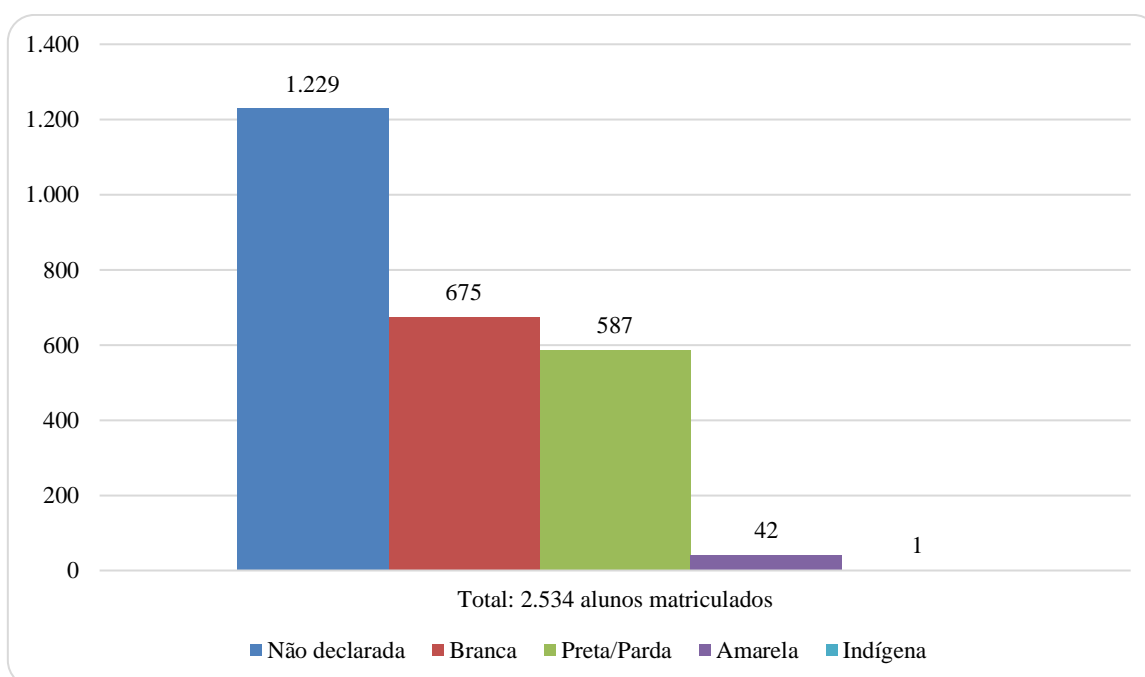
Gráfico 2 - Evolução no número de alunos estrangeiros matriculados na Educação Básica e Ensino Fundamental, nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal, no período de 2010 a 2019.



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2010 a 2019.

Corroborando com os dados apresentados no gráfico 2, é possível notar-se um crescimento considerável no número de alunos estrangeiros matriculados no Distrito Federal, evidenciando-se um salto de 59% no período de 2018 para 2019 na educação básica e de 63% apenas no ensino fundamental (anos iniciais e finais).

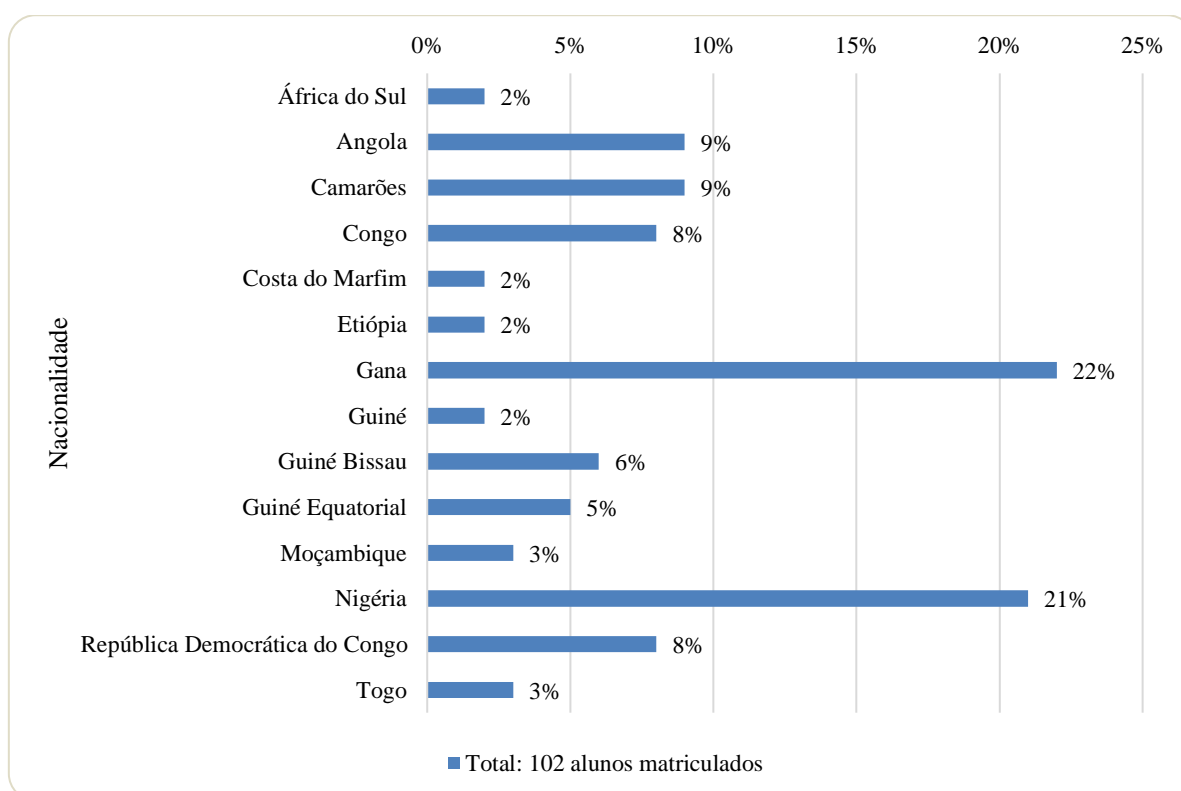
Gráfico 3 - Quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na Educação Básica, nas Escolas públicas e privadas, por Cor/Raça no Distrito Federal em 2019



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2019.

Realizando-se uma análise percentual das informações constantes no gráfico 3, tem-se que 49% dos estrangeiros não declararam raça/cor, 27% são brancos, 23% são negros e os amarelos e indígenas somam 2% dos alunos matriculados. Assim, existe um número expressivo (maioria) de alunos que não declararam sua cor/raça.

Gráfico 4 - Percentual de alunos estrangeiros matriculados na Educação básica da rede pública do Distrito Federal provenientes da África Subsaariana no ano de 2019



Fonte: Gerência de Disseminação de Informações, Estatísticas Educacionais e Publicações – GDIEP/SEEDF, 2019.

Em se tratando de alunos estrangeiros pertencentes à África subsaariana matriculados na educação básica do Distrito Federal, em 2019, o total chega a 102 alunos (Gráfico 4). Conforme o referido gráfico, a maioria são naturais de Gana (22%) e da Nigéria (21%). Contudo, em que pese as informações do gráfico 4 nos dando conta de quantitativos de sujeitos oriundos da África Subsaariana, não se pode aferir com precisão que todos esses alunos sejam negros.

5.5 Os principais obstáculos dos migrantes no Brasil e no Distrito Federal

O aluno migrante ou descendente próximo de migrantes (sobretudo migrantes de 2ª geração) passa por muitos desafios não somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo. O fato de ser étnico-diferenciado dos demais alunos, sua língua, as vestimentas, os costumes e a cultura já demonstram o impacto e a necessidade de uma oferta educacional que contemple esses sujeitos. Para garantir a adaptação dessa população, profissionais docentes qualificados e uma escola preparada serão essenciais nesse processo de acolhimento. Atualmente, leis e políticas deixam de atender crianças refugiadas e migrantes, ao lhes negar seus direitos e ignorar suas necessidades, [...] mesmo estando entre as pessoas mais vulneráveis do mundo (UNESCO, 2019, p. 05).

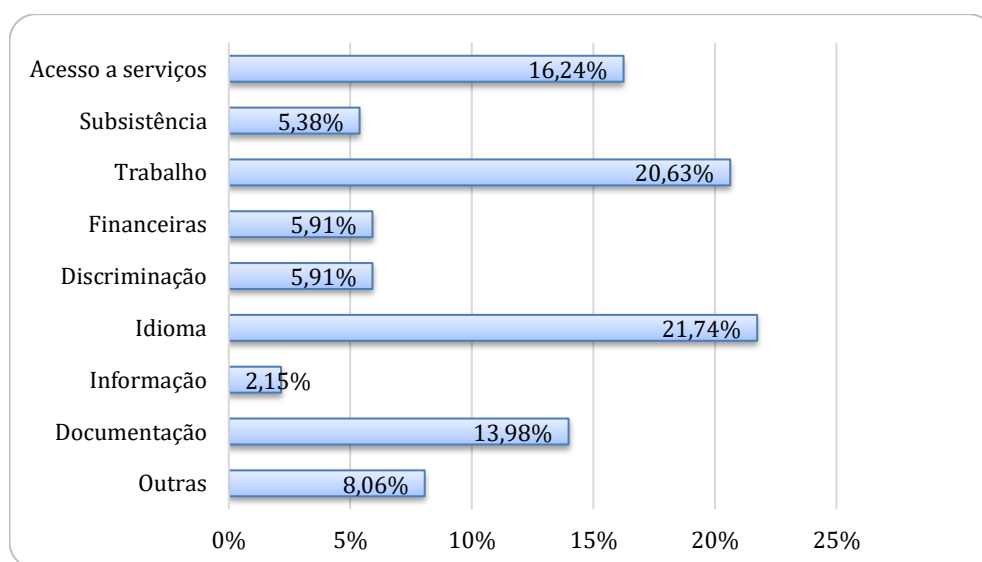
A oferta educacional por si só não é suficiente. O ambiente escolar deve se adaptar e apoiar as necessidades específicas dos migrantes. Incluir migrantes e refugiados nas mesmas escolas da população local é um ponto de partida importante para se construir a coesão social. No entanto, o formato das aulas e a língua na qual elas são ministradas, bem como a discriminação, são fatores que podem afugentá-los. (UNESCO, 2019, p. 05).

O migrante não pode ser idealizado como um ser isolado, mas, necessita-se que suas demandas sejam incluídas na sociedade de igual modo ao *nativo brasileiro*, e isso se deve ao aumento da “diversificação e intensidade” dos fluxos migratórios (OBMigra, 2020, p. 08). O gráfico abaixo demonstra alguns dos obstáculos do migrante em solo brasileiro, conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), em parceria com o Ministério da Justiça²⁴. Ressalta-se que a pesquisa possui âmbito jurídico, fundado em direitos, e a abordagem da pesquisa trata *obstáculos* como sendo as questões apresentadas através de normativos (legislação interna, regional e internacional e políticas públicas),

²⁴ Veja pesquisa completa em “Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil”. Foram entrevistados 353 grupos entre migrantes, Instituições Públicas e Instituições da Sociedade Civil no Brasil. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf Acesso em 30 Mar. 2020.

estruturas (dos aparelhos sociais disponíveis) e instituições (órgãos governamentais, da sociedade civil e da comunidade internacional) que, de alguma forma, causam dificuldades aos migrantes no que tange o acesso aos direitos, serviços e políticas públicas no Brasil. Em relação aos direitos apontados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na pesquisa destaca-se que saúde, renda, educação, moradia e documentação são direitos fundamentais para os seres humanos, ou seja, direitos essenciais para a dignidade da pessoa (BRASIL, 2015, p. 19).

Gráfico 5 - Os principais obstáculos enfrentados por migrantes no Brasil segundo o IPEA/Ministério da Justiça – 2015 (%)



Fonte: Adaptado do relatório IPEA/Ministério da Justiça (2015, p. 138)

Verifica-se que essa análise é fundamental para conhecer as demandas migrantes, visto que a investigação de cunho quantitativo, abarcando tendencialmente apenas a análise de dados sobre a recepção desses sujeitos, torna-se insuficiente para que o Estado forneça as respostas em termos de políticas públicas capazes de atender essa população.

Tabela 6 - Os principais obstáculos enfrentados por migrantes no Distrito Federal segundo o IPEA/Ministério da Justiça – 2015 (%)²⁵

Obstáculos, direitos humanos, discriminação e acesso à educação	Migrantes	Instituições Públicas	Sociedade Civil
Quais são as principais dificuldades no Brasil?	100% idioma	40% documentação 20% moradia 13,33% discriminação 13,33% financeiras 13,33% acolhida	33,3% moradia 33,3% trabalho 11,1% subsistência 11,1% idioma 11,1% acesso a benefícios e programas sociais
Quais são os principais obstáculos para o acesso a serviços públicos pela população imigrante?	-----	-----	20% documentação 20% idioma 20% informação 20% discriminação (xenofobia) 20% ausência de dados sobre migrações
As dificuldades enfrentadas são mais graves do que as da população em geral?	-----	100% sim	100% sim
Quais as violações de direitos humanos sofridas pela população imigrante?	-----	100% trabalho	40% trabalho 20% moradia 20% educação 10% discriminação 5% tráfico de pessoas 5% ausência de dados sobre migrações
Houve acesso à educação?	100% não	-----	-----
Foi possível contar com instituições públicas de educação?	100% não	-----	100% sim

Fonte: Adaptado do relatório IPEA/Ministério da Justiça, 2015, p. 80.

²⁵ Nesta tabela, referente ao Distrito Federal, faz-se um recorte em relação à discriminação (xenofobia), ao idioma e ao acesso à educação. Observação: “----”: perguntas não respondidas pelos entrevistados.

Segundo a pesquisa mencionada, em relação ao acesso à educação, o MEC, numa devolutiva à referida pesquisa, ressalta a questão do reconhecimento da documentação escolar (revalidação do diploma) e dificuldades em se comunicar no idioma português como fatores principais para inserção ativa de migrantes no Brasil. Apesar de ser, a documentação, um obstáculo para os migrantes, a Lei de migração (nº. 13.445/2017) ressalta, no art. 3º, que a política migratória se rege pela universalidade dos direitos humanos, incluindo, entre eles, o acesso à educação. Ademais, o art. 4º trata a garantia do acesso à educação como direito inviolável, vedando a discriminação em razão da nacionalidade do sujeito. Para além desse normativo, ainda é possível verificar a inexistência de segregação de estrangeiros e brasileiros em outros normativos, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, além da Lei de Refugiados nº. 9.474/1997), tratando o acesso à educação como direito de todos.

Concernente ao idioma, grande parte dos entrevistados ressaltam tal elemento como uma dificuldade para acessar serviços/direitos. No ambiente escolar, é possível afirmar que se trata de dificuldade que reflete de maneira direta nas relações sociais, vista como uma barreira às interações tanto no espaço de socialização, quanto no processo de ensino-aprendizagem. Isso acontece tanto pelo fato de brasileiros, muitas vezes, não entenderem outras línguas (em escolas e outras instituições públicas/privadas), quanto o migrante não entender o português. Todavia, é preciso ressaltar que muitos migrantes oriundos da África falam, ainda que de maneira menos audível, o português como primeira língua e esse é um fato que lhes auxilia no processo de comunicação no Brasil. Trata-se de um dos fatores decisivos para a inserção e permanência desse sujeito no sistema de ensino.

No que tange à discriminação, no âmbito da xenofobia, abre-se um leque para entender esse fenômeno:

5.6 Um recorte sobre a xenofobia²⁶: um fenômeno que atravessa o caminho

²⁶ Em se tratando de xenofobia e racismo, existe uma ambivalência nos termos (muitas vezes tratados como sinônimos), por isso é necessário dar conta da complexidade desse debate dentro da sociedade como um todo. A intolerância religiosa, de gênero, cultural, relacionada aos grupos étnico-diferenciados (independentemente de sua cor de pele, tipo de cabelo, etc.) e seus costumes sugerem uma aproximação com a **xenofobia**, desencadeando o medo, a fobia ao diferente, desconhecido. Já o **racismo**, baseia-se em conjecturas ideológicas fundamentadas, sem comprovação científica, defendendo uma hierarquia racial que classifica sujeitos tendo como base a cor da pele (CORREIA, 2020). Gomes (2005, p. 52) ressalta que “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação

Os processos migratórios implicam um encontro entre culturas, línguas, raças e diferentes etnias. Todavia, verifica-se que nem todos esses encontros se tornam proveitosos. Alguns deles desencadeiam, como fenômeno social, a xenofobia. Visualizado como um fenômeno não raro na sociedade, “a palavra xenofobia vem do grego, da articulação das palavras *xénos* (estranho, estrangeiro) e *phobos* (medo), significando, portanto, o medo, a rejeição, a recusa, a antipatia e a profunda aversão ao estrangeiro” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 09). Para o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a xenofobia se traduz como as “atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e frequentemente difamam pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos ou estrangeiros à comunidade, sociedade ou identidade nacional” (ACNUR, 2019).

A insegurança e o medo da perda da identidade individual são elementos presentes na fobia humana e fazem com que o ser humano se torne avesso a mudanças, sendo esse um dos motivos da prática xenofóbica e isso faz do estrangeiro um indivíduo que seria, na visão do nativo, o causador dessa ameaça (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 10). O autor ressalta ainda que o migrante, na visão desse nativo, “tende a ser visto como capaz de arrastar cada um e a todos, literalmente, para a perdição, para a perda daqueles traços culturais e/ou étnicos que definiriam o ser de um dado grupo humano, habitantes e construtores de um dado território”, não sendo bem quisto ou bem recebido pelos nativos de uma população (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 10). Assim, através do fenômeno migratório, é possível visualizar uma elevação, por vezes violenta, das manifestações xenofóbicas pelo mundo. A falta de tolerância, de alteridade e a violência simbólica passam a imperar as relações com o migrante sobremaneira, cenário que preocupa, pelos seus conflitos, na contemporaneidade. Uma das mais básicas manifestações de xenofobia nasce da rejeição ao corpo estranho, estrangeiro, ao corpo exótico, bizarro, distinto que, em casos extremados, sequer enxergamos como pertencentes à nossa espécie (Ibid., p. 16).

Às vezes, os migrantes e os refugiados são julgados com base em percepções sobre seu grupo identitário, e não em suas qualidades pessoais. Sobretudo quando eles são visivelmente diferentes das populações das comunidades de acolhimento, eles podem

resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. [e a crença] na existência de raças superiores e inferiores”. Para tanto, o racismo se desvela na forma individual e institucional.

ser vistos como o “outro”; com isso, estereótipos e preconceitos podem levar à discriminação, o que inclui a exclusão de uma educação de boa qualidade. (UNESCO, 2019, p. 30).

A violência presente atualmente no Brasil contra o sujeito africano negro nos mostra que o período colonial ainda (sobre)vive entre os indivíduos. A mesma violência que um dia questionou a humanidade negra e que hoje ainda interroga a sua presença e o seu legado histórico. Tal violência ainda se mostra legitimada na sociedade quando “corpos considerados totalmente estranhos, estrangeiros, pertencentes a universos culturais, políticos e religiosos completamente distintos perdem sua condição de corpos, de vidas humanas, tornam-se mera carne nua que pode ser torturada, seviciada, desrespeitada, humilhada, destruída sem maiores remorsos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p.20).

Portanto, aquele corpo humano que não habita o mesmo território, que não apresenta a mesma aparência, a mesma forma de aparecer em público, que não possui os mesmos traços físicos e marcas culturais, tende a ser enxergado e dito como inferior, como incompleto, como mau, como privado, inclusive, da condição humana, sendo reduzido à condição de animal inferior, desprezível. Por não partilharem da mesma aparência, podem ser reduzidos à condição fantasmática de aparições, o que pode gerar medo, pânico, rejeição (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, 17).

É nesse sentido que se entende como operam a biopolítica (FOUCAULT, 2005) e a necropolítica (MBEMBE, 2018b) na sociedade. Por meio do poder regulamentador do Estado é possível visualizar, através da inserção do racismo, a segregação de *corpus* atuando numa concepção ideológica, utilizando-se como pressuposto a relação política-vida, *fazendo viver* (para alguns escolhidos) e, passivamente, *deixando morrer* (todo corpo considerado degenerado, seja pela sua condição de raça ou biológica, buscando apenas vidas *dignas* dentro da população).

Assim, a necropolítica – que está ligada a muitas vertentes, seja no campo político, econômico, social – ilustra as tecnologias que estabelecem quem vive e quem morre na sociedade, segundo Mbembe (2018b), tendo como pressuposto a gestão da morte. O filósofo utiliza a concepção de biopoder de Foucault para examinar como esse conceito (em diferentes contextos, não apenas estatais) insurge para demonstrar a noção de “inimigo” estabelecendo paradigmas e definindo uma situação de racismo (MBEMBE, 2018b). A relação entre a soberania e o direito de matar questiona: “que lugar é dado à vida (em especial o corpo ferido ou massacrado)?” (Ibid., p. 07). Vidas são subjugadas estabelecendo “uma censura biológica entre uns e outros” (Ibid., p.17). Tal como no nazismo, o autor faz essa correlação entre o Outro

como uma ameaça, onde, apenas através de sua eliminação, a vida e a segurança seriam possíveis. Nas palavras do autor “matar a fim de viver” (Ibid., p. 20) evidencia como a morte de alguns é legitimada para a saúde e segurança de outros. A gestão da morte, para Mbembe, evidencia como o racismo regula o extermínio de todo corpo abjeto, degenerado e *matável*.

Conforme pesquisa realizada pela UNESCO (2019, p. 30), as atitudes públicas determinam a autopercepção e o bem-estar dos migrantes. A discriminação percebida pode ser associada, por exemplo, à depressão, à ansiedade e à baixa autoestima (Ibid.). Levando em consideração os efeitos causados pelas manifestações violentas e discriminatórias, a xenofobia é um tema indispensável a ser tratado no cotidiano escolar, com vistas a redução do preconceito e da intolerância ao que é *estranho* ao outro. Porém, tal aceitação, que desencadeia a empatia, não deve ser condicionada à perda da identidade dessa população.

O nativo tende a aceitar o migrante sempre que ele renuncia à sua própria cultura (idioma, costumes, religião ...) e adota a cultura oficial da sociedade que o recebe, para que a homogeneidade cultural seja confundida com a coesão social e a diferença cultural é percebida como uma ameaça (SOLÉ *et al.* apud D’ANCONA, 2006).

O fato de desconhecer o migrante e sua cultura faz com que esse estranhamento se aflore na sociedade e no ambiente escolar. Nesse sentido, é por meio da interação que é possível falarmos em reciprocidade entre sujeitos. Essa ausência de conhecimento é vista como um fator chave que favorece a permanência de preconceitos e estereótipos negativos em relação a pessoas de outras etnias, muitos dos quais desaparecem quando interagem com eles (D’ANCONA, 2006).

6 A COR DA PELE COMO ELEMENTO DE SEGREGAÇÃO

6.1 Breves relatos sobre a ideia de “raça”: A gênese do racismo

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2003, n.p.). A concepção de raça tinha o objetivo de classificar espécies de plantas e animais, sendo utilizado na Zoologia pelo sueco Carl Von Linné (1707-1778). A partir de então, o conceito passou a seguir uma ideia de “linhagem, descendência”, passando a observar as características físicas comuns entre indivíduos. “Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças”. A partir do séc. XVI-XVII, o conceito toma uma conotação ligada a ideia de classes sociais na França, separação entre nobreza (de sangue puro) e plebe (que poderiam ser escravizados). Foi a partir dessa ideia que o conceito de raça “legitima as relações de dominação e sujeição entre classes sociais” (MUNANGA, 2003, n.p.). Gomes (2005) ressalta a grande discussão que o termo *raça* acende nas ciências sociais e do contexto em que, por vezes, é empregado, porém, o termo será utilizado neste projeto como contribuição para entender esse fenômeno nas relações entre negros e brancos.

Nesse sentido, a concepção de “raça”²⁷, que culminou no que se observa atualmente como racismo, possui estreita ligação com o escravismo (séc. XVI), desencadeando a segregação étnico-racial, a hierarquização e inferiorização de indivíduos. Para Almeida (2019, p. 32) “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas [...] que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. O fenômeno surgiu “a partir da emergência dos Estados Nacionais europeus e das Grandes Navegações, com o encontro dos europeus com povos ditos exóticos, estranhos, bárbaros, [sendo que o] termo [raça] começa a

²⁷ Narrativa do Prof. Dr. Kabengele Munanga intitulada UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA fruto da palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03, disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> Acesso em 09 Jun. 2020.

ser usado para classificar grupos humanos” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 21). Como ferramenta de manutenção do poderio e da posse sobre os corpos negros, o colonialismo serviu como uma “tecnologia europeia utilizada para submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania” (ALMEIDA, 2019, p. 28), estabelecendo a supremacia racial dos brancos em relação aos negros.

A colonização é vista como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder” (QUIJANO, 2000, p. 342). A colonização está inserida na “mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva”, estabelecendo a ideia de racionalidade como exclusividade do homem ocidental, eurocentrado, que domina os conhecimentos do sujeito *outro*, determinando sua existência numa concepção de sub-raça (QUIJANO, 2002). Nesse sentido, “o fato de os corpos humanos apresentarem cores, traços diacríticos e formas variadas e diferentes fez com que emergisse a noção de raça para classificá-los e, inclusive, hierarquizá-los” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 21).

Com a pretensão de inseri-los no que foi chamado de modernidade (MBEMBE, 2018a), o colonialismo refletiu o genocídio de comunidades inteiras em prol da globalização, da universalidade e da “razão” pela qual anunciou a servidão, financiando também o racismo (ANDRADE, 2017, p. 293). O padrão defendido pelo conceito de modernidade, fez da Europa ocidental fonte de único saber científico considerado válido no mundo. Com base nessa afirmação, epistemologias e culturas *outras* foram tecidas como não legitimadas pelo ocidente, ou seja, inválidas. O colonialismo “inventa, classifica e subalterniza o *outro*”, sendo a ideia de raça “a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial” (GROSFÓGUEL *et al.*, 2016, p. 18), tendo, no seio da cultura ocidental, a ideia do negro como “uma raça à parte da condição humana” (UNILAB, 2014, p. 21). Assim, “se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos” (CARNEIRO, 2011, p. 15).

Como é um conceito, ser humano, pertencer à humanidade não é uma decisão tomada pela natureza, embora dela dependa, mas é uma atribuição que é feita no contexto de uma dada comunidade de homens e mulheres, que utilizam critérios que são culturais, para dizer quem pode ou não pertencer a humanidade, pode ser dito e visto como humano (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 18).

A partir de então, “a divisão da humanidade em raças estabeleceu hierarquias entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade [e] inferioridade naturais” (CARNEIRO, 2011, p. 16), a “construção da diferença [...] e da pureza de sangue da raça branca” (BALLESTRIN, 2013, p. 101). Tal hierarquia, e até mesmo o discurso sobre o caráter humano, foi defendida ao longo dos séculos por muitos teóricos, “utilizando-se uma das faces mais cruéis do etnocentrismo: o racismo” (ANDRADE, 2017, p. 302). Hegel (2015, p. 83-86) defendeu a ideia de que “o negro representa [...] o homem selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano”. A legitimidade conferida a tais filósofos conduziu o corpo negro a perda de sua capacidade de autorrepresentação, atribuindo validade à narrativa colonial fundamentada em ideologias raciais baseadas na cultura e na genética desse coletivo negro. “O seu rosto [negro] parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos limitada, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um ser intermediário entre o animal e o homem” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 262). Com base nessa mesma perspectiva, a teoria de David Hume demonstra uma concepção que diferencia raças, enfatizando uma dita desumanidade do negro e superioridade branca.

Eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. [...] Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio, que fala umas poucas palavras claramente (HUME, 1875, p. 252).

Ainda nos detendo sobre as raízes teóricas modernas do racismo contemporâneo é preciso mencionar o antropólogo italiano Cesare Lombroso. Lombroso se dedicou ao estudo do perfil psicossocial de criminosos, prostitutas, deficientes mentais, no intuito de identificar correlações entre disposições deviantes e a aparência dos indivíduos. Os trabalhos de Lombroso foram introduzidos no Brasil por Raimundo Nina Rodrigues, médico psiquiatra e antropólogo, e a sua escola. Nina Rodrigues teve papel influente ao dar início aos estudos da cultura negra no Brasil, adotando, porém, um olhar segregacionista em relação à população negra, defendendo diferentes normativos penais a depender de cada raça existente, tendo como padrão de comportamento uma “ética étnica” (ODA, 2003, p. 215) segundo a qual “os crimes

cometidos por indígenas, negros ou mestiços só poderiam ser analisados a partir de um ponto de vista racial que levasse em conta os valores morais e as noções de justiça vigentes nos seus respectivos grupos” (RODRIGUES, 2015, p. 1123). Assim, Nina Rodrigues entendia que os crimes cometidos pelos sujeitos estariam mais relacionados ao seu pertencimento racial, fruto do cruzamento de diferentes raças. Visualizando a raça negra como inferior às outras, Rodrigues defendeu a eugenia como elemento primeiro da evolução humana, por meio do qual, existiriam pessoas aptas e não aptas à reprodução humana.

Nesse sentido, fomentou-se a segregação racial entre culturas ditas superiores, as metropolitanas, e as *outras* denominadas como primitivas (DUSSEL, E., 1993). A partir de então, a educação – enquanto instituição – foi um dos tecidos mais robustos utilizados como “reflexo e dimensão das estruturas raciais desiguais [e] uma das linhas de força do racismo à brasileira” (UNILAB, 2014, p. 14). A segregação que perpassa o meio educacional demonstra a existência de um sistema de persuasão que inculca nas pessoas a ideia de que “o sistema é basicamente justo e que os papéis nos quais elas serão alocadas lhes são adequados” (MOREIRA, 2014, n.p.).

A gênese que desencadeou a concepção de raça formou uma ideologia, culminando tanto em atos individuais de racismo – materializados por meio do preconceito e discriminação²⁸ – quanto no racismo estrutural – incorporado por meio das desigualdades raciais – formando meios de exclusão social.

6.2 Racismo Estrutural: As instituições²⁹ como arcabouço desse fenômeno

Para avançarmos no debate racial no Brasil, é fundamental entendermos alguns conceitos: Segundo GOMES (2005, p. 54), “**preconceito** é o julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou

²⁹ Esclarecendo o contexto empregado para a expressão *instituição*, Hirsch (2007, p. 26) afirma que se trata de “modos de orientação, rotinização e coordenação [instituídos por lei] de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais”.

conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”. Já a **discriminação**, Gomes (id., p. 55) conceitua como sendo o ato de “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”.

O racismo se mantém firme na sociedade à medida em que, estrutura social e instituições guardam os mesmos pressupostos raciais e isso provoca a manutenção da supremacia de um grupo racial em detrimento de outros. Almeida (2019, p. 37) ressalta que o racismo “não se resume [apenas] a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições [públicas e privadas], que passam a atuar numa dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

A partir dessa normatização, que busca conter os conflitos sociais e manter essa “estabilidade”, firma-se a hegemonia de determinado grupo racial que estabelecerá os padrões que cuidem das questões políticas e econômicas de maneira que se possa, tal grupo, manter essa hegemonia. Sendo assim, Almeida (2019, p. 40) afirma que “racismo é dominação” e tem no poder o “elemento central da relação racial”. Desse modo, grupos que possuem mais poder, controlam as instituições de maneira a conservar seu *status quo*. O racismo estrutural é um termo que foi utilizado pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles Hamilton integrantes do grupo Panteras Negras, em 1967, utilizando-o para demonstrar a formação do racismo a partir das estruturas da sociedade e como isso reverbera nas instituições públicas e privadas. Os autores sublinham que o racismo institucional “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (1967, p. 04).

Nesse sentido, o racismo institucional pode ser visto

[...] ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos, sendo eles minorias ou não (CRE/UK *apud* CARNEIRO, 2011, p. 25).

Sob esse ângulo, existe uma necessidade de que as instituições contenham os conflitos sociais, inclusive as instituições educacionais, por meio de aparatos normativos capazes de manter seu controle e seu mecanismo de poder, que é exatamente formado por meio

das referidas instituições. Porém, as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2019). É por meio dessas relações de poder existentes no campo institucional político e econômico que se mantêm inalteradas as regras, fato que demonstra uma naturalização dos mecanismos discriminatórios.

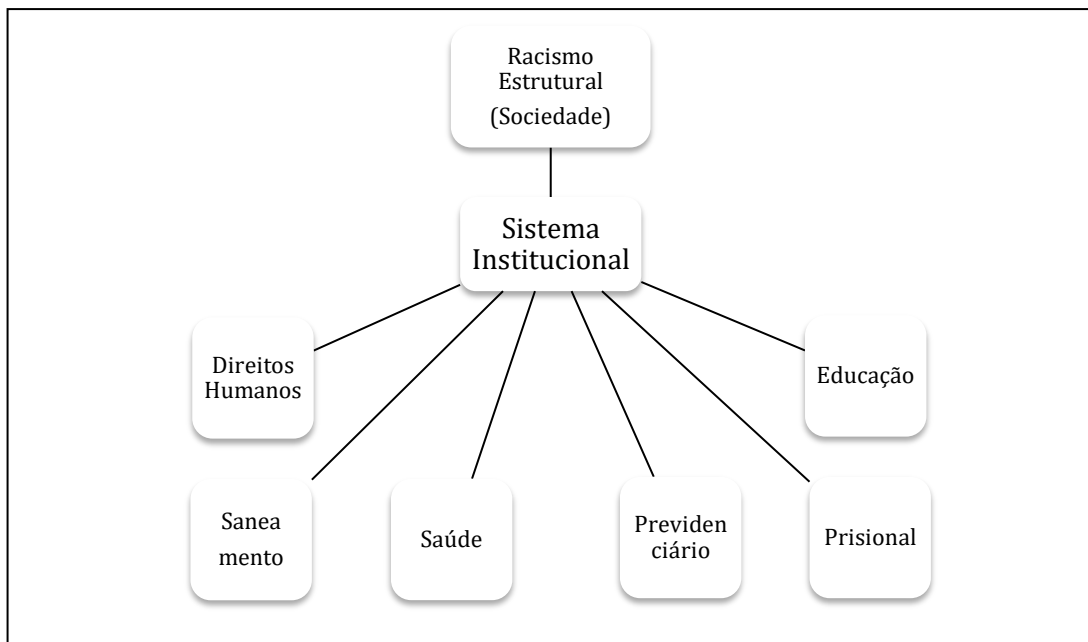
“A manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade, regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio” (Ibid., p. 40). Para tanto, algumas concessões serão realizadas aos grupos minoritários como meio de controle do poder de decisão do grupo supremacista. As consequências desse *modus operandi* é que, a depender dessas decisões, haverá maior combate à discriminação e a desigualdade social, que tanto causa as diferenças entre brancos e negros ou, aumentará ainda mais tais desigualdades. Por conta disso, “o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas” (Ibid., p. 41). Sendo assim, “as instituições são fundamentais para a consolidação de uma supremacia de [...] determinado grupo racial” (Ibid., p. 45). A ideia de assegurar o poder nas mãos de grupo racial dominante, revela-se como “uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial (HASENBALG *apud* CARNEIRO, 2011, p. 17).

Nesse panorama, o jurista assinala que o domínio institucional realizado por grupo branco em unidades públicas como reitorias de universidades, poder legislativo, judiciário e ministério público, e também em instituições privadas, podem dificultar a ascensão da população negra e reduzir os espaços de debate sobre a temática (ALMEIDA, 2019, p. 40-41). Dito isso, ao analisarmos as instituições que tratam da educação no Brasil, tem-se que, diretores escolares, coordenadores, supervisores e professores, enquanto partes importantes nesse processo, não podem se furtar dessa responsabilidade quanto a necessidade de romper com esse paradigma, já que o racismo “nas escolas é sutil, [...] perpetuado quase que inconscientemente” (ZUNGU, 2017). As instituições de ensino são solos férteis ao processo mantenedor da segregação racial, contudo, é possível notar que muitas delas têm avançado no sentido de reduzir o racismo, porém, o país ainda está longe de ser declarado livre dessa prática já que muitas ações educacionais são isoladas ou na figura de poucos agentes. Por isso a importância de se combater não somente o racismo individual, mas o institucional, pois essa forma de

discriminação é “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos” (ALMEIDA, 2019, p. 43).

Almeida (2019, p. 47) conclui sua tese dizendo que as instituições atuam de maneira “condicionada a uma estrutura social”. Desta forma, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social [...] que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Resumindo: “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”, o que faz o autor concluir que “o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (Ibid., 2019, p. 20). As estruturas sociais se reproduzem por meio das instituições que refletem o que a ordem social apregoa. Sendo o racismo parte da sociedade, posto que as relações sociais podem acarretar atos discriminatórios, e é através das instituições que esses atos se reverberam, “a educação pode ser uma espécie de antídoto contra o racismo” (Id., 2018)³⁰.

Quadro 4 - Construção do racismo a partir das estruturas sociais no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir das ideias de ALMEIDA (2019)

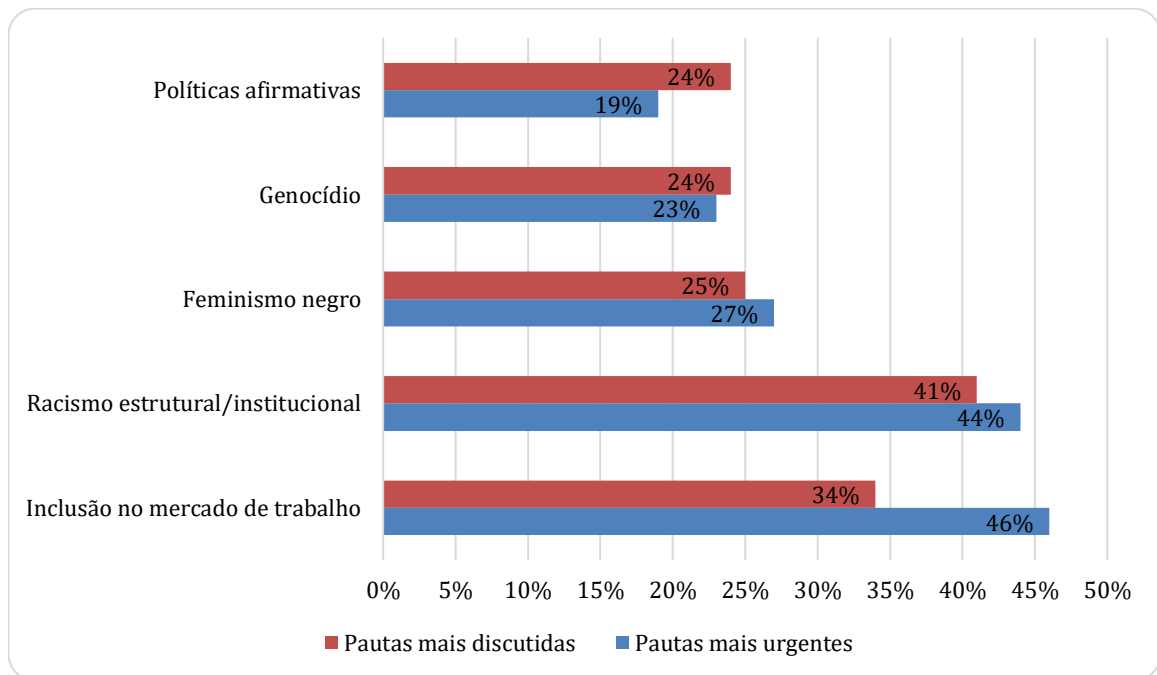
³⁰ Assista à palestra completa em “História da discriminação racial na educação brasileira” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&list=LLDN6JiacaU8zVyBEh_0IEBA&index=3&t=4142s Acesso em 04 Fev. 2020.

É nesse sentido que a essência do racismo reside, a partir de sua construção estrutural, nos sistemas institucionais, tais como, o sistema prisional, a segurança pública, o sistema educacional, o acesso à saúde, à cidadania, aos direitos humanos, entre outros (Quadro 01). A existência de uma forma de seletividade racial na oferta dos serviços faz com que instituições financiem as injustiças/desigualdades raciais/sociais. Isso está ligeiramente associado ao fato de que tais instituições possuem prerrogativas nas suas tomadas de decisões, capacidade de coordenar e estabelecer alguns parâmetros na sociedade e isso reflete no processo mantenedor das políticas segregacionistas.

Corroborando com a tese de Almeida, ressalta-se a pesquisa realizada numa parceria entre o Google, o Instituto Datafolha e a Mindset-WGSN, intitulada *As 5 maiores urgências da população negra e o que você pode fazer diferente em 2020* que revelou que “nem sempre o que é discutido é tão relevante para a população negra. Ao mesmo tempo, assuntos que deveriam ser tratados com urgência não são prioridade em algumas discussões” (PRESTES, *et al.*, 2019)³¹. Conforme gráfico abaixo, tem-se que o racismo estrutural é a segunda pauta mais urgente para a população negra, com 44% dos votos, sendo a mais discutida também, recebendo 41% dos votos da amostra. Além das pautas evidenciadas no gráfico, outras também foram citadas, porém com índice de urgência bem menor: Negritude LGBTQIA+, estética, representatividade, afetividade, apagamento histórico, colorismo, interseccionalidade, masculinidade negra, afrofuturismo e Black Money. Tal pesquisa parece demonstrar que, como forma de alcançar as demais demandas reveladas no estudo, tais como a discussão sobre o apagamento histórico, a interseccionalidade, o genocídio, as políticas afirmativas e o feminismo negro, primeiramente, existe a necessidade de discutir e desconstruir o racismo estrutural.

³¹ Ver a pesquisa completa em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/busca/as-5-maiores-urgencias-da-populacao-negra-e-o-que-voce-pode-fazer-diferente-em-2020/> Acesso em 12 Fev. 2020.

Gráfico 6 - Pautas mais relevantes para a população negra segundo pesquisa Google, Datafolha e Mindset-WGSN, 2020 (%)



Fonte: Adaptado da pesquisa Google, Datafolha e Mindset-WGSN, 2020.

6.3 Racismo individual como fenômeno das relações sociais

Ainda que se reconheça o racismo como parte integrante da estrutura social, não se pode olvidar e, tampouco, retira-se a “responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não [se trata de] um alibi para racistas” (ALMEIDA, 2019, p. 46). Refletir sobre o racismo nos conduz a visualizar, primeiramente, um processo de segregação, pautado na cor da pele, que tem suas bases solidificadas e naturalizadas não somente no Brasil, mas no mundo. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Ibid., p. 21). Nesse sentido, decorridos mais de 130 anos da abolição da escravatura, muitas amarras ainda prendem o destino da população negra ao que foi o genocídio, escravização e epistemicídio de povos nativos na América Latina.

O racismo é um fenômeno complexo e que pode se aflorar por meio de atitudes e comportamentos individuais, gerando atos discriminatórios. Gomes (2005, p. 52) entende que o racismo, na forma individual, “manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como

agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos”. Os atos individuais podem ser mais perceptíveis e causar repercussão, sendo facilmente observáveis em seu processo de construção (CARMICHAEL; HAMILTON, 1992).

6.4 Indicadores do racismo estrutural no sistema brasileiro de educação

A concepção de que o racismo está ligado apenas à individualidade do ser humano dificulta o entendimento de que se trata de uma sistemática inserida no arcabouço das instituições. Portanto, é por meio da coletividade que o racismo toma as proporções que atualmente são identificáveis. O racismo institucional evidencia a omissão do poder público, comprometendo a distribuição adequada dos benefícios oferecidos pelas políticas públicas em seus vários segmentos. No sistema educacional, isso é evidenciado quando se observa as vantagens de um grupo racial em detrimento do outro. Buscando identificar essas disparidades, foram coletadas informações da análise realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)³² e pelo IBGE³³. Mediante análise de dados estatísticos é possível visualizar os pormenores desse mosaico brasileiro onde a cor humana delinea os caminhos de cada raça, possibilitando verificar a amplitude da desigualdade racial.

Tabela 7 - Taxa de analfabetismo no Brasil (%)

Idade	Cor/raça	2016	2017	2018
15 anos ou mais	Branca	4,1	4,0	3,9
	Preta/Parda	9,8	9,3	9,1
60 anos ou mais	Branca	11,6	10,8	10,3
	Preta/Parda	30,7	28,8	27,5

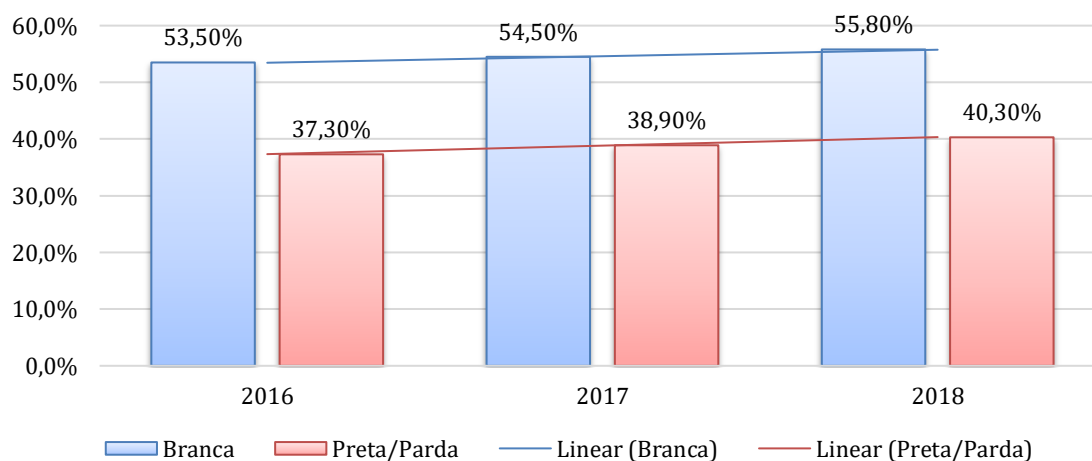
Fonte: Adaptado a partir dos dados do IBGE/PNAD, 2018.

³² Veja a análise completa do sistema educacional em “PNAD contínua: educação 2018”. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf Acesso em 11 Mar. 2020.

³³ Os dados referem-se ao ano 2018, último resultado divulgado pela PNAD, IBGE. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem> Acesso em 11 Mar. 2020.

Analisando a tabela acima, verifica-se que entre 2016 e 2018 houve uma queda gradual na taxa de analfabetismo no Brasil, tanto da população branca quanto a preta/parda. Nota-se também que o índice de analfabetismo é, de modo geral, mais alto na população mais idosa, como mostram os valores que indicam o analfabetismo na idade de 60 anos ou mais. Destaca-se por fim que a diferença entre brancos e pretos/pardos em termos de alfabetização é gritante: independentemente da faixa etária, os analfabetos negros são três vezes mais do que os brancos.

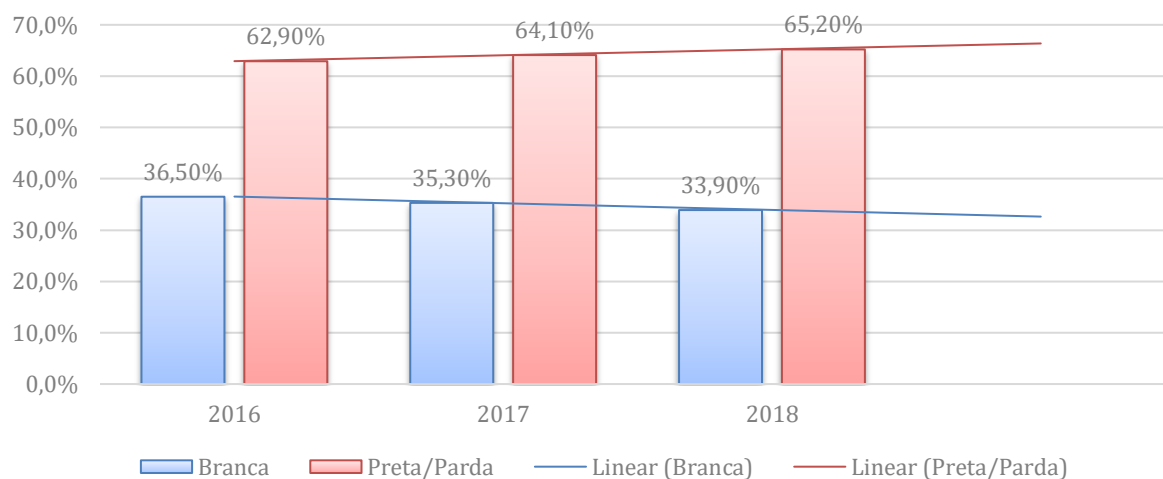
Gráfico 7 - População com 25 anos ou mais de idade que concluiu ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo a raça (%).



Fonte: Adaptado a partir dos dados do IBGE/PNAD, 2018.

Considerando que, com a faixa de 25 anos de idade, é possível que um indivíduo tenha concluído o nível educacional básico, a pesquisa da PNAD demonstra que uma grande parcela da população brasileira ainda não conclui essa etapa do ensino. O gráfico demonstra, em 2018, a existência de 55,8% da população branca concluinte do ensino básico, em contraposição aos 40,3% pretos/pardos. Isso significa que, em se tratando de desigualdade racial, mais pretos/pardos (15,5%) ainda não concluíram o ensino obrigatório, sugerindo uma falta de oportunidades educacionais equânimes para os referidos grupos raciais.

Gráfico 8 - População entre 15 e 29 anos de idade que não frequentava escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, nem havia concluído o ensino superior (%).



Fonte: Adaptado a partir dos dados do IBGE/PNAD, 2018.

Com base nos dados do gráfico acima, a PNAD demonstrou um número alarmante com relação às pessoas que não estão frequentando a escola ou se qualificando de alguma maneira. Primeiramente, em 2018, verifica-se uma discrepância muito grande entre brancos (33,9%) e pretos/pardos (65,2%) que não estão se qualificando, chegando a ser de 31,3% a diferença entre raças. Isso sugere que, por motivos diversos, pretos/pardos não estão avançando em seus estudos na mesma proporção que a população branca. Por fim, é preocupante se verificarmos, de acordo com a linearidade do gráfico, uma elevação desse percentual, com o transcorrer dos anos, em relação à população negra: 2016 (62,9%); 2017 (64,1%); 2018 (65,2%); enquanto percebe-se uma redução desse índice com relação a brancos: 2016 (36,5%); 2017 (35,3%); 2018 (33,9%), indicando um aumento no número de brancos e redução no número de pretos/pardos se qualificando.

Tabela 8 - Taxa de frequência escolar líquida do ensino fundamental e médio (%)

Fase	População	2016	2017	2018
6 a 10 anos (Anos iniciais do Ens. Fund.)	Branca	95,0	95,8	96,5

	Preta/Parda	95,0	95,3	95,8
11 a 14 anos (Anos finais do Ens. Fund.)	Branca	88,5	89,5	90,4
	Preta/Parda	82,3	83,7	84,5
15 a 17 anos (Ensino Médio)	Branca	75,7	76,4	76,5
	Preta/Parda	63,0	63,5	64,9

Fonte: Adaptada a partir dos dados do IBGE/PNAD, 2018.

Observando o ano de 2018, tem-se que 96,5% da população branca matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10) anos) estava frequentando as escolas e, em quantidade pouco discrepante, 95,8% da população preta/parda obtiveram frequência, estando apropriada a relação idade/etapa. Em relação aos alunos de 11 a 14 anos, pertencentes ao ensino fundamental nos anos finais, esse percentual se apresenta em queda em relação à idade/etapa, enfatizando ainda a diferença racial, sendo que 90,4% são brancos e pretos/pardos são 84,5%. No que se refere aos alunos de 15 a 17 anos de idade, pertencentes ao ensino médio, existe maior discrepância entre brancos (76,5%) e pretos/pardos (64,9%) com relação à frequência em sala de aula e idade/etapa adequada.

Ao analisar as estatísticas sociais da população branca e a preta/parda no Brasil, foi possível notar que a educação, em termos gerais, tem avançado, porém as desigualdades raciais permaneceram no mesmo patamar, estagnadas e persistentes. Isso é notável quando observamos que os indicadores da população branca são mais favoráveis que os da população preta/parda, corroborando com o entendimento sobre o racismo instalado nas instituições e com as ações governamentais ou a falta delas.

6.5 A naturalização do racismo no cotidiano escolar

Entender a naturalização do racismo é dizer que estamos diante de práticas que, com o transcorrer dos tempos, tornaram-se costumeiras, banais, pertencentes ao cotidiano da sociedade. Se olharmos para o cenário social a nossa volta, seja no ambiente universitário, nas instituições bancárias, nos sistemas prisionais, nas escolas, nos espaços de lazer, deparar-nos-emos com uma realidade “naturalizada” não só aos olhos do grupo racial dominante, mas de classes minoritárias que, sem perceberem, veem como costumeiro tal fenômeno. Na percepção de Almeida (2019, p. 60), notaremos que entre esses indivíduos haverá “trabalhadores da

segurança e da limpeza”, em sua maioria negros, “provavelmente mal remunerados”, em serviços “precários e insalubres”. De todo modo, apenas com um olhar para a sensibilidade é possível despirmo-nos das vendas que tornam essa visão naturalizada de “que no mundo haja ‘brancos’ e ‘não-brancos’” (Ibid., p. 61). Isso ocorre porque a naturalização desse fenômeno está tão internalizada que “tem o perigoso efeito de embotar nossa visão, [...] estando “relacionada ao senso comum, ao ‘é como é’, como se o mundo tivesse uma essência e não fosse resultado de construções históricas e sociais (MORAES, 2013, p. 17).

Poderíamos mencionar inúmeros exemplos de naturalização do racismo. Em 2019, o Colégio Laerskool Schweizer-Reneke, localizado ao noroeste da África do Sul, foi acusado de segregação racial após a imagem abaixo ter sido divulgada e viralizar nas plataformas digitais. Nela vemos crianças negras e brancas separadas em mesas diferentes. O professor, suspenso, justificou que a separação se deu por questões linguísticas, colocando de um lado alunos que falam o africâner e de outro os que não falam³⁴. A África do Sul é um país multilíngue, detentor de 11 línguas oficiais, entre elas o africâner que é a terceira mais falada no local, alcançando 13,5% da população³⁵. A narrativa da mãe de um dos alunos separados, quando viu a foto em um grupo de mensagens, demonstra a naturalização do racismo na escola e a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, [...] levando à naturalização da desigualdade de direitos (CARNEIRO, 2011, p. 15). “*Tudo o que eu vi eram mensagens dos pais brancos dizendo ‘obrigado, obrigado’ (depois do envio da foto), mas ninguém disse nada da separação dos alunos*” (mãe da criança). A segregação pontuada pela mãe do aluno constitui o estabelecimento de hierarquias entre crianças brancas e negras, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais (CARNEIRO, 2011, p. 16).

Figura 4 - Alunos brancos e negros separados em sala de aula, na África do Sul, em 2019.

³⁴ Ver a matéria completa em *ZugNet*, Escola na África do Sul tem aulas suspensas após alunos brancos e negros serem separados. Disponível em: <https://www.zug.net.br/internacional/escola-na-africa-do-sul-tem-aulas-suspensas-apos-alunos-brancos-e-negros-serem-separados/> Acesso em 15 Jan. 2020

³⁵ Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/africa-do-sul-um-pais-com-11-linguas-oficiais-070915698>. Acesso em 15 Jan. 2020



Fonte: www.zug.net.br

O ativista e escritor Sul Africano Will-Ed Zungu (2017, n.p.) descreve a existência de um padrão institucional de ensino nesse país, por exemplo, quando o sistema de ensino trata como natural a opressão colonial de africanos em seus livros didáticos, fomentando ainda mais os conflitos de raça, ou ainda, a subordinação de negros aos brancos, não olvidando do destaque acadêmico ao branco em detrimento do negro nas escolas. O ativista Zungu (2017, n.p.) afirma ainda que “já não são mais indivíduos racistas em si; são as instituições em que vivemos e trabalhamos que perpetuam a supremacia branca”. Os relatos do escritor à respeito da língua materna demonstram a omissão das instituições educacionais em relação às demais línguas faladas no país e denunciam também fatos que mostram os alunos sendo “instruídos a não falar na língua materna com os amigos porque os professores achavam isso perturbador”³⁶. Para ele

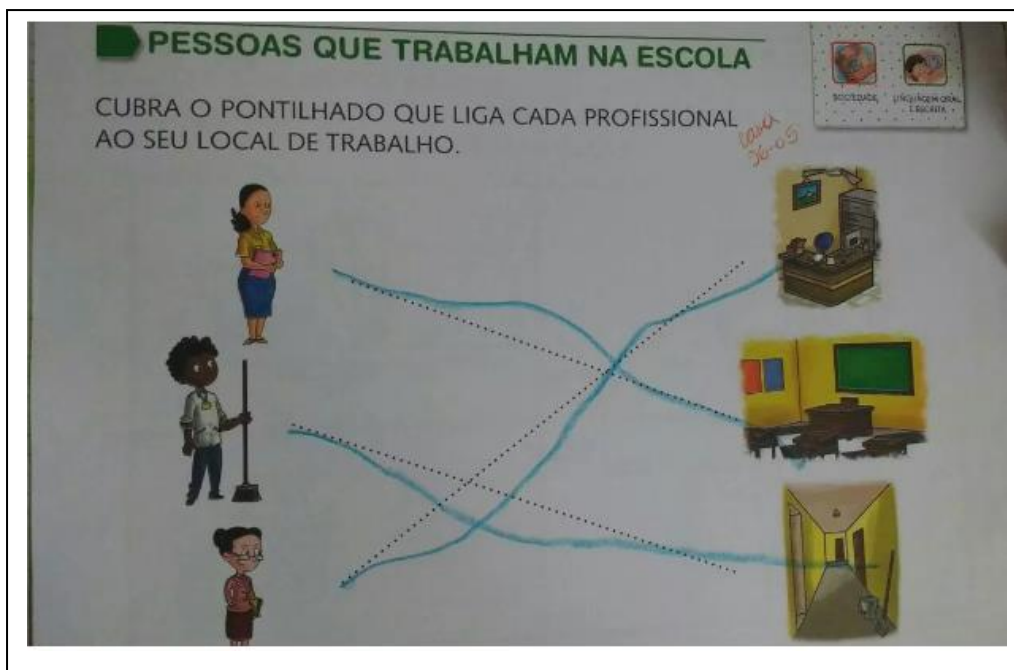
Existe um duplo padrão racial absurdo na África do Sul quando se trata de pronúncia [da língua]. Quando uma pessoa negra que não é fluente em inglês se depara com uma palavra ou um ponto gramatical, é considerada pouco inteligente. Quando uma pessoa branca africâner pronuncia incorretamente as palavras em inglês, é aplaudida por "tentar". (ZUNGU, 2017).

³⁶ Disponível em https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/our-schools-are-the-breeding-ground-of-racism-in-south-africa_uk_5c7e961ee4b078abc6c10e25?ncid=other_saredirect_m2afnz7mbfm&guccounter=1 Acesso em 15 Jan. 2020.

Em outro caso, dessa vez no Brasil, em 2017, uma mãe de aluno de uma escola privada fez uma denúncia de racismo após observar o livro didático utilizado pelo filho. Na atividade do livro, foi proposto que o aluno associasse cada profissional ao seu local de trabalho (Foto abaixo). De um lado, uma mulher e uma senhora brancas e um homem negro. Do outro, profissões ligadas a uma sala de aula (ao que parece ser de um professor), a uma secretaria (provavelmente uma referência a uma secretária) e ao que parece uma atividade relacionada a limpeza, por conter materiais desse uso no chão. De acordo com a mãe: “*Quando vi o desenho, já fiquei chocada, mas quando li o enunciado, fiquei muito incomodada com o reforço pelo estereótipo negativo, de não deixar a criança escolher, mas condicioná-la a pensar que o negro não tem capacidade de outra coisa senão de exercer uma função marginalizada*”. Porém, a mãe ainda revela a existência de mais uma imagem, no mesmo livro da editora, que colabora para uma visão errônea sobre a população negra, refutando também a figura estampada na capa do livro pela falta de representatividade do negro. Os exemplos mencionados reforçam a tese de Almeida quanto ao processo mantenedor do racismo institucional³⁷”.

³⁷ Ver a reportagem completa em *Revista Crescer*. Mãe denuncia racismo em livro de atividade escolar do filho. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2017/06/mae-denuncia-racismo-em-livro-de-atividades-escolar-do-filho.html> Acesso em 18 Jan. 2020.

Figura 5 - Atividade proposta no livro em escola particular do Recife - PE, em 2017.



Fonte: revistacrescer.globo.com

É pertinente e essencial citar também um episódio ocorrido na EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil Guia Lopes, em São Paulo, que teve seu muro pichado num final de semana de outubro de 2011 com a frase “vamos cuidar do futuro de nossas crianças brancas” acompanhada do símbolo da suástica nazista. A diretora da escola afirmou tratar-se de um ataque às políticas interventivas pedagógicas da escola, que objetivaram a inserção da temática referente à cultura afro-brasileira e africana, bem como trabalhar a diversidade, promover a igualdade étnico-racial e desconstruir o racismo institucional³⁸. A repercussão do caso foi tão grande que, por meio de uma petição e aprovação legislativa, a escola passou a se chamar EMEI Nelson Mandela. Interessante notar que o ato demonstra, além de uma perversidade, a dificuldade de implementação das políticas de valorização da diversidade, pelo fato de que, muitas vezes, o “educador crítico”, percebendo a cultura etnocentrada educacional, quer transformar, mudar as suas práticas, porém tais mudanças implicam conflitos, “posto que,

³⁸ Ver matéria completa em “violência na educação”, disponível em <http://violenciaeducacao.blogspot.com/2011/11/muro-de-escola-na-zona-norte-de-sp-e.html>. Acesso em 10 Mar. 2020.

o grupo racial detentor do poder relutará para manter sua supremacia” (ALMEIDA, 2018). Nesse sentido, as lutas antirracistas incomodam grupos dominantes exatamente pelo receio de perder privilégios.

Figura 6 - Muro da escola EMEI Guia Lopes em São Paulo pichada em 2011



Fonte: blog “violência na educação”

A riquíssima pesquisa de mestrado intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* realizada por Eliane Cavalleiro (2014), mulher negra, trouxe resultados que nos provocam a refletir tanto sobre a naturalização do racismo no terreno educacional quanto em que perfil profissional docente estamos formando para a promoção da igualdade étnico-racial e quais as habilidades necessitamos que este possua no campo de atuação político-pedagógico. Ao observar, nessa dissertação, a entrevista de Cavalleiro a uma profissional docente, notamos a prevalência de estereótipos negativos associados ao negro, pela simples cor de sua pele, e tal narrativa é de causar perplexidade. A professora do pré-escolar entrevistada, considerando-se não racista, diz:

O preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje em dia, esse preconceito de cheiro melhorou muito com os produtos modernos das nossas indústrias – os desodorantes, as minâncoras da vida (pomadas). Estes tipos de antitranspirantes fazem com que não existam o cheiro. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com preto e vice-versa. Tem gente que melhorou e muito (CAVALLEIRO, 2014, n.p.).

A narrativa evidencia o quão a naturalização do preconceito está imbricada nos discursos e o quão prejudicial ela é à construção da justiça social e da democracia racial, sem

deixar de mencionar que se trata de um discurso totalmente contraproducente ao que um docente propõe em termos de práticas antirracistas para a educação.

Na contramão das narrativas anteriores, a Escola Estadual Ildefonso Linhares, localizada em Florianópolis – SC, está dando um bom exemplo de tratativas que visem a construção das (boas) relações étnico-raciais. O Diretor da escola³⁹ ressalta que “o principal desafio da unidade era [combater] a discriminação racial entre os alunos” (BERTOLDI, 2017). A escola possui uma diversidade enorme de raças e etnias, a exemplo de brancos, negros, descendentes de italianos e alemães. Ressalta também, o educador, que na instituição de ensino era possível visualizar muitos conflitos raciais, ofensas e discriminação. As medidas tomadas por ele, primeiramente, envolveram “uma conversa com os professores para adaptação no material didático, que é muito pobre em relação à questão da inclusão” (ibid., n.p.). Para ele, “o material trata o negro como escravo e não como parte da cultura” (ibid., n.p.). Havia a necessidade de “sair do livro didático e entrar na pedagogia” (ibid., n.p.). Nessa mesma linha, a instituição criou o *Projeto África em Nós* que trabalha, por exemplo na disciplina História, “não a questão do negro na escravidão, mas sua importância na construção do Brasil, sua contribuição cultural na literatura, na música e na agricultura [...]”, inserindo os pais dos alunos nas atividades de conscientização da existência de uma cultura negra. Os resultados foram alcançados pela instituição, ressaltando a queda acentuada nas práticas racistas e a inserção de alunos negros que antes não tinham mais vontade de estudar ali (BERTOLDI, 2017).

³⁹ Ver a entrevista completa com o Diretor Sérgio Bertoldi em “Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão”. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes/video/eeb-ildefonso-linhares-diversidade> Acesso em 02 Abr 2020.

7 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAL E MIGRATÓRIA

7.1 A aproximação entre legislação voltada para as temáticas étnico-racial, formação docente e migrações no Brasil e no Distrito Federal

No decorrer de sua história, o Brasil sempre perpetuou as desigualdades em seus vários aspectos. De modo abissal, classes, raças, gêneros e etnias passaram por um processo de hierarquização, enredado pela cultura/classe dominante do país. Destaque-se, com isso, uma naturalização dessas desigualdades no campo escolar, que colaborou para a criação de normativos, buscando a equidade de sujeitos e o reconhecimento de uma pluralidade cultural no país. Antes de 1988, a exemplo do Teatro Experimental do Negro (TEN)⁴⁰, já buscavam tratar a história e cultura afro-brasileira com mais visibilidade para a sociedade. Porém, somente após 1988, com o processo de redemocratização brasileira, foi possível falar em políticas voltadas ao coletivo negro. Para tanto, apenas através de um compromisso no âmbito político, essas questões podem reverberar na sociedade. Em síntese, estamos avançando, de maneira gradual, para que temáticas raciais possam ser reconhecidas pela sua importância sócio-histórica. Na contramão da perspectiva étnico-racial, caminha a passos bem lentos (ou melhor, não caminha) as previsões legais acerca dos sujeitos migrantes, não tendo, até esse momento, previsão legal educacional que os contemple, sendo o reconhecimento apenas no seio do Ministério da Justiça. A seguir, demonstra-se um conjunto de normas legais estabelecidas em âmbito nacional e Distrital que “oferecem alternativas [...] para uma gradual descolonização do currículo escolar brasileiro e para uma educação antirracista” (MACEDO, 2018, p. 23).

Tabela 9 - Percurso normativo Educação para relações étnico-raciais / migrações: Brasil – Distrito Federal

Principais normativos

⁴⁰ Em 1944, Abdias do Nascimento cria a companhia de psicodrama, intitulada TEN, intensificando as políticas de valorização do coletivo negro.

-
- Constituição Federal de 1988;
-
- Lei nº. 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB);
-
- Base Nacional Comum Curricular;
-
- Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº. 11.645/2008;
-
- Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03/2004; Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004)
-
- Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal
-
- Currículo em movimento do Distrito Federal (Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e finais)
-
- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)
-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da legislação brasileira

O processo democrático, sobretudo voltado às questões raciais, envolve sujeitos em suas relações sociais, normativos legais, debates, militâncias, movimentos sociais e grupos de trabalho que operam em busca dos direitos humanos para todos. Com efeito, o marco jurídico que norteia a sociedade brasileira no estabelecimento da igualdade racial repousa suas linhas normativas na Constituição Federal de 1988, que objetiva, entre outros, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, estabelecendo ainda o repúdio ao racismo e a igualdade de todos perante a lei (BRASIL, 1988). Para além do cumprimento da não-discriminação de raças tem-se, como essencialidade no processo de rompimento das desigualdades, que adentrarmos mais afundo nas normas que regulam o papel educacional enquanto elemento capaz de refletir a ação estatal.

Com base nas reivindicações do *Movimento Negro* no Brasil, outra norma reforçou a necessidade de desconstruir o racismo estrutural. A lei nº. 10.639/2003, alterada pela lei nº. 11.645/2008, que estabeleceu a inserção da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* no currículo oficial da rede de ensino foi um marco na luta do coletivo negro. Sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases, com foco no ensino fundamental e médio, demonstra a importância de voltarmos o olhar para a demanda racial, com o objetivo de buscar políticas de enfrentamento ao racismo e às relações de poder existentes no universo educacional. Na esteira

dessas discussões, a normativa fomenta a necessidade de visitar outros referenciais, alcançando não apenas a cultura predominante, mas a matriz que desencadeou o processo sócio-histórico brasileiro, reconhecendo e valorizando a pluralidade cultural do país e da escola. Nesse sentido, a legislação “introduz uma forma de valorizar a participação dos afro-brasileiros na história do país, e de resgatar os valores culturais africanos” (CARNEIRO, 2011, p. 23).

A inserção da temática, que abrange a rede de ensino pública e privada no Brasil, estabelece a inclusão da “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). A legislação observa ainda que a temática deverá ser implantada no âmbito de todo o “currículo escolar”, porém ressaltou a inserção do tema “nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, o que não impede que o assunto possa ser abordado em caráter transversal, conforme já estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2003) e que, inclusive, já foi adotado atualmente em algumas instituições de ensino, a exemplo da UnB⁴¹.

Apesar de a obrigatoriedade de inserção da temática racial abarcar apenas o ensino fundamental e médio, até àquela época, em 2004 a SEPPIR instituiu a *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial* para a inserção da “questão racial na agenda nacional”, em busca da adoção de “políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal” (BRASIL, 2004b, p. 26). Para além disso, o governo federal criou, então, as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que, por meio de seu caráter “não fechado, [...] podendo tomar novos rumos, [...] objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (Ibid., p. 26). Em simultâneo, o comprometimento educacional com as DCN’s é altamente relevante quando visualizamos que a mudança no currículo escolar do ensino fundamental e médio reverberam na formação docente, fato que foi devidamente orientado pela norma.

O Parecer CNE/CP nº. 03/2004, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, demonstra que seu objetivo consiste em assegurar “o direito à igualdade

⁴¹ Vide matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia da UnB disponível em <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=9245> Acesso em 09 Jun. 2020.

de condições de vida e de cidadania, assim como [garantir] igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, [e] do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 01). Nesse sentido, o estabelecimento da referida norma não possui apenas caráter de aprendizado de um determinado conteúdo, mas de envolver culturas em busca de noções de alteridade e valorização de raças e culturas diferentes. A normativa estabeleceu como meta “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Ibid., p. 02). O parecer justificou a criação da referida legislação como forma de

ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (Ibid., p. 02).

O parecer assinala ainda o dever do Estado em prover políticas educacionais de reparação dessas mazelas já que, apenas por meio dessa intervenção, será possível romper com o “sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundado em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (Ibid., p. 03). Quando se trata de reconhecimento da população negra, é imprescindível que o profissional docente possa ter competência “no domínio dos conteúdos de ensino, e que sejam comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (Ibid., p. 04). Para que as relações étnico-raciais ultrapassem a atual segregação, o parecer ressalta a indispensabilidade de uma

reeducação das relações entre negros e brancos, [ou seja], as relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Ibid., p. 05).

Sendo assim, o estabelecimento da Lei nº. 10.639/2003 passa (ou deveria passar) a impactar o processo pedagógico escolar e isso tem que ver com a formação docente de maneira que reverbera as demandas negras e rompa os limites da docência única (ARROYO, 2008, n. p.). Isso exige “que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação

oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004a, p. 08). A partir daí, abre-se um leque normativo de âmbito nacional, quando, até pouco tempo, o máximo que podia ser notado era uma adaptação a uma pluralidade regional com adaptações de ordem secundária (ARROYO, 2008, n. p.). Todavia, para se alcançar, de maneira plena, a efetivação do que determina a normativa, será necessário espírito de equipe e medidas responsivas.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana far-se-á por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (SILVA, p. 2004).

O documento que regulamentou tal legislação cita a necessidade de criação, no âmbito dos sistemas de ensino, de “grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto [no] parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC” (BRASIL, 2004b, p. 13). É dizer que cabe também, às instituições, buscar os meios necessários para a qualificação dos profissionais docentes de maneira que possam cumprir a norma com qualidade.

A Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004 estabeleceu, mais detidamente, as orientações para a organização das unidades de ensino, entre elas, alguns pontos chamam atenção, como a forma em que as diretrizes serão avaliadas, a necessidade de produção e aquisição de material didático e material bibliográfico (livros, revistas, encartes), a criação de grupos de pesquisa e a formação docente para subsidiar sua prática. Esse aparato tem o objetivo de suprir a rede de ensino e qualificar o profissional docente a fim de “evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta [e/ou] com erros (BRASIL, 2004a, p. 18). Os principais pontos elencados pela resolução serão demonstrados abaixo.

Art. 1º, § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 3º, § 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/ CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas. (BRASIL, 2004a, p. 31-33)

Apenas em 2013 a LDB foi alterada, por meio da lei nº. 12.796, para reconhecer o negro como parte integrante do processo educacional em todos os níveis de ensino, afirmando a necessidade de “consideração com a diversidade étnico-racial” como um princípio fundamental da norma (BRASIL, 1996). Tratar a temática como princípio tem que ver com considera-la “o lugar mais alto e nobre na hierarquia dos ordenamentos jurídicos” (BONAVIDES, 2010, p. 56). A partir desse estabelecimento, a temática racial passa a compor novo redimensionamento das estratégias estruturais das instituições e isso implica tanto a prática pedagógica, quanto o contexto da formação docente inicial e continuada. A implicação disso é que o foco deixa de ser apenas os conteúdos e os métodos e passa a ser as especificidades dos próprios sujeitos educadores e educandos (ARROYO, 2008).

Em 2015, o Ministério Público, por meio do Conselho Nacional do Ministério Público no Brasil (CNMP), que possui como objetivo a fiscalização “dos direitos educativos” através de “intervenções nas políticas públicas”, cria o *Guia de Atuação Ministerial*, contendo contribuições para implementação da lei nº. 10.639/2003, buscando o enfrentamento ao racismo

e às desigualdades étnico-raciais. O Guia ressalta que, na realidade, por séculos a educação no Brasil não expõe de maneira exata o processo histórico que subordinou negros por meio da hegemonia eurocentrada e isso foi se naturalizando ao longo dos tempos, sobretudo na construção curricular (CARREIRA; SOUZA, 2015, p. 09). Em vistas disso, criou-se diretrizes para colaborar com o cumprimento da legislação, através do grupo de trabalho *GT4: Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo e Respeito à Diversidade Étnica e Cultural*, por meio do Projeto *Racismo: Conhecer para enfrentar*, ressaltando-se também a contribuição do Movimento Negro, que apontara as ações mais imprescindíveis para o coletivo o qual representa. Todavia, ressalta-se que

A aplicação da Lei 10.639 não se resume ao combate ao racismo antinegro, ela recomenda de modo implícito, no seu escopo, e explícito, nas Diretrizes, a quebra dos paradigmas do universal, da cristalização e sinônimo do homem e dos valores Ocidentais brancos apenas. Para ela a apresentação da África e da Diáspora como parte da cultura humana, é algo que os docentes e discentes, e o conjunto da população brasileira, africana e da diáspora, têm direito e necessidade (UNILAB, 2014, p. 20).

Tal necessidade repousa em reconhecermos a contribuição do negro e do indígena na construção do país, ademais é imperioso que percorramos a esteira que refuta e desconstrói estereótipos e estigmas que residem nas ideologias e estruturas sociais do Brasil. Isso tem que ver também com a reparação dos danos e fatos pretéritos por ocasião do processo escravagista, sem deixar de mencionar a necessidade de correção da história negra e indígena preconizada no campo educacional de maneira errônea tentando macular e suavizar a escravidão pela qual foram acometidos. Assim, apenas a inserção da temática – mantendo posicionamentos educacionais estáticos – não se faz suficiente para a redução de práticas excludentes no ambiente de ensino, necessitando avançar com o intuito de “desfazer [a] mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2013, p. 501).

[...] é fundamental formar-se, atualizar-se nos temas, e não partir do pouco que se sabe para ocupar um lugar que nunca esteve ocupado. Temos a responsabilidade de tratar com muito profissionalismo estes conteúdos. Por isto, devemos estudar, procurar leituras específicas e, sempre que possível, capacitar-nos em cursos e em discussões acadêmicas. Nossas precárias condições de trabalho e de vida não podem justificar uma ausência de esforço neste sentido. Estamos falando da re-escritura de uma História que nos foi negada, estamos lidando com a base de uma identidade que está para ser reconstruída. O que está em jogo é mais do que nossa competência - é o nosso compromisso (LIMA, 2004, p. 87).

Passando a analisar o importante documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)*, expedido pelo Ministério da Educação em 2006, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o estudo trata-se de um desdobramento da Lei nº. 10.639/2003, dirigido aos agentes educacionais como forma de ação necessária para o cumprimento da referida norma legal. Esse documento foi dividido de acordo com as etapas de ensino, contemplando desde a educação infantil às licenciaturas.

No que tange as políticas públicas educacionais voltadas para migrantes, a LDB é silente quanto ao assunto, fazendo menção apenas a necessidade de o ensino da história considerar as “diferentes culturas e etnias” (art. 26). Já a BNCC inseriu previsões ementárias nas habilidades voltadas para o ensino de geografia, tais como os “impactos provocados por catástrofes nas migrações” (BRASIL, 2017a, p. 347) e tratar os “processos migratórios no país”, mundialmente e na América Latina (Ibid., p. 376). Também esses sujeitos diferentes foram contemplados no ementário da disciplina de história, prevendo o estudo das “condições sociais e [...] presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes” (Ibid., p. 411).

Em vistas de ser a norma legal ainda bem tímida em relação ao migrante, buscou-se, em âmbito educacional distrital, menções em relação ao sujeito estrangeiro. Observou-se na atualização das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (BRASIL, 2020, p. 15) apenas a previsão de que são sujeitos de direitos daquele processo as

peças jovens, adultas, idosas, trabalhadores formais e informais, camponeses, pessoas privadas de liberdade, em situação de rua, indígenas, quilombolas, *imigrantes e refugiados* que, ao longo da sua história, não iniciaram ou interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. de construído coletivamente por professores e estudantes.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (educação infantil) propõe “um olhar à diversidade cultural das infâncias”, tendo como compreensão de infância “as crianças do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional” (BRASIL, 2018, p. 14). No que se refere ao Ensino fundamental (anos iniciais e finais), o Currículo abriu um leque maior para o sujeito migrante, prevendo o eixo transversal *Educação para a Diversidade/Cidadania e Educação em e para os direitos Humanos/Educação para a Sustentabilidade* contemplando o migrante como sujeito do processo educacional. Interessante mencionar que no 9º ano, o Currículo previu a necessidade de “analisar e refletir sobre questões de racismo e xenofobia relacionadas às culturas estudadas, de modo a desenvolver o

pensamento crítico acerca das implicações histórico-sociais nos processos de colonização, migratórios e de disseminação de pensamentos hegemônicos” (BRASIL, 2018, p. 147).

Apesar de o Currículo em Movimento ser um documento oficial que contempla o sujeito migrante, resta-nos analisar como estão sendo colocadas em prática tais políticas públicas no ambiente educacional.

8 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA A AGENDA ÉTNICO-RACIAL – MIGRATÓRIA

Considerando que a criança é um sujeito em aprendizado e que, em sua essência, ainda não existem rumos predeterminados ou formatos que ela venha a se apropriar, os anos iniciais na escola são fundamentais para a construção de sua identidade, do imaginário infantil, coletivo e social e isso implica a construção de valores, normas, ética, subjetividades e, sobretudo, o discernimento sobre a existência de diferentes raças/etnias. Esse processo pedagógico intenciona solidificar as raízes axiológicas do ser humano, norteadas, desde logo, uma educação voltada para a humanização e sensibilização desses sujeitos para a vida em sociedade e, nisso repousa também uma educação antirracista. Forçoso ponderar que uma criança não está desvinculada do comportamento adulto, elas vivenciam e reproduzem a realidade que foi impingida no discurso adulto ou de seus pares, legitimando o preconceito, o racismo, as hierarquias de poder, os discursos eurocêntricos, as desigualdades, o patriarcado, a homofobia (SANTIAGO, 2015). Portanto, “as crianças são atores sociais que atuam diretamente nas relações sociais, contribuindo para a construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não, que as rodeiam” (Ibid. p. 134). Para além disso, as crianças detêm grande contribuição à sociedade, no sentido de mudança de paradigmas, de olhares, interiorizando e disseminando aprendizados e valores culturais.

Nisso repousa a função institucional na construção desses sujeitos e na desconstrução da “violência simbólica e do etnocentrismo” que pode refletir, atualmente, nas “relações entre os sujeitos escolares professores-professores, professores-alunos e alunos-alunos” (RIBEIRO; SEVERO, 2010, p. 251). Porém, o processo mantenedor desse sistema (diga-se, o grupo racial dominante) não vislumbra as “diferenças socioculturais, celebrando a cultura dominante presente nos livros didáticos, na formação docente e nas discussões teóricas”, perpetuando as desigualdades raciais (Ibid., p. 251). Se a criança é um ser concebido passível de uma construção singular, como reconstruir a escola, que “entende de diferenças, distinções e desigualdades”, principalmente como tais fenômenos foram ali inseridos? (LOURO, 2003, p. 57). “Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso”, utilizando-se também, para aqueles que conseguiram nela adentrar, “mecanismos de classificação, ordenamento [e] hierarquização” (LOURO, 2003, p. 57).

Em verdade, trata-se de uma tarefa complexa subverter a regra da homogeneização/universalidade, porém fala-se na necessidade de que o profissional docente obtenha, primeiramente, um anseio político guiado pela sensibilidade para transformar a prática pedagógica, embasamento epistemológico capaz de fornecer os elementos necessários à atuação profissional e o reconhecimento da existência do racismo tanto na escola quanto na sociedade. Nessa perspectiva, “o grande desafio do professor é justamente o de buscar caminhos e subsídios para lidar com essa questão no âmbito da sala de aula, livre de preconceitos, estereótipos e discriminação” (RIBEIRO; SEVERO, 2010, p. 256).

É na formação docente, seja inicial ou continuada, que se vislumbra o arcabouço profissionalizante capaz de levar para a prática as reflexões necessárias para a escola heterogênea, apropriada para inserir, de fato, sujeitos étnico e racialmente diferenciados. Nesse sentido, é necessário ponderar quais são os objetivos a serem alcançados nas diferentes condições educacionais, sejam elas históricas, culturais, etc., exigindo-se “uma dinâmica social mais ampla e [...] um novo professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 95). Através de reformulações e novas concepções, a formação continuada visa contribuir para um olhar detido nas perspectivas humanas na educação. Para Candau (2002, p. 99) “trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos involucrados e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território”.

Levando em consideração que “toda prática pedagógica gravita em torno do currículo” (SACRISTÁN, 2000), por meio de sua configuração, – que visa atender tanto aos preceitos normativos quanto às demandas visualizadas em sala de aula – os componentes curriculares para a formação inicial de professores nem sempre contemplam as normas/demandas educacionais, especialmente nos cursos de licenciatura em pedagogia, em relação à temática étnico-racial (ANDRADE; BISOL, 2021). Parece haver, em algumas instituições, um silenciamento quanto ao tema ou sua importância – o que demonstra o quão estrutural encontra-se o racismo na sociedade – enquanto outras estão mais engajadas em torno da temática (Ibid). Ademais, a própria legislação brasileira é silente quanto a existência de alunos migrantes nas instituições de ensino (MATOS-DE-SOUZA, *et al*, 2021). Nesse sentido, a formação inicial em pedagogia, em muitos casos, torna-se um processo formativo que ainda não alcançou seus objetivos, sobretudo quando nos referimos aos campos de saberes necessários à sua composição. Essas lacunas, quando presentes na formação inicial docente,

necessitam ser abarcadas num diálogo com a formação continuada, considerando que os centros escolares são ambientes complexos, com dimensões e aspectos múltiplos (SACRISTÁN, 2000).

A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização (...) pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 41).

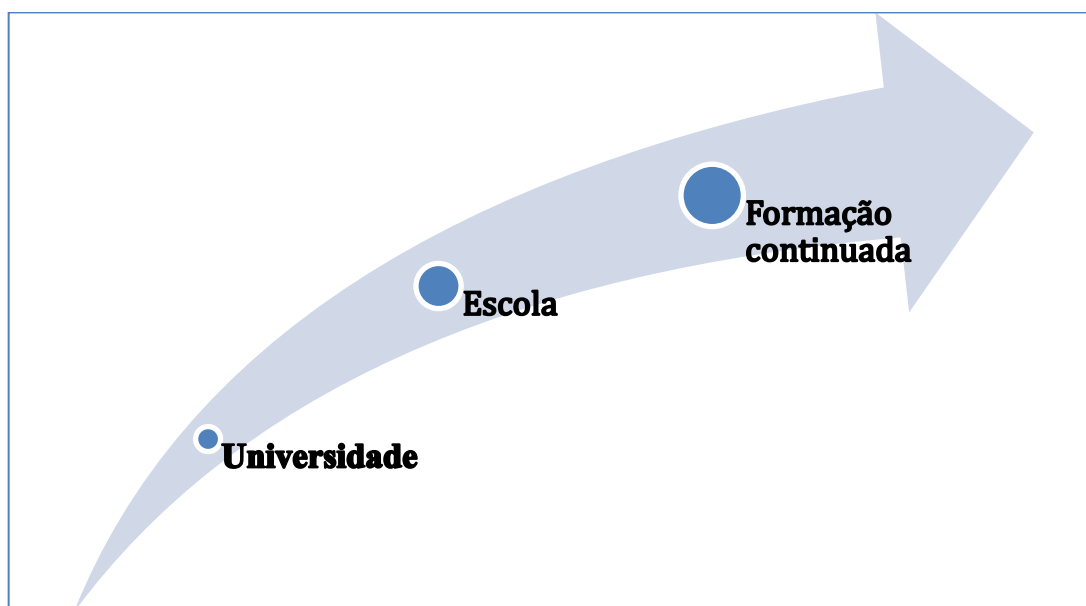
Assim, abre-se um leque de possibilidades através da formação continuada, pois esta faz parte do desenvolvimento profissional docente, buscando soluções à prática pedagógica e aperfeiçoando a formação inicial. Nesse sentido, visualizadas eventuais incompletudes na formação/prática docente – pavimentada pela formação inicial – tem-se na formação continuada o aparato para construção da profissionalização necessária para atender demandas variadas nas instituições de ensino. Na verdade, é preciso transitar por uma especialização polivalente (SACRISTÁN, 2000), que abarque as “vozes ausentes na seleção da cultura escolar” ou deformadas pelas instituições e salas de aula (SANTOMÉ, 1998, p. 131). Santomé (id., p. 131) ressalta as culturas/vozes de “grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder”, tais como etnias, ribeirinhos, o mundo feminino, portadores de deficiências, do terceiro mundo, das diversas sexualidades, como estereotipadas e silenciadas na educação, sobretudo na construção curricular, observando ainda a grande “carência de experiências e reflexões sobre educação antirracista e programas plurilinguísticos [de] maneira mais visível” na educação (p. 137).

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17).

A formação continuada é um processo permanente e inacabado que busca promover, para além de convivência pacífica, um processo democrático entre indivíduos (CANDAU, 2002). Tem-se, na formação continuada, alternativas formativas em busca de

novos rumos para a prática docente, pois, o processo pedagógico não se encerra com o simples ato de educar, mas educar através do conhecimento (NÓVOA, 2017). Isso implica na construção de inovações nas percepções teóricas e num repensar as práticas de maneira que se alcance uma reformulação de concepções em torno da heterogeneidade existente no meio escolar. Para Nóvoa (Id.), existe um vão muito grande entre a universidade e a escola, e é por meio desse abismo que a prática docente se torna um desafio bem maior, tendo em vista que os alunos não aprendem da mesma maneira. É preciso personalizar a forma de aprendizagem para cada criança. Tendo isso em mente, a formação continuada contribui para mudanças e realinhamentos das práticas para o enfrentamento do racismo, não se tratando, o assunto, apenas uma questão residual nos currículos e nas práticas educacionais, tampouco, limitadas a datas comemorativas.

Figura 7 – Processo de formação de professores



Fonte: Elaboração própria a partir de Nóvoa (2017)

8.1 Formação docente e interculturalidade: percursos para uma intersecção

Se olharmos através do retrovisor da história, podemos verificar que educadores tinham uma preocupação focada em dominar o conteúdo que seria ministrado em sala, em detrimento do que hoje floresceu como demanda, como é o caso de grupos étnico-raciais diferenciados (indígenas, negros, quilombolas). Apenas a partir desse domínio de conteúdo,

pôde-se falar que tais profissionais estariam preparados para as salas de aula (PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 4). Tal fator pode ser visto como o imediatismo com que se operavam os paradigmas da época. Todavia, na atual conjuntura, tem-se que admitir que a antiga formação não mais é capaz de suprir essa nova demanda que se descortina. Com base nisso, a partir das inquietações de muitos estudiosos, tais como filósofos, sociólogos, antropológicos, psicólogos e cientistas de muitas outras áreas, está sendo possível questionar e repensar o papel e os elementos essenciais à formação de educadores para o contexto intercultural. Neste âmbito, nasceu a necessidade de se pensar “a formação de sujeitos-educadores [...] atuando com sujeitos-educandos [...] ‘outros’ que fogem do padrão dito ‘normal’ da sociedade brasileira” (PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 24).

Porém, a formação docente caminha por terrenos padronizados, inclinando seus esforços em torno da cultura predominante, o que se apresenta de maneira dissonante dos sujeitos que habitam o contexto sócio histórico e os solos educacionais (ARROYO, 2008). Tal formação tende a capacitar profissionais que possam atuar em qualquer escola, utilizando-se de um paradigma universal, secundarizando alguns sujeitos e suas diferenças (Ibid.). Transitar por essa seara, é dizer que “os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação” (Ibid., n.p.). Mais do que isso, tal formação diz respeito, em muitos casos, com paradigmas fundados na lógica etnocêntrica por meio de seus elementos hegemônicos que tendem a estigmatizar coletivos diferentes. “Uma educação que valoriza a diversidade é importante para todos os países, ao lhes possibilitar construir sociedades inclusivas nas quais as diferenças são celebradas e respeitadas, e onde é oferecida a todos uma educação de boa qualidade” (UNESCO, 2019, p. 30).

O termo *cultura* possui uma pluralidade de conceitos, podendo ser visto como o “meio de [...] construção de identidades, de pertencimento [e] de transformação” (MACHADO *et al.*, 2018, p. 51). No viés histórico, entende-se como a “tradição, que é transmitida de uma geração para outra”, e, numa concepção estrutural, “pode ser concebida como padrões e inter-relações de ideias e símbolos” (FLEURI, 2002, p. 08). O termo cultura repousa no entendimento de uma nação que está, em suas multifaces, impingida no viés da pluralidade na sociedade. A cultura está entrelaçada ao ser humano, seja a partir das ideias que este possui, nos valores, na ancestralidade, nos hábitos de vida e em seus “símbolos significantes”, sem os quais, o “ser humano seria incapaz de governar seu comportamento e sua experiência não apresentaria qualquer forma” (Ibid., p. 09). Candau (2011, p. 241) afirma que “as diferenças culturais -

étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”.

Através das diferenças culturais do ambiente escolar, das práticas pedagógicas que permeiam o fazer docente e das relações sociais (aluno-professor; professor-aluno e aluno-aluno) que repousam a interculturalidade enquanto saber e fazer pedagógico. O fazer intercultural não deve estar pautado em ensinar conceitos de tolerância, devendo “ir muito além [disso], que pode ser uma máscara da indiferença” (UNESCO, 2019, p. 10), pois isso seria o mesmo que “suportar, aguentar” o *outro*, reproduzindo uma superioridade cultural, porém, o que se busca é o desenvolvimento de “relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas (VIEIRA, 2002, p. 118). A interculturalidade está pautada nas interações entre sujeitos e sua análise tem que ver com a busca pela justiça e igualdade em direitos na sociedade e no campo educacional. Nessa linha de pensamento, a interculturalidade pode ser vista como

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (WALSH, 2001, p. 10).

Nessa mesma linha de raciocínio, Fleuri aponta que

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. (2003, p.31).

Desta forma, a instituição de ensino é, dentre outras estruturas, o fio condutor que pode fazer com que a sociedade repense suas condutas e transite por outros olhares, outras maneiras de visualizar o mundo, bem como conceber que outras formas de humanidade são possíveis. No âmbito desse pensamento, não é mais possível trabalhar com base numa perspectiva educacional monocultural, porém, muitas práticas educativas ainda se encontram

imutáveis, e isso reacende o debate sobre o caráter intercultural a ser visualizado pelos educadores e educadoras que almejam a promoção da igualdade étnico-racial.

Existe uma diferença evidente entre igualdade e diferença e isso leva ao questionamento: Atualmente almejamos ser iguais ou diferentes em nossos direitos? (PERUCCI, 1999). À medida em que o sujeito tem seu direito cerceado, é patente falarmos que um tratamento diferenciado é necessário para igualar sujeitos minoritários à sociedade em geral para que estes possam usufruir de tais direitos no mesmo patamar que os demais. Movido por essa lógica, Santos (2018, p. 56) afirma que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; [e] temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Isso nos conduz a buscar na diferença soluções que não “reproduzam as desigualdades” (Ibid., p. 56). É necessário que tenhamos em mente que a diferença não é um problema a ser solucionado pela escola, mas um elemento que carrega consigo uma sensibilidade que precisa ser tratada. Existem discursos que se pautam na “igualdade entre sujeitos, todavia, eles se firmam na base da razão e não numa concepção histórica e cultural, que necessita levar em conta diferenças totalmente justificáveis para o tratamento desigual” (BOBBIO, 1992, p. 71). Para que isso seja possível, é preciso encurtar as fronteiras que provocam essa concepção discrepante da realidade.

Ocorre que, a concepção educacional contemporânea está voltada para um padrão de aluno e outro de educador. Esse fator faz com que a escola se permita vislumbrar, erroneamente, um ser homogêneo e um profissional docente generalizado e, sobretudo, encerrado em sua formação. Avançar para a heterogeneidade, repensando as práticas pedagógicas a partir da interculturalidade, ainda era, num passado não tão distante, considerado um transitar desnecessário (PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 30). A formação em pedagogia demonstra essa preocupação com as desigualdades desde há muito, porém, ainda necessitam visitar suas práticas pedagógicas e docentes para a promoção da igualdade étnico-racial do séc. XXI. Para tanto, “a orientação das formas de relação entre grupos étnicos diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes vai muito além da atenção ao acolhimento dos estrangeiros” (FLEURI, 2002, p. 136), mas é imperioso direcionar as práticas pedagógicas para “a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados (Ibid., p. 136).

Para que a escola do séc. XXI possa alcançar o patamar de instituição plural de fato, Candau nomeia alguns pontos primordiais na luta educacional para a promoção da igualdade

étnico-racial: o primeiro repousa na necessidade de “desconstrução” dos processos discriminatórios impingidos nas “relações sociais”. Nesse sentido, a autora ressalta a “naturalização” desse processo como o cerne da questão a ser atingida, de maneira que se possa desnaturalizar a sistemática imbricada no campo educacional. Outro fator citado pela autora está na necessidade de as instituições despirem-se do currículo eurocentrado, questionando os parâmetros que justificam sua utilização. A autora aposta ainda na “articulação entre igualdade e diferença”, com o objetivo de “reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum” (CANDAU, 2008b, p. 53).

Resgatar as identidades culturais também é citado por Candau (2008b, p. 54) como sendo essencial ao processo intercultural, trazendo à luz as “histórias de vida” dos educandos, não podendo esquecer do diálogo entre saberes e do processo de hibridização para que culturas e identidades não se tornem símbolos genuínos de sua composição. Por fim, a autora cita a promoção da interação entre sujeitos no meio educacional como aspecto de grande relevância para o convívio grupal. Para Candau, (id., p. 54) não basta que essa interação seja algo pontual, mas que tais práticas possam prefigurar-se através de “projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais. Cita, igualmente, a necessidade de buscar o empoderamento de classes minoritárias que, no limiar histórico, passaram pelo subjugo da subalternidade e que, na contemporaneidade, necessitam romper com os mecanismos da discriminação e do racismo como forma de emancipação (CANDAU, 2008b, p. 55).

A criação de estereótipos também foi citada pela autora como causa dos pressupostos preconceituosos; ressaltou, a autora, que tanto profissionais quanto alunos devem realizar um trabalho de autoanálise sobre como enxergamos o *outro*, a partir de quais concepções esse *outro* foi criado, “quem incluímos na categoria de *nós*?. O *nós* está associado ao grupo com o qual nos identificamos cultural e socialmente”, enquanto *os outros* “são os que se confrontam com estas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições” (CANDAU, 2008a, p. 29). A autora ressalta a necessidade de “conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural”, pautado no questionamento da universalidade do conhecimento, sobretudo aquele repassado nos ensinamentos, visto que se acaba construindo “verdades inquestionáveis”, quando atualmente se interroga a validade absoluta desse conhecimento. Sua importância está na “construção de

diferentes universos culturais”, podendo assim dialogar com a interculturalidade (Ibid., p. 34). Ressalta ainda que é fundamental “conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural”, pautada na presença e produção de “diferentes linguagens e expressões culturais” que possam contribuir com a identidade dos alunos (Ibid., p. 35).

A pesquisa intitulada *Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior* realizada por Clemente e Morosini (2020), debruçou-se numa compreensão sobre os conceitos de competência e interculturalidade a partir dos vários entendimentos da literatura sobre o tema, além de realizar uma aproximação entre os dois termos contribuindo para uma nova concepção para a educação superior. Apesar da polissemia impingida ao termo “competência”, as autoras tomaram como apropriação reflexiva o entendimento (norte-americano e europeu) de que o termo está associado a input (entrada - pessoas), “tratada como um conjunto de características que venham afetar as ações dos sujeitos” e output (saída - realizações) respectivamente, onde “o indivíduo demonstra competência a partir do momento que consegue assimilar e superar os resultados de suas ações” (CLEMENTE; MOROSINI, 2020, p. 05). Esse pensamento está voltado para a compreensão da importância das habilidades, epistemologias e atitudes docentes. As autoras utilizaram-se ainda da concepção de interculturalidade na educação numa perspectiva relacional (considera o sincretismo uma ação natural do indivíduo), funcional (visualização da tolerância como forma de lidar com as diferenças) e crítica (busca dialógica questionar as estruturas de poder) baseados nos construtos de Walsh (2005). A partir de então, a releitura das autoras para o termo *competências interculturais*, parte do princípio de que a ação (educacional) não deve ser estática, ela necessita ser questionada e repensada em relação a suas perspectivas e padrões, de maneira continuada. As autoras citam que a literatura mais evidente para a educação superior deve (porque ainda não foi construída) estar ligada à intercultural crítica, pautada na desconstrução das hierarquias de poder (CLEMENTE; MOROSINI, 2020).

Nessa mesma perspectiva, às instituições de ensino, competem, para a consolidação das questões étnico-raciais, tratar “os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria”, mas como sujeitos capazes de atuar, conjuntamente, na elaboração dos planos educacionais, revisitando também seus conteúdos e métodos (NANNI, 1998). Nanni sinaliza ainda a necessidade de “reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais”, devendo, a forma de educar, sofrer as mudanças necessárias, sobretudo na maneira como são interpretados os referidos livros, diga-se, que ainda são analisados e repassados numa perspectiva hegemônica. Por fim, o autor defende a

indispensabilidade da “formação e requalificação dos educadores” como ponto “decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural” (NANNI, 1998, p. 30).

Desconstruir as práticas hegemônicas e desmistificar as discriminações significa, atualmente, agir na pluralidade. As instituições de ensino necessitam dialogar com a interculturalidade de maneira que se possa buscar uma perspectiva pluri/interacional, recusando-se ao conceito dominante em que foi tratada pelo norte ocidental. São tarefas desafiadoras a educadores. Buscar no planejamento inserir o *outro* na agenda de responsabilidades, assim o “foco deixa de ser [apenas] os conteúdos e os métodos de ensino e passa a ser as especificidades dos próprios sujeitos educadores e educandos” (PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 36).

8.2 Possibilidades de ressignificação da formação e prática docente

O panorama em que está inserido o processo educacional atualmente – monocultural – confronta-se com a necessidade de ressignificá-lo, percorrendo práticas que permitam “repolitizar a formação para a pedagogia” (PEREIRA; LEÃO, 2008, n.p.). Mas ainda é possível romper com a universalidade e conceber um modelo de formação baseado na experiência/postura crítica? Para Pereira e Leão, o processo de formação docente pavimenta-se a partir da participação de uma pluralidade de sujeitos – e seus olhares – na academia. Por isso, trata-se de um caminho fecundo para a abertura dialógica entre os futuros educadores. Através desse diálogo, visualizar-se-á muitas experiências de vida que serão imperiosas para causar o impacto necessário nos atores participantes, reverberando nas práticas educacionais em sala de aula (Ibid., n.p.). As vivências partilhadas (de silenciamento, de inferiorização, de segregação, de humanização e desumanização) em sala de aula compõem as representações desses sujeitos e devem ser o limiar do processo de repolitização dos cursos de formação. “As propostas de cursos de formação são equacionadas a partir dos olhares desses sujeitos sobre eles mesmos ou do olhar que a sociedade, as políticas e as normas e as instituições acadêmicas têm sobre a [pluralidade de sujeitos]” (Ibid., n.p.).

A partir dessas experiências e trocas, será cultivada no (futuro) educador “a sensibilidade humana [e] pedagógica para ouvir” (Ibid., n.p.). Para tanto, o curso de formação docente deverá envidar esforços no sentido de, primeiramente, criar “espaços e tempos para que [os pares] explicitem como se veem, que saberes acumularam sobre serem diversos, diferentes”, para então “confronta-los com os olhares da sociedade, do sistema escolar, da

docência, das ciências, da academia e das políticas de formação” (PEREIRA; LEÃO, 2008, n.p.). Os autores sinalizam ainda a essencialidade de “educar nos docentes-educadores a capacidade de assombrar-se diante da brutal realidade nossa de cada dia nos campos, nas florestas, nas periferias urbanas que os coletivos diversos vivenciam” (PEREIRA; LEÃO, 2008, n.p.). A necessidade de formação docente voltada para a “indignação” com as vivências de sujeitos étnico-raciais diferentes, pode acarretar em saída do atual modelo que preza pela redução das “repetências, da defasagem, do fracasso” e das provas oficiais periódicas que mensuram a qualidade do ensino (Ibid., n.p.). Reconhecer-se como pertencente a esse coletivo fará com que muitas inquietações se afluam no profissional docente com relação às formas negativas com que são visualizadas as diferentes raças, etnias e culturas, vivenciando “a segregação, o desemprego, a expropriação da terra e do território, sofrer o peso constante do preconceito e da inferiorização” (PEREIRA; LEÃO, 2008, n.p.).

Os autores defendem ainda uma “pedagogia dos movimentos sociais”, onde docentes, nominados “estudantes militantes”, podem reunir práticas a partir de um arcabouço de elementos ligados às lutas, tais como, raça, gênero, etnias, saúde, educação e a forma como é interpretada a história desses povos, a invenção de que tais sujeitos carregam consigo uma culpa, por serem, na percepção supremacista, indivíduos *primitivos, incultos, inferiores*. A inserção dessas práticas deve “apontar para o pensamento educacional, para os currículos e os projetos de formação”, vinculando “o conhecimento, o direito, a cultura e a educação com os direitos humanos mais básicos pelos quais lutam: a vida, a terra, o território, a memória, as identidades, o trabalho. (Ibid., n.p.).

Gomes (2005 p. 153) propõe, para o trabalho junto a grupos étnico-raciais diferenciados, primeiramente, que a escola tenha o entendimento que o fazer docente compreende seus “saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural”, sendo “formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. A partir dessa perspectiva, propõe a criação de uma rede de monitoramento a ser realizada pelas universidades (por meio de projeto de extensão) ou através das Secretarias de Educação com o intuito de mapear as escolas que já possuem boas práticas voltadas para o assunto, para um trabalho conjunto de troca de experiências entre os docentes. Para tanto, a autora propõe a flexibilização dos tempos escolares e a participação conjunta de professores, comunidade e alunos. A autora também é defensora de uma estratégia alinhada entre os profissionais docentes e o Movimento Negro, de modo a conhecer a fundo suas lutas e demandas, para se integrarem a instituições políticas e culturais visando um trabalho

conjunto (GOMES, 2005, p. 153). Gomes ressalta ainda que a escola engajadora não se pavimenta apenas pela preparação do aluno para o mercado de trabalho ou aprovação no vestibular, mas deverá, essencialmente, superar essa incompletude, vislumbrando “que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas e negativas que se construíram sobre os ditos ‘diferentes’ em nossa sociedade” (2005, p. 158). Dito isso, haverá que abandonar a postura neutra, bem como deter-se de todas as oportunidades de (re)educação discente, dentro e fora de sala de aula, já que se fala em espaços conflituos, carecendo de posicionamento ético perante às demandas sociais.

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

Dentro desse panorama, forçoso é visualizarmos que as práticas docentes não se encerram apenas com práticas em sala de aula. Romper com esses paradigmas é extrapolar essas fronteiras, “derramar-se por sobre a escola e atingir a comunidade em torno dela, permitindo a todos os envolvidos novos comportamentos compatíveis com a conquista da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática” (LOPES, 2005, 187-188). A educação envolve um compartilhamento de “saberes, tempos e espaços de conhecimento”, sem deixar de mencionar a existência de trilhas alternativas para esse fazer profissional capazes de romper paradigmas na sociedade (MOURA, 2018, p. 38).

9 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

9.1 Eixos temáticos

Tendo como perspectiva os assuntos inerentes a esta pesquisa, foram estabelecidos cinco eixos temáticos para o roteiro da entrevista estruturada e análises. O eixo temático “Papel da escola na promoção da igualdade racial” tem o objetivo de verificar como a escola que recebe/recebeu o aluno migrante procede em relação a sua presença; Qual a percepção dos docentes acerca do material didático e se este se adequa a realidade étnico-racial da escola; Também foi questionado aos participantes sobre sua percepção quanto a promoção da igualdade racial nessa escola; Qual opinião esses profissionais possuem acerca da criação e aplicação da Lei nº 10.639/2003 e; como e se essa escola colocou em prática essa norma legal.

No que tange o eixo temático “Xenofobia e racismo”, buscou-se verificar se os profissionais docentes já haviam presenciado algum tipo de discriminação contra alunos negros migrantes; Como o docente visualizou essas dificuldades; Qual a visão dos participantes acerca da existência (ou não) do racismo e da xenofobia nos espaços educacionais; Também foi inserido nas questões uma pergunta sobre democracia racial: o objetivo seria verificar se esses docentes visualizam essa instituição como democraticamente racial.

Acerca do eixo temático “Currículo da escola” em que esse profissional leciona, foi questionado sobre a visão que eles possuem quanto a forma como foi construído o currículo escolar. Houve uma inquirição acerca dos projetos educacionais que são propostos pela escola; Também buscou-se saber, na opinião docente, se esse currículo foi instruído contemplando a realidade étnico-racial; Ao final desse eixo temático, foi solicitado ao docente uma sugestão para melhorar a construção desse documento.

Quanto ao eixo temático “formação docente”, o intuito foi verificar se os profissionais docentes obtiveram formação inicial que trate sobre a temática étnico-racial; Acerca da formação continuada, foi questionado se o docente havia buscado qualificação em torno da temática étnico-racial e voltada para atendimento de estrangeiros; A importância de buscar uma formação nessa área também foi assunto abordado; Encerrando esse bloco de perguntas, buscou-se a opinião dos docentes sobre a importância da profissionalização docente.

No último eixo temático, denominado “prática docente”, foram realizadas perguntas com o intuito de saber se esses profissionais buscaram conhecer o público que atendem, no caso os migrantes oriundos do continente africano. Nesse sentido, abordei

perguntas sobre o conhecimento deles sobre a língua materna, a religião, o país de origem e a família desses alunos; Como é a relação dos alunos brasileiros com os migrantes; Quais práticas educacionais são adotadas pelo docente para a integração entre os alunos (nacionais e estrangeiros); As possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos migrantes também foi tema de pesquisa; Em relação às dificuldades dos alunos migrantes, foi questionado como o profissional as visualiza, como buscou solucionar conflitos e as possíveis dificuldades na busca dessas soluções; Foi questionado ao docente sobre os instrumentos didáticos que este utiliza para trabalhar com alunos migrantes; O idioma foi assunto que objetivou conhecer mais das dificuldades tanto dos alunos quanto dos docentes na escola.

9.2 Trajetória profissional dos participantes e alunos migrantes atendidos

Buscou-se, nas perguntas iniciais, conhecer um pouco sobre a trajetória profissional dos participantes, quanto tempo de experiência possuem na educação e na docência, para quantos alunos oriundos do continente africano lecionam/lecionaram e de onde eles vieram.

DOCENTE 01: Exerce a profissão docente há 26 anos, sendo 24 na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e 02 em escola privada. Já atuou como coordenadora e supervisora pedagógica, além de ter trabalhado com Classes Especiais de Ensino e Educação Precoce e, atualmente, leciona para uma turma de alfabetização do 1º ano. A profissional relata já ter lecionado para duas alunas migrantes oriundas do continente africano, provenientes de Togo.

DOCENTE 02: Possui 28 anos de trabalho na área da educação, porém, na docência são 20 anos e 9 meses. Primeiramente a profissional trabalhou em escolas do Estado de Goiás e, logo após, no Distrito Federal. Relata que vem de família humilde, com escassos recursos e pouco acesso ao ensino formal. Ainda assim, conseguiu ser aprovada no concurso da SEDF. A docente diz ter experiência em algumas funções na escola, por exemplo, coordenadora, vice-diretora e supervisora e relata ter lecionado para 2 alunos oriundos do continente africano, mais especificamente da Uganda.

DOCENTE 03: Já lecionou em quatro escolas diferentes, possui 5 anos de experiência na docência e já lecionou para 4 migrantes diretos, além de ter trabalhado para cerca de 40 alunos que possuem alguma raiz quase direta ou que, em sua árvore genealógica tenham descendido diretamente de parentes até o terceiro grau do continente africano. Quanto à

nacionalidade dos alunos ou de seus descendentes, são provenientes do Quênia, Namíbia, Nigéria e Angola.

DOCENTE 04: Fez graduação em Mato Grosso do Sul, em 1989, veio para Brasília fazer uma pós-graduação e, nesse meio termo, foi aprovada no concurso da SEDF. Começou lecionar para o ensino fundamental e, desde então, trabalha com educação básica. Atualmente está aposentada, mas leciona em regime de contrato temporário. A docente ressalta que gosta muito de atuar nessa área, por isso retornou às salas de aula. Ela não sabe ao certo para quantos alunos do continente africano já lecionou, mas diz que são cerca de 10 discentes e leciona atualmente para 01 migrante, sem especificar de qual nacionalidade. Ao retratar a docência, a profissional demonstra sua satisfação: “já trabalhei com coordenação, mas o que eu mais gosto é sala de aula, explicando e transmitindo, ajudando naquilo que eu posso”.

DOCENTE 05: Sua experiência na docência em escola pública é de 13 anos (7 anos no DF, 4 em Fortaleza - CE e 2 em Teresina - PI) e de 9 anos em coordenação em escola privada em Teresina - PI. No entanto, atuou também na Coordenação Técnica em área de assistência social e em área administrativa por 8 anos em órgão público na Secretaria de Cultura do Estado do Piauí. Ressalta que leciona atualmente para 01 aluno de nacionalidade Congolesa.

DOCENTE 06: Fez pedagogia na UnB. Foi professora em escolas públicas e particulares e atuou na área técnica como coordenadora pedagógica de uma ONG. Exerceu também atividades como voluntária em um projeto de alfabetização de jovens e adultos. Na SEDF já atuou como coordenadora e atualmente está na docência. Possui 13 anos de experiência e leciona para 3 alunos provenientes do Sudão.

DOCENTE 07: Possui 14 anos dedicados à educação, sendo que trabalhou por 11 anos em instituição educacional privada e 3 na SEDF. Atualmente leciona para um aluno proveniente da Nigéria.

DOCENTE 08: Concluiu o curso de pedagogia em 2002 e possui 14 anos de experiência na educação. A partir de 2004 iniciou suas atividades como coordenadora pedagógica numa escola particular do Distrito Federal e, em 2007, foi aprovada no concurso da SEDF onde leciona atualmente. Possui experiência com um aluno de nacionalidade do Madagascar.

DOCENTE 09: É professora da SEDF desde 1998. Nesses 23 anos como docente, trabalhou em diferentes modalidades (EJA, Educação Infantil, Ensino Fundamental) e realidades de ensino (assentamentos e periferias de Planaltina, Varjão, Estrutural, e escolas estabelecidas na região central de Brasília). Leciona atualmente para um aluno Senegalês.

DOCENTE 10: É especialista em Docência na Educação Infantil. Mestre em educação pela UnB, possui 19 anos de docência e leciona, atualmente, para um aluno oriundo do Congo.

DOCENTE 11: Na década de oitenta ingressou na Escola Normal onde estudou por três anos em período integral. cursou Pedagogia e sempre atuou em turmas do Ensino Fundamental. Com 30 anos de docência, atende, neste momento, 02 alunos de nacionalidade do Congo.

9.3 Análise dos resultados por eixo temático

9.3.1 Racismo e xenofobia

Ainda que o racismo seja um fenômeno bem presente e os casos de xenofobia estejam aumentando significativamente na sociedade, existe também uma postura negacionista, quanto a essa realidade, por vezes, vislumbrada com certa romantização ao que foi o período colonial no Brasil e no mundo. Quisemos, portanto, entender, em primeiro lugar, a posição dos docentes relativamente à presença (ou ausência) de racismo e xenofobia no contexto escolar. Os resultados apontam que, para 100% dos participantes, existe, na escola, a presença do racismo e, para 75%, a xenofobia também se apresenta no viés educacional. Iniciando os questionamentos sobre esse tema, foi interrogado aos participantes sobre as percepções que eles possuem quanto ao racismo e xenofobia nas escolas brasileiras.

[D.01]⁴² Penso que o racismo nas escolas, é fruto da desinformação e do preconceito passados para as crianças pelos adultos.

[D.06] Tanto o racismo quanto a xenofobia na escola são reflexos desses preconceitos na sociedade brasileira.

[D.07] Infelizmente muitas crianças repetem o comportamento que veem em casa e com isso muitas falas de adulto são repetidas dentro das escolas. Sempre foi necessário conversar em sala sobre essas questões.

[D.08] Existe ainda muito racismo nas escolas tanto públicas quanto da rede privada. O ser "diferente" muitas vezes afastam uns dos outros. A questão da xenofobia não pude observar em nenhuma escola em que trabalhei. As crianças da faixa etária que

⁴² Os docentes foram identificados pelas siglas D.01 – Docente 01, D.02 – Docente 02...e assim sucessivamente.

trabalho (séries iniciais do ensino fundamental) são muito amáveis e gostam de aprender com o outro. E o professor tem um papel fundamental nessa inserção.

[D.09] O racismo e a xenofobia estão muito presentes nas escolas brasileiras, públicas e particulares. O pior, a meu ver, é o discurso propagado de que no Brasil isso não existe. Existe e é gritante. É estrutural e nocivo.

[D.10] O racismo ocorre de forma velada. Na maioria das vezes, a criança não sofreu preconceito por ser oriunda do Congo, mas pela cor da sua pele. Infelizmente muitas instituições optam por trabalhar essa temática em datas específicas, ignorando assim o racismo sofrido no dia a dia da escola.

[D.11] Tanto o racismo quanto a xenofobia estão presentes nas relações entre os diversos grupos do universo escolar, entretanto, poucas são as instituições que criam espaços para a reflexão, debate e a construção de soluções para o problema. A visão que costumam passar é de casos isolados ou pontuais.

Em se tratando da relação entre os alunos (brasileiros e estrangeiros), foi questionado aos participantes: “Em relação a sua experiência com esses alunos, como você visualiza as relações dos alunos brasileiros com os africanos? Existe uma relação harmoniosa?”:

[D.01] Não diria harmoniosa, pois no Brasil há uma prática do racismo velado. Infelizmente, o que ocorre à princípio, é a curiosidade, mas assim que deixam de ser novidade, não são mais considerados importantes. As crianças levam para as escolas o racismo e a discriminação que aprendem dentro de casa. Elas reproduzem até às falas dos adultos preconceituosos.

[D.02] É uma relação parcialmente harmoniosa, com o passar do tempo, se acostumam, vencem as dificuldades de comunicação, de aceitação e diferenças culturais.

[D.04] Sim, bem harmoniosa. Eu percebo sim uma integração tranquila entre eles. Claro que no passado já foi um pouquinho mais diferente, mas hoje em dia eu acho que está muito mais tranquila essa convivência, essa harmonia entre os estudantes. Antes, até o bullying era mais comum, hoje em dia não mais, porque quando o menino fala em outro sotaque ou fala porque a língua dele era diferente, aí sim sofria bullying. Essas brincadeiras que eles tinham no passado hoje em dia já está melhor. Como eu já trabalho há muito tempo, eu já tive alunos que em outras épocas, realmente tinham umas brincadeiras, mas nunca chegou a ser muito grave, que extrapolasse, que precisasse de uma intervenção maior junto à direção, junto à psicólogos, essas coisas todas. Eu sempre percebia o bullying que existia antigamente mais comum, a gente conversava, mas era uma coisa que se resolvia rápido.

[D.03] Talvez possa ser dito que haja alguma desarmonização no início do processo de acolhimento.

[D.05] As crianças em si demonstram aceitação entre si. Os pais interferem nisso passando seus preconceitos, intolerância...

[D.07] Na maior parte do tempo as relações são muito boas, ele (o aluno migrante) tinha bastantes amigos na escola. Mas já o vi sofrendo e falando sobre a questão da cor da pele.

[D.09] Sim. Na experiência que tive com esse aluno, houve uma grande acolhida das crianças brasileiras em relação a ele. Isso não quer dizer que não houve nenhuma resistência e/ou estranhamentos.

[D.10] Na grande maioria das vezes sim, como trabalho com primeiro ano é visível que as crianças reproduzem pensamentos das famílias.

[D.11] Com alguns a relação era harmoniosa, com outros não.

Em relação aos possíveis episódios de racismo/xenofobia, foi perguntado: “Quanto aos alunos oriundos da África que você lecionou/leciona, você sabe se eles já foram vítimas de algum ato de discriminação?”.

[D.01] Sim. Em minha escola e, mais precisamente na turma. Minha ex-aluninha sofria discriminação racial e, havia uma tentativa de desmerecê-la em tudo o que fazia. Percebi num dado momento que o fato dela ser muito inteligente, e se destacar na realização das tarefas, incomodava quem a discriminava! Triste essa percepção por se tratar de crianças!

[D.01] Havia uma criança na turma, que evidenciava o preconceito racial de forma intensa, chegando a ser digna de pena, pois era clara a reprodução dos falsos valores ensinados pela família dele. Minha aluninha sofreu muita discriminação e, nos ensinou muito sobre a cultura africana! Era uma criança linda e doce.

[D.02] Sim, é natural do ser humano, tratar com diferença o que desconhece, ainda. Há uma necessidade de auto afirmação, de liderar e/ou marcar território.

[D.03] Especificamente xenófobo, não. Porém, os casos que citei dos trabalhos em grupo, por exemplo, por mais que sejam involuntários, acabam por causar desconfortos nos estudantes estrangeiros que acredito possam ser interpretados como uma discriminação, ou sensação discriminatória, se é que isso exista! Heheh

[D.07] Sim, já foram discriminados por conta da cor da sua pele. "Brincadeiras" dos colegas envolvendo a cor da pele.

[D.09] Sim. Sofreram xingamentos e outras violências verbais. Logo na chegada do aluno à escola, houve uma grande curiosidade dos demais alunos em relação a ele, em função da sua cor de pele, muito escura e intensa, diferente dos demais alunos negros da escola. Houve relatos de situações de xingamentos e discriminação.

[D.10] A maior dificuldade foi o racismo. A aluna que relatei anteriormente foi, por diversas vezes, chamada de preta suja, de cabelo de bruxa. A criança sofria preconceito por outras crianças e por diversas vezes buscava se igualar aos padrões estabelecidos pelos colegas.

[D.11] Sim, causou uma certa estranheza, em algumas pessoas, quando a minha estudante vinda do Congo foi escolhida para ser a oradora da turma. Fiz questão que ela fosse a oradora.

Aos docentes foi questionado se eles acreditam na existência da democracia racial nas escolas brasileiras. A maioria (07 pessoas) responderam que não, 03 docentes responderam que sim e uma pessoa não opinou sobre o tema. Algumas respostas, elencadas abaixo, acompanham a justificativa dos participantes para a sua resposta.

[D.07] Não. Acredito que ainda estamos longe de alcançar esse objetivo.

[D.01] Não, por que as escolas estão impregnadas de racismo!

[D.02] Não existe, pois o tema está nítido e visível em várias situações.

[D.06] Acredito que sim, motivada essencialmente pelas cotas que garantem a diversidade de estudantes e professores.

[D.08] Não. Há muitas escolas brasileiras que não permitem nem o negro falar.

[D.09] Não acredito. A escola é reflexo da sociedade em que está inserida. E estamos muito longe de alcançar a democracia racial, infelizmente.

[D.10] Sim, as escolas buscam igualar os desiguais, para além de uma ideologia branca que anula a singularidade, os aspectos sociais e culturais dos discentes.

A escola se constrói também através da comunidade externa. Ou seja, pais, responsáveis de alunos e familiares de um modo geral. É importante ressaltar, visualizando algumas narrativas, que alguns membros dessa comunidade parecem se comportar como uma influência exterior que colabora para as ocorrências de atos discriminatórios e o racismo nas unidades escolares. Isso foi possível verificar nas narrativas: [a influência dos pais] “interferindo nisso, passando seus preconceitos e intolerâncias [às crianças]” [D.05]; “hábitos e costumes familiares interferindo diretamente no comportamento dos estudantes em sala” [D.11]; “Crianças repetem o comportamento que veem em casa” [D.07]; “As crianças reproduzem pensamentos das famílias” [D.10]; “Era clara a reprodução de falsos valores ensinados pela família” [D.01]. Emerge dessas opiniões o quanto o papel da formação familiar está presente e influencia no campo educacional e, conseqüentemente, na sociedade.

Outro aspecto que também merece análise é o fato de que alguns docentes reconhecem o racismo como um fenômeno estrutural da sociedade, fazendo com que essa vertente pareça funcionar de maneira cíclica: a sociedade autorizando e endossando o comportamento dos alunos e estes, por sua vez, reproduzindo e fortalecendo o fenômeno já existente nas instituições públicas/privadas.

Também foi possível observar, durante as narrativas dos profissionais, que eles percebem alguns comportamentos nos alunos que nos mostram evidências que merecem análise, por exemplo: “existe [no aluno brasileiro] uma necessidade de autoafirmação, de liderar e/ou, marcar território” [D.02], ou mesmo narrativas de “choque de costumes e estranhamento [para com o aluno migrante]” [D.09]. Essas são atitudes que denotam uma característica marcante e muito peculiar à xenofobia quando tais comportamentos sugerem insegurança, desejo de defesa da identidade local e do medo do desconhecido.

9.3.2 Prática docente

A prática docente, enquanto processo revestido de várias vertentes, transcende o ato de transferir conhecimento. Além do saber-fazer (TARDIF, 2002), é imprescindível visualizar em sala de aula um profissional que seja, ao mesmo tempo, um agente de transformação, com a sensibilidade necessária para as questões humanas e sociais. Pensando nessa perspectiva, algumas questões foram inquiridas aos participantes com o objetivo de saber até que ponto eles buscam entender as questões humanitárias dos alunos e conhecer suas dificuldades.

Perguntados acerca do conhecimento que possuem sobre a história de vida dos alunos oriundos do continente africano, as respostas variaram, porém, a maioria dos participantes conhecem, ainda que superficialmente, algumas características, histórias ou de onde vieram seus alunos. Alguns responderam conhecer “pouco” sobre a história de vida deles; outros sabem algumas histórias sobre a vinda dos pais deles ao Brasil e todos os docentes conhecem a nacionalidade de seus alunos estrangeiros.

[D.01] Não conheço a história e os motivos que fizeram a família vir para o Brasil, mas ouvi vários relatos da minha aluninha sobre as dificuldades e humilhações sofridas pela família no Brasil, inclusive, exploração do trabalho.

[D.04] [Conheço] pouco porque muitas vezes os meninos não gostam de estar falando sobre a trajetória principalmente por conta de estar junto com os outros colegas. Eles não gostam muito de falar. Eles até falam entre eles, mas para estar falando com o professor... o que a gente mais sabe às vezes são situações tipo origem ou algumas situações que os pais colocam pra gente em reunião de pais, em entrevistas, em reuniões pedagógicas. O menino mesmo, ele não gosta de estar colocando muitas situações não, até porque quando ele começa a [contar], eles se acham diferentes e eles não querem ser inseridos dessa forma.

[D.09] O pai é funcionário da Embaixada (motorista). Família constituída por pai, mãe e seis filhos. O aluno compartilhava conosco informações sobre sua cultura familiar e religião (islamismo).

[D.11] Acho que são do Congo. Lembro que já tinham estudado em outros três países. Falavam com fluência três idiomas.

[D.06] [São] alunos extremamente interessados, respeitosos, acolhedores.

Os participantes foram questionados sobre o conhecimento que possuem em relação aos motivos que trouxeram esses estudantes e sua família ao Brasil. A maioria relatou não saber com exatidão, porém alguns descreveram o trabalho dos pais nas embaixadas e a busca por melhor qualidade de vida. Além disso, a docente 01 afirma que, devido ao trabalho estar sendo realizado na modalidade remota, ficou mais difícil conhecer mais afundo os alunos, mas sabe que a aluna para qual leciona atualmente era muito feliz na África. Sobre esses relatos, a docente 02 informa ainda que os alunos, dada a urgência com que vieram ao Brasil, “fugindo de algumas situações na África, não tinham nem condições de se preparar para a nova vida”.

[D.02] Após perder membros da família, vieram procurar melhores condições de vida no Brasil.

[D.04] Muitos de nossos alunos são filhos ou netos de embaixadores, e de pessoas que vem trabalhar na embaixada.

No que tange a religião desses alunos, mais da metade dos respondentes não sabem informar suas origens. Entre os docentes que conhecem esse aspecto do aluno, citaram as religiões católica, cristão evangélico e islamismo. O desconhecimento acerca da matriz religiosa africana dos alunos pode implicar em não abarcar tal assunto nas tratativas em sala de aula e isso faz emergir, conseqüentemente, uma série de preconceitos na escola/sociedade, que desencadeiam a construção de visões equivocadas sobre o assunto, como acontece na contemporaneidade. Ademais, pode afetar a própria identidade e cultura dos discentes, provocando uma exclusão do que é diferente.

Em relação aos obstáculos enfrentados pelos alunos na escola, 8 profissionais evidenciaram o racismo, 6 informaram também a questão do idioma, 01 docente ressaltou dificuldades financeiras e nos costumes e apenas um docente observou a xenofobia. A questão do idioma corrobora com a pesquisa realizada pelo Ministério da Justiça/IPEA (2015) como sendo um obstáculo importante e difícil de ser transposto, assim como o racismo e a xenofobia, impactando diretamente nos sujeitos envolvidos, tanto no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem quanto à socialização entre os pares.

No que se refere ao idioma, os profissionais relataram muita dificuldade em atravessar esse desafio. Tais dificuldades os levaram a buscar ajuda de outros profissionais da educação, outros órgãos ou mesmo recorrer a ferramentas virtuais de tradução de linguagem. Os relatos descrevem alunos com fluência nos idiomas francês, inglês, malgaxe e árabe, além de dialetos proferidos em algumas regiões de onde vieram, a exemplo de Dakar, capital do Senegal, e Togo. Apenas uma docente ressaltou o português como língua falante de um aluno e afirma ter sido aprendido pelos pais e repassado ao estudante.

Sobre esse assunto, a docente 01 descreveu dificuldades com o idioma da aluna de nacionalidade do Togo e que, além do francês, a discente também falava um dialeto do local. Expôs ainda que nem essa aluna, tampouco seus irmãos e pais sabiam falar a língua portuguesa e, de acordo com ela, “foi preciso ajuda de uma colega que dominava o idioma francês, fazer a ponte, ensinando nossa língua e traduzindo as conversas. Em pouco tempo toda a família já dominava o nosso idioma” [D.01]. O docente 03 também frisou a necessidade de ajuda especializada por se tratar de aluna proveniente do Quênia e que falava dialetos diferentes: “Tive muita dificuldade em alfabetizá-los. Precisei entrar em contato com embaixadas, pedir tradutor do próprio país para me ajudar...foi um desafio muito gostoso, mas árduo”.

[D.03] Já notei várias vezes que o estudante em processo de apropriação linguística na alfabetização sente-se totalmente deslocado, frustrado, desorientado, enquanto os estudantes brasileiros sentem estranhamento quanto ao fato da não expressão oral por parte desses colegas! Ou então nos momentos de trabalhos em grupos, quando ocorrem exclusões do estudante que não consegue comunicar-se em língua portuguesa.

[D.07] [O aluno] conseguia se comunicar com todos sem grandes dificuldades, porém apresentava problemas na leitura e na escrita, devido à falta de conhecimento da gramática do nosso idioma. Os pais basicamente só falam inglês o que sempre dificultou e muito nossa comunicação.

[D.02] Acho que algumas dificuldades no idioma [...] e nos costumes.

[D.03] A grande questão que se mostrou como empecilho ao longo da caminhada é o idioma, especialmente quando os estudantes chegam ao país, se instalam na comunidade e não conseguem se comunicar com outros colegas nem para pedir um pão. Então, esse desafio reproduz-se na dinâmica da sala de aula, o que causa alguns constrangimentos tanto para o estrangeiro quanto para o local!

[D.09] A diferença de línguas, para as crianças, a meu ver foi uma barreira fácil de ser transposta, pois elas conseguem se comunicar com facilidade, para além da linguagem falada. Mas, com certeza interferiu no estreitamento de algumas relações, principalmente inicialmente.

Questionados se tiveram dificuldade em solucionar conflitos, tais como racismo e xenofobia, 2 docentes disseram que não sentiram maiores dificuldades e 5 deles relataram tais complexidades. A docente 01 explica que a dificuldade para lidar com as relações discente-discente e discente-docente aparece, pois, as pessoas são diferentes entre si e “mediar os conflitos nem sempre é tarefa simples”, para tanto, adota como prática o diálogo e o acolhimento, respeitando a individualidade de cada um.

[D.01] Foi muito difícil! Precisei buscar ajuda no segmento de Orientação Educacional para lidar com a situação. Foi difícil conversar sobre bullying e discriminação racial e social.

[D.02] Dificuldade em chegar no ponto em comum.

Em alguns relatos, foi possível perceber como esses profissionais buscaram solucionar tais conflitos. A docente 02 ressalta que “uma boa conversa entre os pares é a melhor forma de intervenção”, tentando resolver as questões sempre através do diálogo. Outros profissionais solucionaram os conflitos de maneira independente em sala de aula ou mesmo buscaram ajuda dos pais e/ou direção geral da escola.

[D.10] Coloquei a problemática para a instituição e para os pais de toda a turma e passamos a dar visibilidade ao conflito.

[D.09] Foi encaminhado de maneira satisfatória. Depois de interferir no momento do conflito e tratar das emoções mais urgentes, levei a questão para a turma. Conversamos e propus um exercício de empatia. Também conversamos sobre a necessidade do respeito às diferenças e sobre como preconceitos e discriminações são nocivos ao outro.

[D.04] Resolvi [a situação] não ali no ambiente de conversa. [Eu] oriento em sala de aula no geral, agora quando existem casos à parte, até para não expor a pessoa, a gente chama para conversar, tanto a parte que está agredindo quanto quem foi agredido também, porque eu acho que quanto mais fica no meio de todo mundo, mais expõe a pessoa.

[D.07] Tivemos uma ótima conversa em sala, falamos sobre racismo e empatia.

[D.08] Fazemos um trabalho educativo, acredito que quando reconhecemos o racismo e a xenofobia podemos estabelecer estratégias diversas para lidarmos com elas.

No que se refere à pergunta “Em relação à sua prática docente, gostaria que você me falasse um pouco sobre como é sua relação com os alunos (tanto os brasileiros quanto os oriundos da África)”, a docente 01 explica que a sua relação com os alunos costuma ser de alguém que está para dividir com o aluno o que já aprendeu, mostrar ao aluno o quanto ele é

capaz e aprender o tempo todo com eles. “Me coloco como uma amiga em quem podem confiar e, com quem podem contar”. A maioria dos respondentes afirmaram que possuem uma relação de amizade, cooperação, vínculo afetivo e respeito.

[D.02] [É uma relação] normal, com os recém-chegados, precisam de mais apoio, de minha intervenção nos relacionamentos com os colegas, nos costumes e no ensino.

[D.03] Eu adoto uma postura de extrema aproximação junto a cada estudante, tentando fazer aulas descontraídas e sem a rigidez de um conteúdo sem ser pensado para as realidades de cada momento.

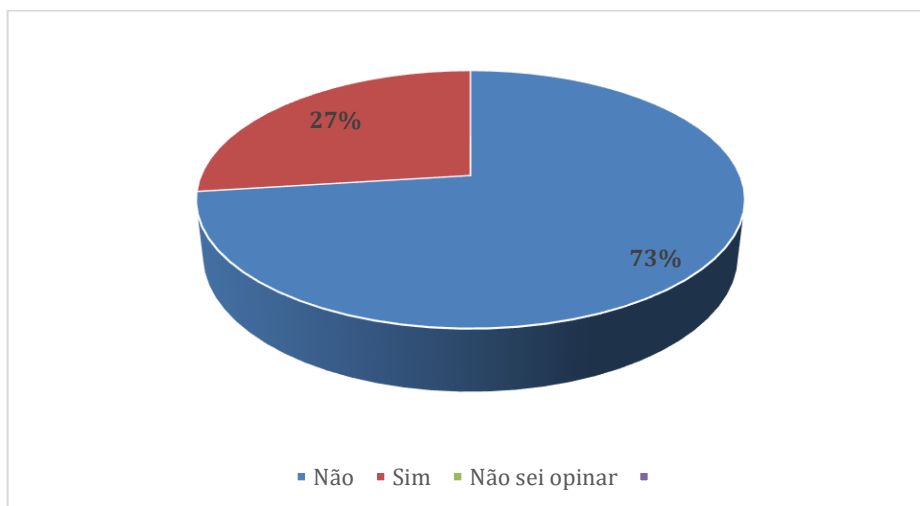
[D.06] Maravilhosa. Acho que nunca gostei tanto de uma turma. Não tive nenhum problema de relacionamento.

[D.09] Acho que todos os relacionamentos humanos apresentam dificuldades pontuais. Entre alunos e professores também é assim. Mas, de modo geral, não identifico nenhuma dificuldade específica.

Perguntados acerca das práticas docentes e instrumentos didáticos para integração dos alunos, a docente 02 narrou que os alunos migrantes necessitam de mais apoio e mais intervenção em relação aos demais colegas de sala, no que se refere aos costumes e ao ensino. Como prática docente voltada para a integração, a profissional diz que se utiliza de aprofundamento nas questões da cultura afro-brasileira e nas técnicas didáticas que favoreçam o aprendizado e a interação aluno-aluno, aluno-professor. Outros profissionais se utilizam de diversos instrumentos, como vídeos, fotos, pesquisa virtual, atividades de socialização entre as crianças, textos, slides, jogos pedagógicos, além de diálogo, acolhimento, pequenos grupos de discussão e dinâmicas.

[D.04] Uma atividade que eu acho que possa integrar mais... hoje em dia estamos em ensino remoto, mas quando eu estava em sala, o que eu via que ocorria mais a integração dos alunos eram as atividades em grupo ou então em duplas, que aí eu pedia para trocar grupos e duplas também. É claro que não podemos fazer isso sempre, porque temos que deixar um aluno também com uma liberdade de escolha, mas de vez em quando a gente tenta mexer para ninguém ficar excluído.

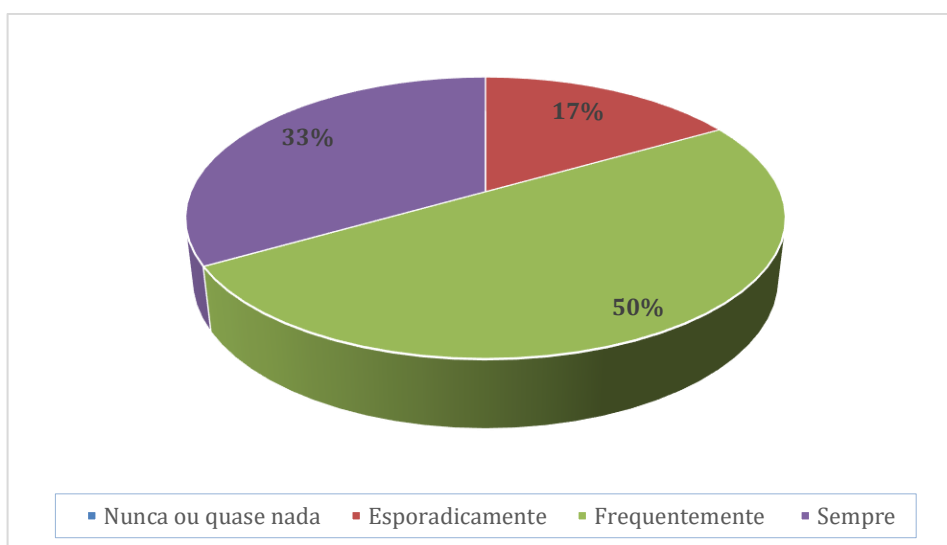
Gráfico 9 – Percepção docente sobre a existência de diferenças no quesito aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Em relação à pergunta “Tendo como base sua experiência com alunos oriundos do continente africano, você acha que existem diferenças de aprendizagem em relação a esses alunos e os alunos brasileiros?”, conforme gráfico acima, 73% acreditam não haver diferença e 27% repousam na ideia de que existe sim uma alteração no nível de aprendizagem dos alunos a depender de sua nacionalidade.

Gráfico 10 – Frequência com que os profissionais propõem atividades de enfrentamento ao racismo (%)



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Foi perguntado aos profissionais sobre a frequência com que eles propõem aulas/atividades que busquem reduzir os atos de discriminação em sala de aula e o racismo. O

gráfico acima demonstra que 50% dos respondentes informaram que frequentemente propõem aulas/atividades; 33% disseram “sempre”, 17% afirmaram que esporadicamente e nenhum deles respondeu a opção “nunca ou quase nada”.

Ao final dessa etapa, foi questionado aos profissionais sobre a visão que eles possuem acerca dos obstáculos enfrentados pelos alunos migrantes. A docente 01 visualiza essas dificuldades “com muita tristeza”, pois acredita que “todos têm o direito de viver onde desejarem, e de serem respeitados”. Já a docente 09 ressalta que as diferenças culturais são as mais difíceis de serem transpostas. De modo geral, os docentes consideram essas situações de discriminações como um fenômeno difícil de solucionar [D.11]. Para avançar no debate sobre a temática nas instituições de ensino, alguns docentes evidenciaram algumas necessidades a serem adotadas:

[D.08] Precisamos trabalhar juntamente com o coletivo, na própria escola, envolvendo a todos, inclusive a comunidade escolar. Mostrando valores como respeito, amor e incluindo todos esses estudantes nas diversas tarefas no âmbito escolar.

[D.10] O preconceito existe, mas as instituições e profissionais da educação necessitam estar atentos e tornar essa discussão uma permanente no cotidiano do trabalho.

[D.09] No meu entendimento, um professor dos Anos Iniciais é, antes de qualquer outra coisa, um exemplo de conduta e de afeto. Ninguém ensina a tolerância sendo intolerante. Ninguém ensina o não preconceito sendo preconceituoso. Procuo construir uma relação de respeito com meus estudantes, acolhendo cada um em sua singularidade. É claro que nessa busca há tropeços e equívocos, pois fomos "construídos" enquanto sujeitos dessa sociedade de maneira tal que permanecemos cegos pra várias práticas preconceituosas e segregadoras. A escola ainda é uma instituição extremamente excludente e classista.

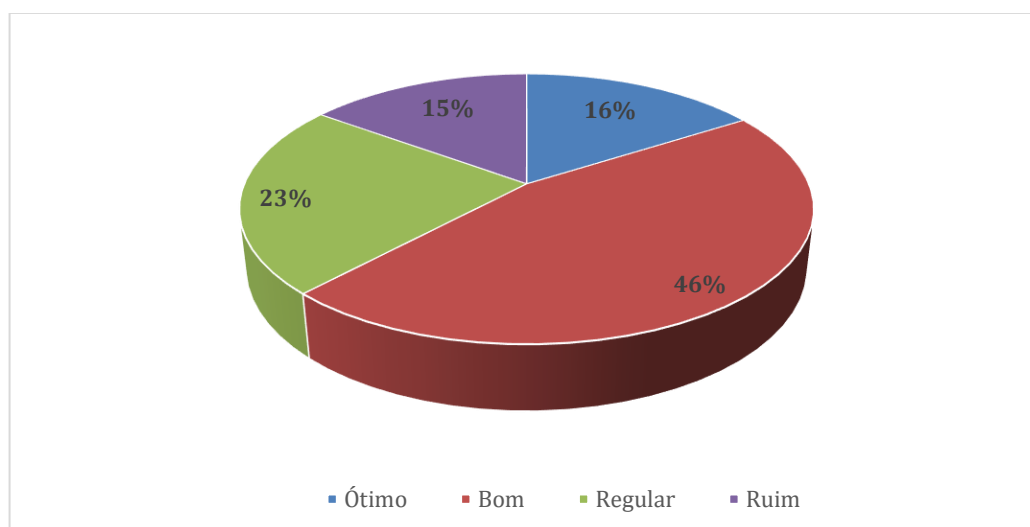
9.3.3 Currículo escolar

A maneira como o currículo é construído diz muito sobre como está sendo a atuação dos profissionais em relação a várias vertentes. Porém, independente da sua construção, também é possível visualizar, na figura no currículo oculto, alguns elementos não delineados formalmente, mas de grande benefício no viés educacional, como é o caso do processo de socialização, de obtenção de valores e atitudes. As perguntas propostas aos participantes em relação ao currículo foram direcionadas para o local onde os docentes exercem suas atividades atualmente, tendo como público os alunos oriundos do continente africano.

Questionados sobre qual a visão que os profissionais possuem sobre a forma como foi construído o currículo dessa unidade de ensino, conforme gráfico a seguir, 46% dos

respondentes consideram que o currículo é “bom”, 16% responderam “ótimo”, 23% “regular” e 15% “ruim” e nenhum docente acredita que esse currículo seja “ótimo”. Com isso, visualiza-se que 38% dos respondentes veem um panorama adverso na construção do currículo (regular/ruim).

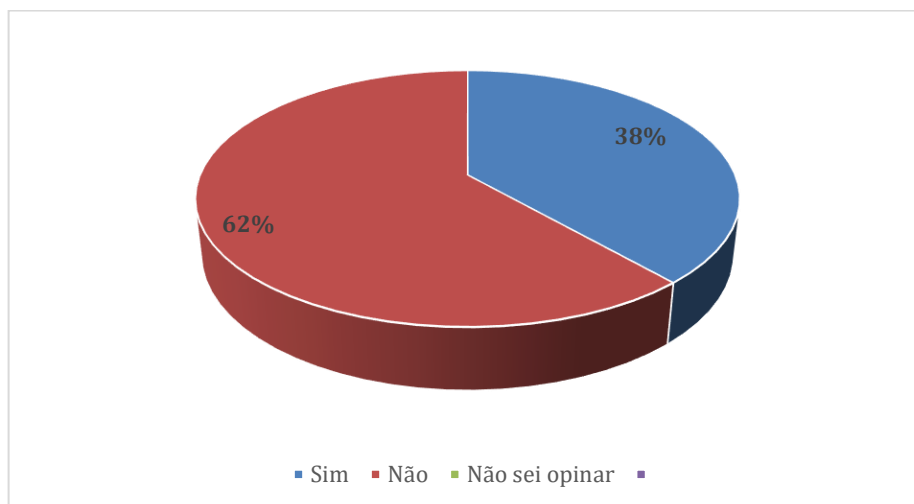
Gráfico 11 - Percepção docente sobre a construção do PPC da escola (%)



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Em que pese a maioria dos docentes acreditarem se tratar de um currículo “bom”, em relação à pergunta: “Você acha que esse currículo contempla todos os alunos (brancos, negros, amarelos, indígenas, estrangeiros)?”, o gráfico a seguir evidencia que a maioria dos respondentes (62%) concorda que o documento não contempla essa pluralidade de sujeitos inseridos na instituição de ensino, enquanto 38% acreditam que todos os sujeitos foram contemplados nessa construção e nenhum dos participantes marcou a alternativa “não sei opinar”.

Gráfico 12 – Concepção docente sobre o currículo contemplar a pluralidade educacional (%)



Fonte: Dados da pesquisa de campo

[D.03] As escolas da secretaria distrital de educação, apenas reproduzem a oficialidade presente no currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular, sem diálogos interprofissionais, intercatedráticos ou, mesmo, a partir de projetos conjuntos, de maneira que o envergamento subjetivo de cada estudante para com a realidade torna-se, senão muito escasso, no mínimo minorado.

[D.04] O currículo é bem amplo. Todas as disciplinas tentam trabalhar com assuntos voltados ao estudo da África, costumes, e também, dentro de uma abordagem de convivência, essa parte de combater o racismo, o preconceito, e também da igualdade de gênero, acho que é bem amplo.

[D.06] Creio que não contempla amarelos, indígenas, estrangeiros.

[D.11] Faltam propostas de atividades que viabilizassem maior integração desses estudantes.

[D.09] Por força da lei, o currículo traz questões importantes. Mas, isso não se traduz em prática. A realidade do ensino está muito distante de promover a inclusão e a igualdade, em relação à diversidade.

[D.02] O currículo é global, porém com a possibilidade de adequação às necessidades dos alunos.

Ainda sobre essa vertente, uma sugestão para melhorar o currículo dessa escola foi solicitada aos docentes. Alguns deles acreditam que é na formação docente que está o caminho para aperfeiçoar esse documento. Ademais, outros participantes acreditam que o currículo se trata de uma formalização constante e que, frequentemente, a escola vem atuando para garantir o respeito entre todos. Outras perspectivas, elencadas abaixo, mostra-nos que ainda é preciso avançar em questões importantes:

[D.05] É preciso revisitar a área, por exemplo, dos povos indígenas para aprender sobre sua maneira de ser atual. É preciso saber de/para respeitar as religiões afro...

[D.02] [O currículo deve] ser construído de dentro para fora, visando atender às características da clientela.

[D.03] [É preciso] fazer discussões frequentes entre todos os atores da comunidade escolar.

[D.06] Primeiro, capacitação docente, discussão em nível institucional sobre o que significa contemplar todos os alunos, como fazer isso nos planos e nas salas de aula.

[D.10] Discussões como racismo e xenofobia devem se tornar recorrentes.

[D.11] Foco nas demandas do corpo discente (diversidade, realidade sociocultural, vocação).

[D.09] Deve-se propor um amplo debate e formação sobre o tema.

Perguntados sobre quais projetos já foram propostos pelos docentes que contemplem alunos migrantes, 4 responderam que não desenvolveram projetos específicos e 2 propuseram projetos apenas para datas comemorativas, como é o caso do dia da Consciência Negra. Os demais indicaram projetos conforme a seguir:

[D.01] Atividades voltadas para a comunidade local promovendo o conhecimento da cultura afro brasileira por meio de Feiras pedagógicas, Palestras com a participação de famílias africanas, conversas informais e discussões contextualizadas em sala de aula.

[D.05] PAV - Projeto Árvore dos Valores. Projeto Literário. Projeto Interventivo - quando tenta promover déficit de aprendizagem por dificuldade nas práticas linguísticas.

[D.10] O trabalho com literatura fazendo com que essa discussão não ocorra apenas na semana da consciência negra.

[D.11] Não desenvolvemos nenhum projeto especial, porém buscávamos promover uma real inclusão desses estudantes e valorizávamos bastante seus conhecimentos, sua bagagem cultural.

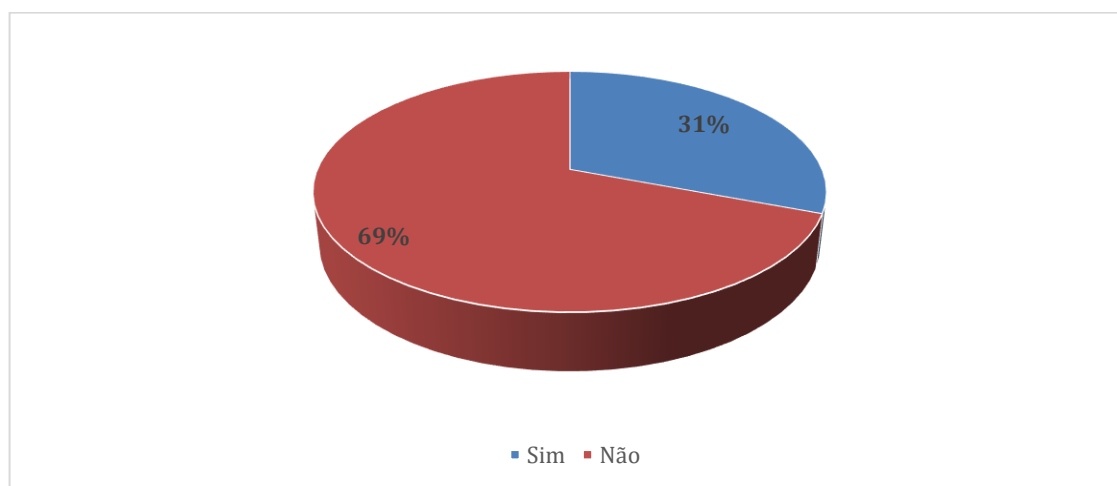
9.3.4 Formação docente

A formação docente, seja ela inicial ou continuada, é o alicerce da construção escolar. Através da prática, é possível identificar algumas dificuldades laborativas, desencadeando em necessidades de qualificação e isso traz benefícios tanto para a

profissionalização docente, por meio do aprendizado de novas metodologias de ensino, quanto para a escola e, sobretudo para o aluno no seu processo de desenvolvimento humano e social.

Em relação à pergunta: “Durante a sua formação inicial, você obteve alguma disciplina voltada para a temática étnico-racial?”, conforme gráfico a seguir, 69% dos participantes não obtiveram essa oportunidade e apenas 31% alcançaram formação voltada para essa temática.

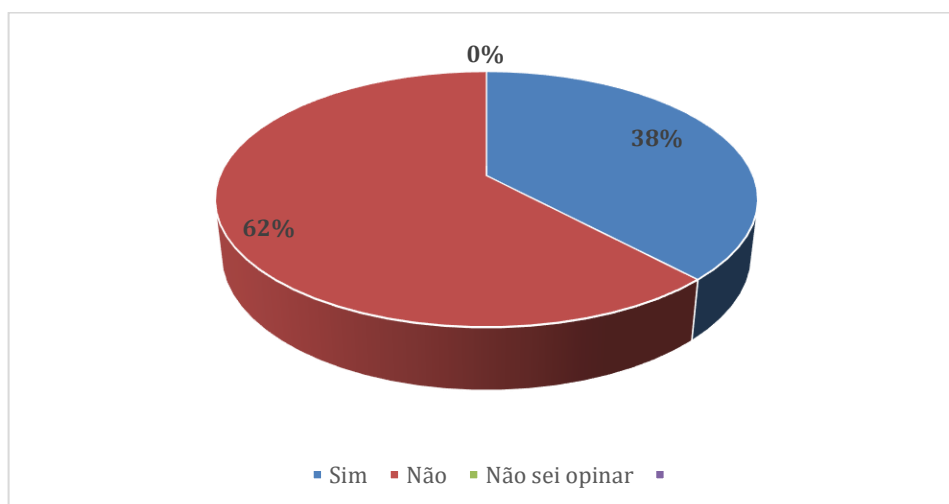
Gráfico 13 – Docentes que obtiveram formação inicial sobre a temática étnico-racial (%)



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Conforme gráfico a seguir, em uma análise acerca do quanto a formação inicial desses docentes tenha lhes auxiliado em sua prática em sala de aula para atuar com alunos negros e migrantes, 62% dos respondentes afirmaram que sua formação não agregou suporte em relação a esses sujeitos e 38% concordam que sim, sua formação proveu auxílio nesse sentido. Nenhum dos participantes respondeu “não sei opinar” sobre esse tema.

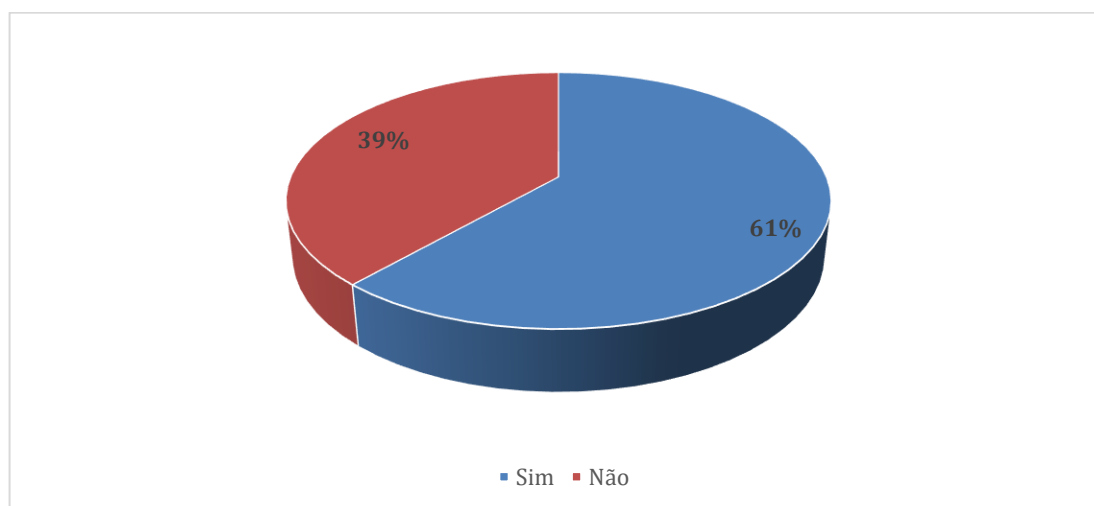
Gráfico 14 – Formação inicial auxiliando na prática docente



Fonte: Dados da pesquisa de campo

No que se refere à busca por formação continuada voltada para a temática étnico-racial, o gráfico abaixo demonstra que 61% dos respondentes buscaram aperfeiçoamento nessa vertente e 39% não possuem tal capacitação.

Gráfico 15 – Profissionais com formação continuada sobre a temática étnico-racial (%)



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Conforme gráfico abaixo, foi perguntado aos docentes se eles possuem capacitação voltada para atendimento aos alunos migrantes. 91% (10 docentes) responderam não possuir essa qualificação e apenas 01 docente respondeu já possuir esse aprendizado que foi adquirido por meio de “oficinas, textos e rodas de conversa” [D.06]. Juntamente com essa pergunta foi

solicitada uma justificativa para a resposta. Aos que responderam ainda não possuir esse tipo de formação, as justificativas foram assim evidenciadas:

[D.02] Não há essas ofertas onde moro.

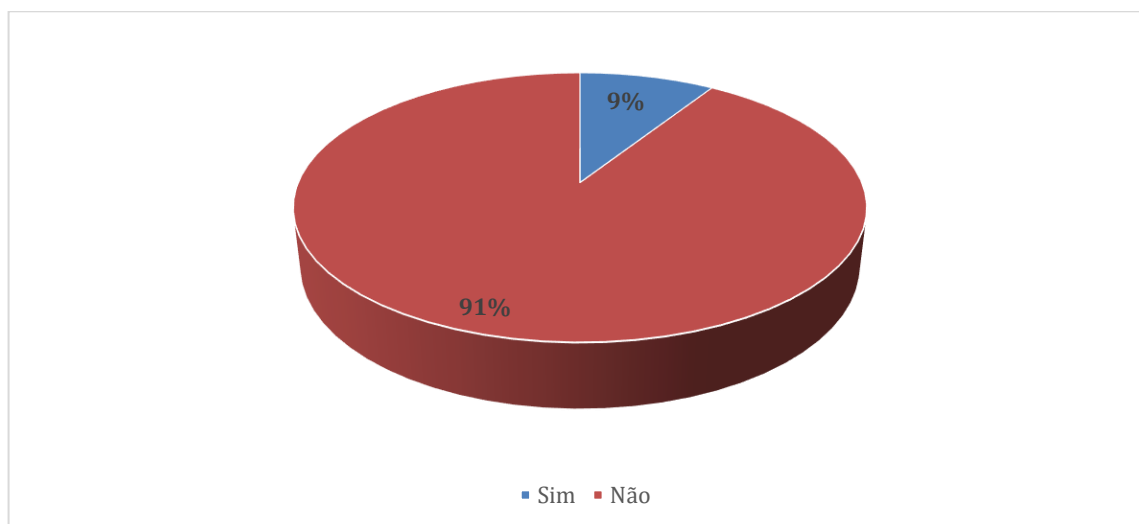
[D.05] Sinto que necessito. [Mas,] as formações são escassas e o meu tempo, em 2020 e nesse semestre, estão preenchidos.

[D.08] Ainda não tive oportunidade.

[D.10] Ainda não percebi a necessidade.

[D.11] Desconheço a oferta desse tipo de curso.

Gráfico 16 – Profissionais com formação continuada voltada para migrantes (%)



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Foi perguntado aos docentes: “Como você avalia a importância da formação docente voltada para a temática étnico-racial e para estrangeiros?” Ainda que maioria dos respondentes não tenha procurado formação voltada para essa temática, a maior parte concorda com sua importância, conforme descrito a seguir:

[D.01] É de extrema importância pois é preciso desconstruir alguns conceitos adquiridos durante a formação (desinformada) recebida por anos a fio.

[D.03] Qualquer tipo de formação docente que vise qualificar as práticas pedagógicas é importante, porque a educação, a formação humana acontece constantemente das mais variadas e multifacetadas formas, mesmo considerando o universo da educação formal.

[D.05] Uma necessidade premente. Um acolhimento solidário para que garanta o acesso à educação a todos os povos.

[D.06] Acredito que devemos trabalhar essa questão de maneira geral, não apenas para estrangeiros, pois se tivermos uma boa formação sobre essas temáticas no Brasil, acredito que o conhecimento se adequa de maneira geral ao estrangeiro.

[D.09] Primordial. Sempre procurei permanecer atenta e sensível às questões étnico-raciais na minha prática docente. Mas, a cada formação de que participo, a cada novo estudo que faço, percebo o quanto a nossa formação em relação a isso é frágil e cheia de preconceitos arraigados, muitas vezes até inconscientes.

[D.10] É uma discussão que deveria estar presente no currículo de formação de professores. Na minha formação graduação/especialização/mestrado sempre foram disciplinas optativas.

Como encerramento do eixo temático “formação docente”, os participantes foram questionados sobre sua opinião quanto à importância da profissionalização docente. Os relatos evidenciaram questões que são pertinentes, sobretudo no que tange o racismo estrutural que, assim como no eixo temático “racismo e xenofobia”, o assunto foi desvelado neste eixo novamente como problema a ser debatido no campo educacional.

[D.05] Ainda que a formação promova discussões no sentido da inclusão e da diversidade, há um extenso caminho a se construir para se poder atender e conhecer minimamente as realidades das pessoas negras e ou estrangeiras. Na questão racial em relação às pessoas negras, estudo profundo sobre sistema de dominação racial, formação do Brasil e raça, indicadores sociais, conceitos como racismo estrutural, institucional e recreativo deveriam ser parte fundamental no processo formativo. Da mesma forma, em relação a estrangeiros, discussões sobre alteridade, geopolítica e auto determinação dos povos, ainda que de maneira inicial, poderiam ser pontos a somar na formação docente, afim de se compreender e atender as demandas por uma perspectiva de totalidade.

[D.06] A profissão docente é uma carreira que deveria estar em constante estudo. É impossível pensar em um professor que não continua estudando, mas daí entramos em outras questões como: carreira, salário e condições de trabalho. Os cursos de licenciatura no Brasil são dominados por instituições privadas de péssima qualidade, atestadas pelo próprio MEC. As licenciaturas deveriam ser tratadas com muito mais seriedade, não deveriam ser cursos que qualquer faculdade de fundo de quintal pode simplesmente sair disponibilizando diplomas. Deveria haver políticas públicas robustas para formação de professores e fiscalização de todas as faculdades que oferecem licenciaturas. A carreira docente também é pouco atrativa, pois, de forma geral, o plano de carreira é ruim e as condições de trabalho idem. As escolas públicas no Brasil não têm o essencial, como saneamento básico, imagina trabalhar nessas condições? É todo um problema estrutural que não é simples nem fácil de resolver, mas é possível.

[D.03] Nenhuma formação inicial é capaz de "dar conta" de toda a complexidade da realidade vivida. Dessa forma, a continuidade do aprender, reaprender e ensinar fará parte da constância laborativa.

[D.07] Sempre e em qualquer circunstância o estudo, a aprendizagem trarão instrumentos para que a prática seja bem feita e alcance o objetivo proposto para a profissão escolhida.

[D.09] Nossa formação profissional é precária.

[D.10] Acredito que a base seja falha, mas temos uma escola de aperfeiçoamento para os profissionais da educação. Porém só fazer a formação não é suficiente, é necessário que o profissional esteja disposto a rever sua prática.

9.3.5 Papel da escola na promoção da igualdade racial

Questionados sobre a adequabilidade do material didático à pluralidade de alunos tendo em vista a realidade étnico-racial existente na escola (brancos, negros, amarelos, indígenas, estrangeiros), metade dos respondentes afirmaram que esse material não contempla todos os alunos. Os profissionais que concordam que o material didático se adequa às diferentes realidades também entendem que ainda “há de se melhorar muito, mas, estamos refletindo e percebendo onde aparecem todos de forma respeitosa. Observamos a equidade de importâncias atribuídos a todos. As atividades com itens destacando relações horizontais, claros e objetivando a autonomia do aluno” [D.05]. O que chama a atenção é a capacidade de se reinventar no que diz respeito à prática docente quando o profissional se depara com materiais que necessitam de adequação: “No meu caso eu produzo o material didático de acordo com o meu público e tento fazer isso de maneira a contemplar a todos, principalmente os alunos PNE” [D.06]. “Não é tão adequado quanto deveria ser, mas o docente sempre complementa com vídeos e outros artigos em sua aula” [D.08]. Os respondentes que percebem o material como não adequado informaram que:

[D.09] Não [é adequado]. Infelizmente, a maior parte do material didático produzido no Brasil é etnocêntrico e veicula visões preconceituosas e reducionistas de populações tradicionais e minorias.

[D.03] De maneira nenhuma! Há uma mecanização reprodutiva do coletivo docente que apenas transcreve o que está posto em livros didáticos para a situação real da sala de aula.

[D.01] Infelizmente, até nos livros didáticos, sutilmente, os negros são retratados como inferiores.

[D.10] O material didático recebido pelos órgãos superiores não faz essa diferenciação. Quando a construção é feita pelo professor ainda existe um olhar na busca de contemplar realidades diversas.

[D.11] Não, porque os materiais não levavam em consideração a realidade sociocultural dos diferentes estudantes atendidos.

[D.02] O material vem padronizado, porém há possibilidade de adequação para as necessidades dos alunos.

Acerca do cumprimento legal de normas estabelecidas, foi questionado: “Qual opinião você tem sobre a criação e aplicação da Lei nº. 10.639/2003 que estabelece a inclusão no currículo escolar da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”? A escola onde você leciona para alunos oriundos da África já colocou esta norma em prática? De que forma?”. Menos da metade dos respondentes (05 docentes) acreditam que a escola já inseriu essa temática em projetos e conteúdos, porém alguns afirmam ter implementado a norma de maneira pontual ou individual. Para a docente 01, se não houvesse racismo no país, não seria necessário a criação da lei 10.639/2003, pois o tema estaria inserido no currículo, “mas, infelizmente, foi preciso criar uma lei para que a cultura e história afro-brasileira, fosse abordada nas escolas”. A participante também relata que a escola em que atua implantou a referida norma legal através da prática docente, buscando valorizar e respeitar a cultura afro-brasileira. Acerca da opinião dos respondentes sobre essa norma legal e como ela foi implementada no campo educacional, temos:

[D.03] A abordagem ter sido considerada de um ponto de vista jurídico-normativo possui significância extremada que favorece a vinculação dos sujeitos com suas características. Não houve discussão ou formação coletiva em relação à Lei, porém, as escolas colocaram em prática, sim, do ponto de vista do currículo real, ou seja, em ações extensionistas, dias temáticos e abordagens dos colegas em sala, em discussões de conteúdos.

[D.05] [Trata-se de] garantir acesso a todos. Diariamente estou atenta a vivenciar todo dia o acolhimento de todos. A escola coloca em prática garantindo a matrícula, a escuta de opiniões, inclusive conciliando partes quando alguns falam algo que são interpretadas de forma confusa. A escola é amplamente atenta ao que preconiza a lei.

[D.06] Essa lei é perfeita e muito pertinente em um país como o Brasil que nega o seu passado e trata como inferiores as culturas indígenas e afro-brasileiras. Nessa escola vejo bastante movimentos relacionados aos negros e pouco sobre a questão indígena.

[D.07] Acho triste precisar de uma lei para estudarmos a nossa história, mas se tem que ser assim foi muito válida. Sim, já tivemos projetos relacionados ao tema e ele está em nosso currículo.

[D.08] Sempre trabalhamos a história e cultura afro-brasileira, desenvolvendo projetos com os estudantes.

[D.09] Acho uma política pública super necessária. Mas, não é suficiente. A escola não possui um projeto geral sobre o tema. Existem projetos individuais, promovidos

por professores preocupados com essas questões e que cumprem as determinações da lei.

[D.11] A inclusão dessa temática é extremamente importante, porque não é possível promover uma ação educativa inclusiva sem agregar a diversidade étnica, cultural e social de seus participantes. Desfiles, pesquisas sobre personalidades negras, murais, palestras, são sempre propostas para trabalhar essa temática.

No que tange a promoção da igualdade racial nas escolas onde lecionam para alunos migrantes oriundos do continente africano, foi questionado: “A escola onde você leciona para alunos oriundos de África promove a igualdade racial?”, apenas 04 profissionais concordam que a escola é atuante nesse quesito. As demais respostas variaram, emergindo ações individuais dos profissionais e tentativas de promoção da igualdade racial realizadas pela escola acerca do tema.

[D.02] Tenta promover, visto que a escola tem que viver o que prega.

[D.06] Acredito que sim, pois há movimentos como os grupos de estudos e as cotas. Vejo mais representatividade do movimento negro e pouco de indígenas e quilombolas.

[D.09] Em parte. Com ações e projetos individuais.

[D.10] Existem ações pontuais, mas a promoção ocorre mais no campo das ideias do que com ações práticas.

[D.11] Acredito que poderia promover muito mais.

As narrativas docentes permitiram evidenciar também a insuficiência de representatividade e de ações educacionais que promovam a cultura dos povos indígenas e quilombolas [D.06]. A valorização da cultura indígena também é de extrema importância por se tratar de grupos étnicos minoritários no campo educacional e a necessidade de aproximação dessa temática junto aos alunos mostra-se como forma de entender o *outro* como sujeito igualmente pertencente àquele espaço. Isso significa dizer que a sociedade é formada por grupos diferenciados e, a escola, é a principal fonte de fomento para o entendimento dessa condição e a desconstrução de visões estereotipadas acerca de algumas etnias.

9.4 Análise comparativa – formação e prática docente

A formação de um profissional docente tem suas bases solidificadas por meio de dois processos: a formação inicial e continuada. O currículo da formação inicial é, ainda hoje, formulado de maneira homogeneizada, generalista. O arcabouço teórico onde a formação inicial docente foi construída demonstra a existência de um padrão difícil de transcender quando se trata de reconhecer a existência de sujeitos *outros* inseridos no campo educacional, como é o caso do cumprimento da Lei nº. 10.639/2003 e a resistência que ainda paira nas instituições públicas e privadas em inseri-la como poder-dever da organização. Esse é um dos pontos, ou melhor, um ponto de partida na promoção da igualdade racial nas unidades de ensino.

A construção do currículo de formação docente ainda deixa em dúvida o papel social com que a comunidade escolar precisa estar envolvida e que é demandado incessantemente pela sociedade. Isso nos revela a incompletude com que sua estrutura foi nivelada, fazendo com que demandas importantes das escolas sejam, por vezes, desconsideradas. Essas são evidências que estão inseridas nas narrativas colhidas nesta pesquisa quando se visualiza o percentual de educadores que possuem em sua formação inicial e continuada um olhar voltado para a heterogeneidade de sujeitos existentes no chão da escola.

Em que pese a importância da formação inicial, é sabido que, apenas ela, não se torna capaz de dialogar, de maneira satisfatória, com as demandas escolares e responder aos seus desafios. Por meio da formação contínua é possível buscar o aperfeiçoamento necessário para superar os desafios encontrados em sala de aula. A partir da formação continuada é possível realizar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, emergindo ricas discussões sobre o saber fazer. Ademais, busca-se na formação continuada resolver questões onde a formação básica não chegou, fazendo do profissional docente um sujeito em constante movimento e aprendizado, além de tornar possível criar em si autonomia profissional.

Para tanto, é interessante reforçar o que preceitua Contreras (2002) no que tange a autonomia docente, ressaltando três vertentes necessárias para o seu alcance, a saber: A *obrigação moral* está ligada ao *modus operandi* docente e o entendimento de que a presença de um profissional em sala de aula não se trata de um mero compromisso contratual com a instituição pactuada, mas de um olhar reflexivo para a sua dimensão social, humana, ética e emocional. O *compromisso com a comunidade* que nada mais é do que a busca pelo bem estar de todos os alunos, através de um processo democrático, a verificação das individualidades de cada sujeito envolvido no processo de ensino e a intervenção nas possíveis adversidades, concorrendo como agente transformador da sociedade. Por fim, Contreras (2002) cita a *competência profissional*, que vai além das técnicas e habilidades adquiridas na formação

profissional, perpassando por meio da relação dialógica entre obrigação moral e compromisso com a comunidade. Portanto, o autor afirma que o processo de formação docente deve ser aperfeiçoado pelo compromisso moral, ético, social e humano.

Para além do entendimento da importância da formação inicial e continuada, é preciso que tenhamos em mente que formação e prática docente são duas faces da mesma moeda. O que quero dizer com isso é que não é possível separar formação e prática, teoria e execução. A execução é parte integrante e dependente da teoria, são partes indissociáveis. Porém, nem sempre teoria e prática docente caminham juntas. Por vezes, a preocupação com a formação é relegada à segundo plano. Se o profissional não aperfeiçoa sua prática, estamos diante de um sujeito sem movimento, estacionado no tempo. Fazendo uma analogia a esse respeito, desconsiderar a formação contínua é como tentar montar um equipamento sem ter conhecimento técnico para se embasar.

Todavia, é preciso ressaltar a necessidade de, primeiramente, reconhecer a existência do migrante como sujeito de direito, pertencente a esse espaço institucional. Para isso, é preciso reconhecer também que não se trata apenas de quantitativo de alunos inseridos nas escolas, mas como se faz sua inserção de fato e direito de maneira que isso possa ventilar também para os lados de fora dessas instituições. Devido a quantidade que forma esse coletivo africano nas instituições, por vezes, são invisibilizados no processo de construção da escola e, sobretudo, do saber fazer docente. Essa questão que se coloca sobre o compute dos alunos migrantes na educação faz sobressair a visão de um grupo homogêneo pois, numa escola com um ou dois alunos estrangeiros, eles passam por despercebidos. Porém, apenas a partir da concepção de *diferença* que esses sujeitos poderão ser contemplados em suas especificidades, tanto na escola quanto na sociedade. Isso implica dizer que o olhar precisa se voltar para a formação, prática docente, políticas públicas, pesquisa, etc.

A partir dos resultados da pesquisa foi possível notar que grande parte dos docentes não foram contemplados, em sua formação inicial, com conhecimentos relacionados à temática étnico-racial e, conseqüentemente, entendem que a sua formação não contribuiu para trabalhar essa demanda em sala de aula. Talvez isso possa ser explicado por dois fatores: uma parte dos profissionais se formaram enquanto ainda não vigorava a Lei nº. 10.639/2003 (o que não impede sua inserção no currículo de formação docente) e, muitos currículos de formação docente das instituições podem ainda não estar cumprindo os preceitos dessa normativa.

Os achados da pesquisa possibilitaram sustentar a ideia de que, apesar de entenderem sua importância para a prática docente, nem todos os profissionais estão engajados

nesse movimento de aperfeiçoamento contínuo profissional no que tange as temáticas étnico-racial e migratória. A pesquisa evidenciou que formação e prática docente foram hierarquizadas, tendo na prática o foco principal, relegando a formação à segundo plano. Nesse sentido, “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (GÓMEZ, 1992, p. 110). Porém, é essencial que teoria e prática se confrontem em sala de aula e, sobretudo, que o profissional perceba eventuais limitações e se conscientize em busca do compromisso com a educação antirracista. Por mais que tenhamos na formação continuada uma construção sucessiva de aprendizado e aperfeiçoamento, ainda temos que transpor essa barreira que separa a formação e prática docente, dando um passo para ações de reflexão sobre a necessidade permanente de aperfeiçoamento e isso tem que ver com o exercício de esmiuçar os meandros dos fenômenos educacionais que envolvem as instituições de ensino.

Os resultados reforçaram ainda que alguns profissionais tiveram limitações acerca da resolução dos conflitos que surgem a partir das relações étnico-raciais ou precisaram acionar outros profissionais para auxiliá-los, e nisso, deve-se acender a luz de emergência para as incompletudes na formação docente. A partir desses resultados também foi possível observar um percentual considerável de docentes com formação voltada para as relações étnico-raciais – o que é um avanço para a educação – no entanto, em se tratando de aperfeiçoamento profissional direcionado especificamente para sujeitos migrantes, apenas 01 dos 11 profissionais pesquisados declarou possuir formação no que se refere a essa temática e isso pode ser interpretado como uma ideia de hierarquização da formação e prática docente. Tal fato é visto com preocupação quando notamos o crescimento dos fluxos migratórios no Brasil e no mundo.

A prática de ações pontuais e individuais para o enfrentamento do racismo nas escolas também foi observada durante a análise dos resultados. Essas atuações parecem estar ancoradas na ideia de que o assunto é tratado como um evento pouco duradouro e de rápida resolução. Porém, apesar de conseguirem resolver o assunto momentaneamente, é necessário que se envidem esforços em torno de reflexões acerca desse fenômeno, através de uma construção coletiva, tornando frequentes os debates sobre racismo, xenofobia, práticas discriminatórias, respeito às matrizes religiosas, não apenas as africanas, mas de toda a comunidade educacional, saber esses problemas e buscar alternativas práticas, sobressaindo do campo teórico e levando à execução.

Considerando que a maioria dos docentes desconhecem a religião dos alunos migrantes, é possível visualizar que o olhar superficial – ou o não olhar – para as religiões de matriz africana desconsidera o papel histórico em que estão inseridas. As diferenças religiosas precisam ser observadas e trabalhadas em sala de aula. Essa temática é essencial para o enfrentamento à criação de estigmas e estereótipos pelos segmentos da sociedade em decorrência do desconhecimento das variantes religiosas existentes no mundo. Atualmente é possível visualizar diversos atos de intolerância religiosa, não apenas no Brasil, mas no mundo. Esse é um debate que precisa ser constantemente realizado nas unidades de ensino, com vistas a redução da hostilidade com que, por vezes, são tratados os adeptos dessas religiões.

No que tange o currículo de formação docente, a elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso que abarque as demandas discentes, levando em consideração a heterogeneidade de sujeitos é um passo para a concretização dos anseios dos alunos e da sociedade. Apesar da obrigatoriedade do cumprimento da Lei nº. 10.639/2003, apenas o olhar e a sensibilidade para com grupos minoritários já seriam suficientes para sua inserção como parte essencial do currículo de formação docente, sem a necessidade de recorrer à legislação como forma de implantação.

Quando se trata do currículo das escolas, foi possível notar nos resultados uma certa contradição nas narrativas. Os respondentes entendem que o currículo da escola onde leciona para alunos migrantes é considerado “bom”, porém, quando perguntados acerca de esses alunos terem sido contemplados nessa construção, a maioria afirma que não. É preciso observar também que apenas a construção curricular não é suficiente e ela “não se traduz em prática” [D.09]. A mudança só poderá ser desencadeada a partir de novas práticas, rompendo com as perspectivas simplistas.

Ademais, as narrativas acerca do currículo e dos projetos com preocupação em propor atividades apenas em datas comemorativas, como é o caso do dia da Consciência Negra, apontam para um currículo turista (SANTOMÉ, 1998), caracterizado pela maneira generalista em que são tratadas algumas populações, trabalhando apenas as questões culturais, danças, festas, costumes, etc., sem qualquer aprofundamento acerca dessa realidade cultural. Esses elementos podem demonstrar uma falta de conexão com a realidade étnico-racial do migrante e com questões importantes que acabam sendo relegadas à segundo plano. Sobre essa prática, observou-se que apenas uma docente declarou propor trabalhos diferenciados de maneira que não fique estacionada em datas comemorativas.

Acerca das práticas de racismo na escola, é possível observar relatos de que as instituições de ensino estão “impregnadas” [D.01] por esse fenômeno de maneira “gritante” [D.09] e que ele se tornou uma prática “difícil de solucionar” [D.11]. Tais relatos reforçam a ideia que se trata de um obstáculo complexo, mas não intransponível. Para tanto, a educação precisa ser inclusiva, é preciso desnaturalizar a política segregacionista que pavimenta as estruturas de poder e isso se dá, também, através da ampliação de conhecimentos, de novos saberes e metodologias a serem aplicadas.

Para além de promover discussões sobre temáticas importantes para a escola, é preciso, também e primeiramente, reconhecer tais fenômenos existentes nas instituições de ensino. Aqui eu me refiro às práticas de xenofobia e como o fenômeno ainda é, por vezes, sutil e imperceptível para alguns profissionais. O estranhamento, a necessidade de marcar território são algumas narrativas dos participantes que denotam uma construção preconceituosa em curso e que precisa ser identificada, para então, ser trabalhada e desconstruída.

Outro aspecto que chama atenção nos resultados da pesquisa está ligado ao fato – segundo narrativas dos profissionais docentes – de o racismo estar associado à reprodução dos comportamentos vindos de casa, dos pais, familiares e “adultos preconceituosos” [D.01]. Nessa linha de pensamento foi possível observar nos achados da pesquisa afirmações categóricas sobre o racismo funcionando como fenômeno estrutural na sociedade. Nesse sentido, as narrativas reforçam essa ideia do racismo orquestrado como uma cadeia de reprodução naturalizada na forma já descrita por Almeida (2019), onde o modo como opera a estrutura social – o modo como vivem cotidianamente – impõe às instituições uma forma de racionalidade e normalidade para o fenômeno, financiando a manutenção da hegemonia de um grupo em detrimento ao outro. As crianças trazerem essa bagagem racista de casa para a escola corrobora com a afirmação de que o racismo é estrutural e está perpetuado pela sociedade.

Isso implica afirmar a importância do papel da escola no sentido de envolver a comunidade externa como protagonistas na busca pela educação antirracista, provocando-a a refletir sobre e para a desconstrução de atitudes discriminatórias, bem como criar neles um pensamento autocrítico sobre seu papel nessa luta pela igualdade racial no ambiente escolar, que reverbera, de maneira indireta, em todos os segmentos da sociedade.

O papel da escola, bem como dos docentes se aflora também quando se percebe as narrativas acerca do material didático e como ele é construído atualmente. Os achados chamam a atenção para um material etnocêntrico e excludente. Para uma escolha satisfatória é preciso explorar ao máximo todo o material e, sobretudo, refletir de maneira individual e coletiva sobre

como ele foi construído. A reflexão coletiva auxilia na extração do que tem de melhor nos materiais propostos. A escolha do material didático desprendido de critérios rigorosos acarreta danos difíceis de reverter para os resultados do processo ensino-aprendizagem. A intervenção escolar nesse quesito é essencial para a promoção da escola democrática e justa.

Também foi possível verificar uma questão importante nos relatos dos participantes no que tange o racismo na escola e a identidade negra: A violência física e psicológica que afeta esses alunos pode desencadear uma mudança identitária, ou seu apagamento. A falta de representação social, seja com os pares ou no material didático, fomenta a anulação de singularidades. É preciso construir nos alunos a imagem do migrante como representante de um grupo étnico-diferenciado, mas igualmente existente nos segmentos da sociedade e da escola, dando visibilidade ao *outro*. De outro modo, o estabelecimento de um padrão baseado na raça majoritária desencadeia, como visto na narrativa docente, a tentativa de alunos negros em “se igualar aos padrões estabelecidos pelos colegas” [D.10] até mesmo como forma de resistência e existência.

Para além dessas questões, é preciso ressaltar a fragilidade no campo da formação docente na contemporaneidade. Apesar de visualizar, por vezes, nas narrativas dos participantes, o comprometimento docente em torno da temática, é evidente que muitas pautas educacionais passam pela agenda político-econômica nacional e esse é um fator condicionante para o cumprimento das variadas demandas visualizadas nas instituições de ensino. Nesse sentido, não se pode olvidar que existe uma depreciação da profissão docente, não apenas pelo Estado, provedor dos serviços, mas por várias representações da sociedade interessadas no desprestígio e desvalorização da educação para a sociedade.

Ainda existe um longo caminho para chegarmos ao patamar de uma educação voltada para a promoção da igualdade racial e, para tanto, não se trata apenas do papel da escola, mas de envolver a comunidade como um todo nessa luta. A existência de um processo segregacionista entre teoria e prática docente também dificulta o avanço nesse sentido. Sintetizando, é necessária uma convergência entre as duas vertentes, visto que a formação docente tem seus preceitos fundados na teoria. Tendo essa visão como pano de fundo, é imprescindível uma reflexão sobre o sentido de sua profissão, o “porque faço”, porém é preciso se despir de possíveis preconceitos e questionar-se sobre seu papel nessa construção da igualdade racial e, sobretudo, reinventar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim... como é gratificante começar a escrever este tópico. Muitas foram as dificuldades para chegar até aqui. Angústias, medos, dúvidas, expectativas, desapontamentos, enfermidades e outros revezes marcaram – para mim – a trajetória desta pesquisa. No entanto, não existe deserto intransponível, assim como não existe luta sem aprendizado. Foi por meio dessas lutas que, hoje, posso dizer “e que aprendizado!”. E foi lutando, caindo e levantando que eu venci essas dificuldades. Isso apenas foi possível pela perseverança e pela presença do meu Deus Jeová, que nunca me deixou desanimar.

A primeira conclusão que posso tirar deste estudo é que, para mim, mulher de identidade negra, foi um divisor de águas falar sobre a realidade de sujeitos *outros* no âmbito educacional e como alguns grupos de poder ainda operam fomentando as desigualdades raciais na sociedade atualmente. Por isso, a educação antirracista é essencial para a promoção da equidade em uma sociedade marcada pelas desigualdades e privilégios. O primeiro passo para a concretização desse anseio é reconhecer que vivemos numa sociedade racista e que precisamos avançar nesse debate.

Dito isso, foi possível observar que a reflexão sobre o sujeito negro/migrante no campo educacional, atualmente, revela a existência de um caminho longo a ser percorrido. Ainda é um desafio equacionar formação, prática docente e sujeito *outro* nas instituições educacionais. Porém, é visível que a luta antirracista precisa ser orquestrada e inserida na agenda educacional diariamente.

Alguns revezes foram visualizados nos resultados dessa pesquisa e que causam o retardamento das ações para promoção da igualdade racial no campo educacional. Primeiramente, a existência de uma dicotomia entre teoria e prática, o que acarreta um distanciamento do entendimento de que teoria fomenta a prática pedagógica e são vertentes indissociáveis. Negar a ideia de inseparabilidade dessas vertentes denota a incompletude das soluções para as diversas demandas com que o docente se depara. Essa incompletude está pavimentada pela ruptura entre o conteúdo e a execução. Dos resultados emergiram uma hierarquização do processo formativo, inserindo a prática no topo das prioridades, e relegando a teoria, sendo que esses dois processos possuem dependência, são complementares. A formação é capaz de interferir efetivamente na prática docente, por isso, evidencia-se a necessidade de uma profissionalização diferenciada para atuar, igualmente, com sujeitos diferentes.

Sabendo-se que um distanciamento pode ocorrer entre a formação e a prática pedagógica, sustenta-se, desta forma, a indivisibilidade entre as duas vertentes (teoria e prática), uma vez que a prática ensina que a teoria é fundamental. Para avançar nessa construção, existe uma necessidade de avaliar cada situação em sala de aula ou fora dela, para então buscar, na formação contínua, soluções para tais demandas e, a partir de então, diagnosticar os eventos e encontrar metodologias adequadas para o enfrentamento das situações. Esse é um primeiro passo para a superação dessa prática.

Além disso, atualmente, é impossível falar em formação/prática docente de maneira apartada do compromisso social e do caráter humanitário dos fazeres profissionais. Isso tem que ver com a responsabilidade depositada nos profissionais da educação tendo como base a influência que possuem nos segmentos da sociedade como um todo. Para tanto, é essencial refletir sobre qual tipo de sociedade precisamos construir. É por meio da integração com a sociedade que se discute esse papel da escola, por meio do diálogo, acolhimento e abertura de portas para os diferentes arranjos que compõem os segmentos da sociedade. Os reflexos dessa mudança de paradigma buscam discutir e alterar crenças e valores ainda arraigados em alguns grupos sociais.

Outro contexto que ainda é preciso avançar trata-se da exclusão do fenômeno migratório e, conseqüentemente, do migrante das discussões normativas no âmbito das instituições educacionais. É preciso, em princípio, ter sua existência reconhecida como sujeito de direito. Apesar de ser um fenômeno antigo e de crescimento acentuado nos últimos tempos, a legislação educacional ainda ignora sua existência. Os mecanismos de acolhimento e do processo de ensino aprendizagem que os profissionais de ensino dispõem ainda são paliativos e emergenciais, desconectados de um planejamento. Contudo, apenas a criação de uma lei – se tivermos como base o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003 – não é suficiente para a visibilidade de estrangeiros no campo educacional. Estamos diante, atualmente, de seres destituídos de direitos nesta seara, já que as normas legais não avançam na mesma proporção que as migrações.

Para os profissionais inseridos no campo educacional não é tarefa fácil lidar com diferenças culturais, preconceitos, variação linguística – e essa é uma barreira importante nas relações sociais e no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de reconhecermos o papel das políticas públicas para que se possa diminuir a ausência desses sujeitos nesses debates, essa também é uma tarefa para a formação docente, pois reverbera diretamente na (re)produção da exclusão/inclusão de grupos minoritários. Dito isso, uma das bases referenciais encontra abrigo

em focar nas metodologias como forma de refazer práticas segregacionistas (realizadas, muitas vezes, de maneira despercebida). Por meio de uma autoavaliação é possível instigar dúvidas sobre o “como fazer” na docência.

Para mudar a prática é preciso, primeiramente, encontrar o alvéolo que a descortina: o currículo de formação inicial docente. Realizar “reformas curriculares ligadas ao aperfeiçoamento do professorado e ao contexto sociocultural” é o que enfatiza Sacristán (2000). “Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 10). Nesse sentido, é importante realizar um redimensionamento de ações e ampliação dos debates em torno de sua construção, objetivando descoloniza-lo, visto que, não raras vezes, as temáticas étnico-raciais e migratórias ainda são silentes ou impregnadas por estereótipos.

O foco nos resultados (e aqui estou falando da escola focada majoritariamente na aprovação dos alunos) ou a atuação apenas em datas específicas condiciona o fazer docente, imprimindo uma sensação de “dever cumprido”, quando precisamos questionar qual o fazer docente que a sociedade anseia pelos resultados. Sem a reflexão crítica sobre sua atuação e seu papel como agente de transformação, repensando para uma outra maneira de estar na escola, compromete-se tanto a instituição como a sociedade como um todo. Esse fazer docente/escolar pode ser construído por meio de uma *discriminação positiva* (SANTOMÉ, 1998), descolonizando a escola, tornando-a heterogênea.

Para além dessas perspectivas, do reconhecimento de que muito se há para fazer e que a escola não pode (e nem consegue) caminhar sozinha, é necessário voltar o olhar para toda a estrutura em que foi construído o sistema educacional brasileiro, numa perspectiva para pesquisas futuras: a carga horária docente, o plano de carreira, a falta de interesse da sociedade pela escola, as políticas públicas distorcidas, a falta de compromisso concreto de algumas universidades, a desmoralização do profissional docente, os interesses privados, o currículo de formação docente, a ênfase apenas nos resultados, o sucateamento dos serviços públicos ou mesmo a falta de compromisso do próprio docente. Também é preciso entender os meandros que envolvem esse ranqueamento entre formação e prática docente, bem como, eventuais formações eurocentradas, conduzindo para a abertura de novos olhares para a pesquisa. Para tanto é preciso responsabilidade escolar, docente e, não excluindo o papel governamental na virada desse jogo.

Nesse sentido, as informações constantes desta pesquisa fomentam a abertura de uma nova agenda de estudos e novos diálogos. Dito isso, demonstra-se que ainda estamos diante

de uma temática com várias vertentes e, sobretudo, difícil de avançar e solucionar, mas não impossível. É preciso repensar o modelo escolar em suas mais variadas perspectivas, sempre voltando-se o olhar para a escola para todos, o *nós* e os *outros*.

REFERÊNCIAS

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, 2019. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/>>. Acesso em: 2 Abril 2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Xenofobia**: medo e rejeição ao estrangeiro. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, É. A Opacidade do Iluminismo: O Racismo na Filosofia Moderna. **kriterion - Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, n. 137, p. 291-309, Agosto 2017.

ANDRADE, G. S. . B. B. Relações étnico-raciais: uma temática transversal para a formação de professores. Estudo exploratório sobre Instituições de Ensino Superior na região Centro-Oeste. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. XII, n. 34, p. 93-118, 2021.

ARROYO, M. G. Os Coletivos Diversos Repolitizam a Formação "Introdução". In: LEÃO, G.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. [S.l.]: Autêntica Editora, 2008.

ASSIS, R. D. Aplicando a Lei 10.639/03 no ensino de história, de acordo com as diretrizes curriculares. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, México, v. 2, n. 2, p. np, 2016.

BAENINGER, R.; DEMÉTRIO, N. B.; DOMENICONI, J. O. S. Espaços das migrações Transnacionais: Perfil Sócio Demográfico de Imigrantes da África para o Brasil no Século XXI. **REMHU Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 27, n. 56, p. 35-60, Agosto 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, Maio-Agosto 2013.

BASSO, P. Sviluppo diseguale, migrazioni, politiche migratory. In: BASSO, P. P. F. **Gli imiigrati in Europa**: desiguaglianze, razzismo, lotte. Milão: Franco Angeli, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e sam : urn manual prático. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, S. T. A.; MÁRQUES, F. T.; BATISTA, G. A. Abordagem qualitativa na pesquisa educacional: Um relato sobre as produções no Triângulo Mineiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 129-143, jan./abr 2013.

BERTOLDI, S. EEB Ildefonso Linhares - Diversidade. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão**, 2017. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes/video/eeb-ildefonso-linhares-diversidade>>. Acesso em: 2 Abril 2020.

BEZERRA, J. África Subsaariana. **Toda Matéria**, 2021. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/africa-subsaariana/>>. Acesso em: 31 Março 2021.

BHABHA, J. Un “Vide Juridique”? – Migrant Children: The Rights and Wrongs. In: _____ **Realizing the Rights of the Child**. [S.l.]: [s.n.], 2007. p. 206-211.

BITTENCOURT, R. N. A espoliação da educação pelo espírito mercantilista e a legitimação social do infantilismo estudantil. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 33, p. 68-79, Janeiro 2012.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BONAVIDES, P. **Teoria Geral do Estado**. [S.l.]: Malheiros Editores, 2010.

BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada: Conceito, Evolução, Métodos**. 1ª. ed. [S.l.]: EPU, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. **Ministério da Educação**, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 15 Janeiro 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. **Ministério da Educação**, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 15 Janeiro 2020.

_____. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **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"**, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 Fevereiro 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação: Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004. **Ministério da Educação**, 2004a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06>>. Acesso em: 19 Fev. 2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Ministério da Educação**, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 17 Janeiro 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação**, 2013.

_____. Migrantes, apátridas e refugiados : subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. **Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos**, 2015. Disponível em: <http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf>. Acesso em: 30 Março 2020.

_____. Relatório final CPI Assassinato de jovens. **Senado Federal**, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.

_____. Lei nº. 13.445 de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em: 02 Abril 2020.

_____. Relatório da Consultoria Edital N. 04/2016 TOR4/2016 Perfil 01. Produto: O estado da arte sobre a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Ministério da Educação**, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file>>. Acesso em: 10 Fevereiro 2020.

_____. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil. **SEDF**, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf>. Acesso em: 27 Fevereiro 2021.

_____. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal. **SEDF**, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf>. Acesso em: 27 Janeiro 2021.

BRAY, M. . A. B. . M. M. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: UCB/UNESCO, 2015.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. Cap. 1, p. 13-37.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan/abr 2008b.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro - RJ, v. XI, n. 02, p. 240-255, jul/dez 2011.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage, 1967.

_____. **Black Power. the politics of liberation in America**. New York: Vintage Books, 1992.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CARREIRA, D. S. A. A. O ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação. **Conselho Nacional do Ministério Público**, Novembro 2015. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf>. Acesso em: 25 Março 2020.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P. R. E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. VII, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020.

COLLINS, P. H. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: JABARDO, M. (.). **Feminismos negros: una antología**. Madrid: [s.n.], 2012. p. 99-134.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, M. "Que nos contam as palavras "racismo" e "xenofobia"? **Diário de Notícias**, 2020. Disponível em: <<https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/que-nos-contam-as-palavras-racismo-e-xenofobia-12550779.html>>. Acesso em: 05 Abril 2021.

COWEN, R. . K. A. M. . U. E. **Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES, v. II, 2012.

_____. **Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES, v. I, 2012.

CRE. Commission for Racial Equality. [S.l.]. 1999.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso, 2014.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes e refugiados. **Unisinos**, São Leopoldo, p. 415-434, Maio - Agosto 2020.

D'ANCONA, M. A. C. La Exteriorización de la Xenofobia. **REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 112, p. 197-230, Junho 2006.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro: A Origem do Mito da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____, E. Transmodernidade e Interculturalidade: Interpretação a Partir da Filosofia da Libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016.

_____, E. C. **Filosofia da Libertação**. Piracicaba - SP: Editora Unimep, 1977.

DUSSEL, I. Que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. 1ª. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 65-88.

FLEURI, R. M. **Intercultura: estudos emergentes**. 1ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 117-127 p.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/agosto 2003.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras: o currículo cultural da educação física**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.

GERHARDT, T. E. R. I. C. A. R. D. L. S. D. L. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: _____ **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: [s.n.], 2005. p. 39-62.

_____. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 1ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

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

_____. estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan-abr 2016.

GROFOGUEL, R.; BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.

HEGEL, G. W. **Dissertatio philosophica De orbitis planetarum: las órbitas de los planetas**. Trad. D. Vaz e P. Menez. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2015.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, Junho 2014.

HIRSCH, J. Forma Política, Instituições Políticas e Estado. **Crítica Marxista**, 2007.

Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo212artigo1.pdf>.

Acesso em: 2018.

HOLANDA, A. B. **Dicionário da língua portuguesa**. 6ª. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HUME, D. **Of National Characters**". In: D. Hume. *Essays: Moral, Political and Literary*. Editado por T. H. Green e T. Grose. London: Longmans, Green and Co., v. I, 1875.

IBGE. Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas? **Revista do IBGE**, 2018. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.

_____. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Biblioteca IBGE**, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.

INEP. Censo da Educação Básica. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em: 20 Março 2021.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. **Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 20 Março 2021.

KALOUT, H. Brasil diz na ONU que migrações representam riqueza e diversidade. **Agência Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-04/brasil-diz-na-onu-que-migracoes-representam-riqueza-e-diversidade>>. Acesso em: 07 Fevereiro 2020.

KYRILLOS, G. M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-12, Março 2020.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 45-64.

LERNER, D. Ensenar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, Dezembro 2007.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, A. R. Fugas, afetos e instabilidade: narrativas e reflexões sobre deslocamentos e migração no devir da formação docente. **Biblioteca digital de teses e dissertações - UFG**, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9845>>. Acesso em: 15 Maio 2021.

LIMA, M. A África na sala de aula. **Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 4ª, p. 84-87, 2004.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 185-204.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, J. R. Questões epistemológicas, conceituais e didático-pedagógicas acerca de seu ensino. In: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA, E. Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para Relações Étnico-Raciais, Lei 10.639, Filosofia e Ancestralidade. **Roteiros Temáticos da Diáspora: Caminhos para o Enfrentamento ao Racismo no Brasil**, Porto Alegre-RS, 2018.

MAGALHÃES, G. M. As Populações Migrantes e Alteridade: Notas e reflexões a partir dos deslocamentos populacionais contemporâneos. **Revista PPGCS UNESP Marília**, Marília, v. VII, Jul-Dez 2013.

MAHER, T. M.; CÉSAR, A. L. S. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade em Contexto Indígena – Uma Introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp**, Campinas, set./dez. 2018. 1297-1312.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: Análise do objetivos e roteiros. **Universidade Estadual Paulista**, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 25 Abril 2021.

MARTINS, J. S. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social; Rev. Sociol.**, São Paulo, n. 8, p. 25-70, Maio 1996.

_____. **Fronteira. A degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATOS-DE-SOUZA, R. . T.-M. J. . B.-T. J. M. Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 29, n. 24, p. 01-20, Março 2021. ISSN 1068-2341.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciências da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: [s.n.], v. I, 2018a.

_____. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MEDROA, C. Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação. **Humanista - Jornalismo e Direitos Humanos**, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao/>>. Acesso em: 10 Março 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, F. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Publicações MPPE, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 1ª. ed. Campinas: Papirus Editora, 2014.

MOURA, E. J. S. Repositório UFMG. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BBPAY/1/tese__eduardo_junio_santos__moura.pdf>. Acesso em: 07 Abril 2020.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 3ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Geledés. Instituto da Mulher Negra**, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 20 Março 2020.

NANNI, A. **L'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI, 1998.

NEPO/UNICAMP. Imigrantes internacionais registrados (Registro Nacional de Estrangeiro - RNE/ Registro Nacional Migratório - RNM. **NEPO/UNICAMP**, 2020. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>>. Acesso em: 01 Abril 2021.

NÓVOA, A. Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século XXI. **YouTube**, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>>. Acesso em: 28 Maio 2021.

OBMIGRA. Portal de Imigração. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf> Acesso em 23 Fev. 2021.

ODA, A. M. G. R. **Alienação Mental e Raça**: a psicopatologia comparada dos negros e mestiços brasileiros na obra de Nina Rodrigues. Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, 2003.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre Migrações**, 2009. Disponível em: <<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>>. Acesso em: 27 Fevereiro 2021.

ONU. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Nações Unidas Brasil**, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.

ONU/PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2019. **United Nations Development Programme**, 2020. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf>. Acesso em: 2 Abril 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. 5ª. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PEREIRA, J. E. D.; LEÃO, G. **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, E. C. Migrações das juventudes africanas no ensino superior luso-brasileiro: experiências da UFPI e Uminho na construção de uma prática educativa intercultural. **Repositório Institucional da UFPI**, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1261>>. Acesso em: 15 Maio 2021.

POPKEWITZ, T. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco, Capes, v. 1, 2012.

PRESTES, J.; RODRIGO; M. As 5 maiores urgências da população negra e o que você pode fazer diferente em 2020. **Thinkwithgoogle**, 2019. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/busca/as-5-maiores-urgencias-da-populacao-negra-e-o-que-voce-pode-fazer-diferente-em-2020/>>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, v. XI, p. 342-386, 2000.

_____. **Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia**. 37. ed. Marília: Novos Rumos, v. 17, 2002.

RAMOS, R. Y. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RIBEIRO, M. L. L. R.; SEVERO, R. A. O. Gênero, raça/etnia: Desafios à formação docente. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. **Formação Docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Belo Horizonte: Junqueira e Marin Editores, 2010. p. 249-268.

RIZZO, J. M. E. P. S. A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de MS. **SBECE**, Canoas, Junho 2017.

RODRIGUES, M. F. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisas em Psicologia - UERJ**, Rio de Janeiro - RJ, v. 15, n. 3, p. 1118-1135, 2015.

ROMANI, S.; RAJOBAC, R. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação? **Revista Espaço Acadêmico**, v. XI, n. 127, p. 65-70, Dezembro 2011.

- RUSSO, K. M. L. B.-A. C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan/mar 2020.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.
- SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: Resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, Abr/Jun 2015.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, B. S. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, v. I, 2018.
- SANTOS, C. E. . M. J. L. . C. M. J. M. **História da Educação Comparada: Discursos, instituições e práticas educativas**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.
- SANTOS, E. N. J. Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos. **Biblioteca digital: teses e dissertações PUC-SP**, 2018. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21493>>. Acesso em: 15 Maio 2021.
- SARTRE, J.-P. **O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica**. 24ª. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015.
- SAVIANI, D. História Comparada da Educação: Algumas aproximações. **Unicamp**, 2001. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-8.html#:~:text=Os%20estudos%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20comparada,educa%C3%A7%C3%A3o%20comparada%2C%20publicada%20em%201817.>>>. Acesso em: 27 Abril 2021.
- SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.
- SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. [S.l.]: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2011.
- SILVA, P. B. G. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (parecer). **Ministério da Educação**, Brasília, 2004.
- SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan/mar 2017.
- SOBE, N. W.; FISCHER, M. G. Mobilidade, migração e minorias em educação. In: COWEN, R. K. A. M. U. E. **Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES, v. I, 2012. p. 435-450.

SANTOS, B. S. Os Processos de Globalização. In: SANTOS, B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

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

SOUSA, N. S. **Tornar-se Negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª. ed. Rio de Janeiro - RJ: Edições Graal, v. 4, 1983.

SOUZA, E. Q. D. N. F. Formação docente, relações étnico-raciais e educação infantil. **Laplage em Revista - UFSCAR**, Sorocaba, v. IV, n. Especial, p. 38-54, set-dez 2018.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia/São Paulo - EdUSP, 1977.

UNAIDS. UNAIDS - Estatísticas. **UNAIDS - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV / AIDS**, 2020. Disponível em: <<https://unaids.org.br/estatisticas/>>. Acesso em: 31 Março 2021.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, descolamento e educação; construir pontes, não muros**. Brasília. 2019.

UNILAB. Projeto Pedagógico Curricular: licenciatura em pedagogia. **Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**, Abril 2014. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PPC-PEDAGOGIA-2014.pdf>>. Acesso em: 08 Janeiro 2020.

VASCONCELOS, A. M. N.; BOTEGA, T. Política Migratória e o Paradoxo da Globalização. **PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, 2015. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 07 Janeiro 2020.

VIEIRA, R. S. Educação Intercultural: Uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, R. M. **Intercultura: estudos emergentes**. 1ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 117-128.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: [s.n.], 2001.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

WOLCOTT, H. W. Criteria for an ethnographic approach to research in education. **Human Organization**, n. 34, p. 111-128, 1975.

ZUNGU, W. E. Our Schools Are The Breeding Ground Of Racism In South Africa. **Huffingtonpost**, 2017. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/our-schools-are-the-breeding-ground-of-racism-in-south-africa_uk_5c7e961ee4b078abc6c10e25?ncid=other_saredirect_m2afnz7mbfm&guccounter=1>. Acesso em: 05 Fevereiro 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA

Trajétoria dos profissionais docentes	
Perguntas	Objetivo
Em qual escola você leciona?	Apresentação do docente e de sua trajetória profissional.
Fale um pouco sobre sua trajetória profissional	
Você tem quantos anos de docência	
Para quantos alunos oriundos do continente africano você já lecionou?	

Eixo temático 01: Prática docente	Pergunta	Objetivo
Alunos migrantes	Fale um pouco sobre os alunos do continente africano que você leciona/lecionou: de onde eles vêm? Quais são suas histórias? Você as conhece? Conhece a história da família deles?	Entender se o profissional busca conhecer as particularidades de cada discente e seus familiares.
	Você sabe quando esses alunos chegaram ao Brasil e por qual motivo vieram?	
	Você sabe qual a língua materna desses alunos? Informe-a:	
	Você sabe qual a religião desses alunos? Justifique sua resposta.	
Relação entre os discentes	Como você visualiza as relações dos alunos brasileiros com os africanos? Existe uma relação harmoniosa? Justifique sua resposta.	Verificar a visão do professor sobre a integração ou não dos alunos migrantes com os demais estudantes e a existência de possíveis conflitos.
Relação docente-discente	Gostaria que você me falasse um pouco sobre como é sua relação com os alunos.	Compreender como o docente lida com os alunos sobretudo devido a pluralidade cultural existente em sala de aula.

Dificuldades na prática docente	Você se depara com algum tipo de dificuldade para lidar com as relações discente-discente, discente-docente?	Entender se o profissional sente dificuldade na prática docente voltada para a interação entre os agentes do processo educacional.
Abordagens do profissional para a integração dos alunos em sala de aula	Quais as práticas docentes você adota para a integração entre aluno-aluno?	Vislumbrar se e como o profissional busca integrar alunos a partir da concepção das diferentes nacionalidades que podem existir em sala de aula.
Conflitos em sala de aula	Você sabe quais dificuldades/conflitos esses alunos negros/estrangeiros já enfrentaram (racismo, xenofobia, idioma)? Como você visualiza essas dificuldades?	Verificar a existência de dificuldades enfrentadas pelos alunos estrangeiros.
Solução de conflitos	Você teve alguma dificuldade em solucionar esses conflitos em sala de aula? Como você agiu?	Observar se o profissional teve dificuldade em solucionar conflitos.
Aprendizado	Existem diferenças de aprendizagem em relação a alunos brasileiros e estrangeiros? Sim/Não.	Verificar a existência de diferenças no aprendizado dos alunos.
Instrumentos didáticos	Quais instrumentos didáticos você adota para trabalhar com alunos negros/estrangeiros?	Compreender como os profissionais atuam com alunos estrangeiros.
Redução do racismo	Com que frequência você propõe aulas para tentar reduzir os atos de discriminação cultural e étnica? Nunca ou quase nada; esporadicamente; frequentemente; sempre.	Visualizar as atividades individuais que são propostas para a redução do racismo.

Eixo temático 02: Currículo escolar	Pergunta	Objetivo
Percepção docente sobre o currículo escolar	Qual a sua percepção sobre como foi construído o currículo da escola em que você leciona atualmente para alunos do	Analisar se profissional visualiza alguma demanda não contemplada no currículo escolar.

	continente africano? Ótimo, bom, regular, ruim.	
	Você acha que esse currículo contempla todos os alunos (brancos, pretos/pardos, amarelos, indígenas, estrangeiros)? Sim/não	Visualizar como foi construído o currículo escolar.
	Caso a resposta anterior tenha sido "não", justifique:	
	Qual sua sugestão para melhorar o currículo da sua escola?	
	Quais atividades e projetos foram propostos por você e/ou pela escola onde você trabalha que contemplem alunos negros/estrangeiros?	Captar informações sobre os projetos educativos e se, dentre eles, o sujeito migrante negro foi contemplado.

Eixo temático 03: Papel da escola na promoção da igualdade racial	Pergunta	Objetivo
O papel da escola na educação dos migrantes.	O material didático é adequado aos alunos brancos, negros, amarelos, indígenas, estrangeiros? Justifique sua resposta.	Verificar como é o material didático da escola.
O papel da escola na aplicação das normas relativas à temática étnico-racial.	Qual opinião você tem sobre a criação e aplicação da Lei nº. 10.639/2003 que estabelece a inclusão no currículo escolar da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"? Sua escola já colocou esta norma em prática? De que forma?	Entender qual a visão o docente tem acerca da implantação do normativo e se a escola vem cumprindo tal determinação legal.
Promoção da igualdade racial.	A escola onde você leciona atualmente para alunos oriundos de África promove a igualdade racial? Justifique sua resposta.	Percepção docente sobre a promoção da igualdade racial na escola.

Eixo temático 04: Racismo e xenofobia	Pergunta	Objetivo
Racismo	Você acredita que exista racismo nas escolas no Brasil?	Afirmação/negação sobre racismo.
Xenofobia	Você acredita que exista xenofobia nas escolas brasileiras?	Afirmação/negação sobre xenofobia.
Racismo e xenofobia	Fale um pouco sobre sua percepção quanto ao racismo e xenofobia nas escolas brasileiras?	Percepção docente sobre racismo e xenofobia.
Discriminação na escola	Esses alunos já foram vítimas de algum ato de discriminação que você tenha presenciado? Conte como foi:	Verificar a percepção do profissional sobre atos de discriminação na escola.
Democracia racial	Você visualiza uma democracia racial nessa escola? Justifique sua resposta.	Analisar a percepção docente sobre democracia na escola.

Eixo temático 05: Formação docente	Pergunta	Objetivo
Formação inicial	Durante a sua formação inicial, você obteve alguma disciplina voltada para a temática étnico-racial? Sim/não.	Entender como foi estruturada a formação inicial do docente.
Formação continuada	Você já realizou algum curso de formação continuada em relação à temática étnico-racial? Sim/não	Verificar se a docente obteve formação continuada voltada para o tema de pesquisa.
Formação continuada	Você já buscou formação continuada voltada para alunos estrangeiros? Justifique sua resposta	Analisar se o docente busca se qualificar tendo em vista o atendimento a alunos migrantes.

Formação inicial	Você acha que sua formação inicial lhe auxiliou para conseguir atuar com esses alunos negros/estrangeiros? Sim/não	Entender o quanto a formação docente inicial tem apoiado o docente para atuar em relação ao tema.
O papel da formação na educação dos migrantes negros.	Tendo como base sua experiência profissional, como você avalia a importância da formação docente voltada para a temática étnico-racial e para estrangeiros?	Observar a posição do profissional quanto às necessidades de formação.
Formação x prática	Sente-se preparada (o) para lecionar (lidar com dificuldades, conflitos, etc.) para alunos negros e estrangeiros?	Observar a visão que o profissional possui sobre sua formação.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE ESCOLAR

Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações: Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal

Mestranda: Genilsa Soares de Andrade

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Benedetta Bisol

Eu, Genilsa Soares de Andrade, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade de Brasília - UnB, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Benedetta Bisol, estou realizando uma pesquisa com profissionais docentes (pedagogos) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa objetiva comparar a formação e prática docente voltada para as temáticas étnico-racial e migratória, tendo como sujeito de estudo os alunos negros oriundos da África subsaariana.

O procedimento metodológico baseia-se na aplicação de entrevista estruturada aplicada aos profissionais da educação a ser realizado no período de abril a junho de 2021. Desta forma, solicitamos autorização e apoio dessa instituição para realizarmos a coleta dos dados.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos (as) profissionais pesquisados. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa serão de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados.

Contato: (61)9.9815-3746 / E-mail: gsa.soaresdeandrade@gmail.com

Desde já agradecemos a colaboração!

Atenciosamente,

Genilsa Soares de Andrade

Mestranda do PPGE/UnB

Mat. 19/0124733

Prof^ª. Dr^ª. Benedetta Bisol

Orientadora

PPGE/UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE C - GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E SIGILO

Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações: Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal

Mestranda: Genilsa Soares de Andrade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Benedetta Bisol

Eu, _____, fui convidado (a) a participar do estudo “Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações: Formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal”. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar da pesquisa por meio de aplicação de uma entrevista estruturada sobre a temática.

Fui avisado (a) que as informações da entrevista serão arquivadas sob a posse exclusiva da pesquisadora e que meu nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informado (a) de que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

O termo de consentimento foi lido para mim e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Também fui informado (a) que posso assinar, ou não, este termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada/o _____

Assinatura da pesquisadora _____