

O racismo no contexto educativo: uma questão ética e de direitos humanos

Racism in educational background: a matter of ethics and human rights

Ana D'Arc Martins de Azevedo¹, Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém-PA, Brasil

Resumo

Neste artigo objetiva-se debater o racismo no contexto educativo como uma questão ética e política, cuja superação pressupõe novos paradigmas nas práticas escolares, como a educação intercultural crítica, que possibilite a afirmação do sujeito, a construção da identidade negra e a compreensão que o racismo é um problema de direitos humanos. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica. Expõe-se, também no artigo, a superação do racismo por meio do compromisso político com o processo de democratização social, com a vivência de novas práticas educacionais dialógicas e solidárias.

Palavras-chave: Racismo. Ética. Direitos humanos.

Abstract

This article aims to discuss racism in the educational context as an ethical and political issue, whose overcoming presupposes new paradigms in school practices, such as critical intercultural education, that allows the affirmation of the subject, the construction of black identity and the understanding that racism is a human rights problem. The methodology consists of a bibliographical research. It is exposed, also in the article, the overcoming of racism through political commitment to the process of social democratization, with the experience of new dialogical educational practices and solidarity.

Keywords: Racism. Ethic. Human rights.

Introdução

O racismo nas escolas se apresenta em formas diversas de discriminação e exclusão sendo uma realidade concreta que precisa ser debatida no campo educacional, com vistas a sua superação. Se na escola encontram-se práticas de discriminação e de exclusão de pessoas negras, como pode a escola viabilizar a superação do racismo?

¹ Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) (2011). Professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas na Universidade do Estado do Pará - EDUQ/UEPA". E-mail: azevedoanadarc@gmail.com

² Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Consideramos que a escola tem um papel social de formação que perpassa não apenas o acesso aos conteúdos escolares, que devem ser críticos, mas sobretudo, pela formação humanista. E é esta formação que precisa ser trabalhada pelas escolas.

Formação humanista que é ética, na visão de Freire (2007, p.33),

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

A formação humanista também tem uma dimensão política por ser crítica e conscientizadora, conforme Freire (1993, p.28),

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes, lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Dessa forma, nessa formação humanista, é preciso tratar o racismo no contexto educativo como uma problemática ética-política.

Neste artigo, o objetivo é debater o racismo no contexto educativo como uma questão ética e política, cuja superação pressupõe novos paradigmas nas práticas escolares, como a educação intercultural crítica, que possibilite a afirmação do sujeito, a construção da identidade negra e a compreensão que o racismo é um problema de direitos humanos. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica.

Inicialmente, apresentamos o racismo no contexto educativo como uma questão ética e, posteriormente, algumas reflexões sobre possíveis caminhos éticos e políticos de superação do racismo no âmbito escolar.

O racismo no contexto educativo é uma questão ética

O racismo está presente na escola. Miranda e Marcelino (2015, p. 137), na pesquisa em que realizaram em uma escola, afirmam ter encontrado de forma recorrente, episódios de ofensas entre os estudantes, sendo os termos mais usados em relação às crianças negras: “macaco”, “neguinho da magia” e “noturno”. As autoras destacam a existência do racismo em sala de aula e apontam os desafios para superá-lo neste espaço.

Oliveira (2007, p. 48), em relação à existência de racismo na escola, refere-se a uma criança negra que “era uma aluna altamente discriminada e marginalizada pelos colegas. Alguns a denominavam “preta”, “noite”, “escuridão”, “feia”...”. E essa mesma criança referia-se a si, de forma negativa, atribuindo uma identidade já pressuposta em relação à pessoa negra, cujo padrão estético é o da raça branca.

Acrescenta-se o fato de que na ideologia do branqueamento existe um imaginário negativo sobre a pessoa negra, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, além de culpá-la pela discriminação que sofre, justificando as desigualdades raciais (BENTO, 2007).

Esse imaginário negativo interfere na construção da identidade do sujeito negro, causa sofrimento e se materializa em práticas de exclusão tanto na sociedade quanto no ambiente escolar.

Martins (1997) compreende a exclusão como inclusão perversa e marginal, isto significa que o aluno negro está incluso na escola, mas sofre discriminação na prática educativa cotidiana. E este processo de exclusão se caracteriza como um “sofrimento ético-político”, gerado pela situação de ser o indivíduo tratado na sociedade como inferior, sem valor e impedido de desenvolver o seu potencial humano (SAWAIA, 1999).

O processo de discriminação e de exclusão da pessoa negra na sociedade, além de se configurar em um sofrimento físico e psíquico, adquire uma dimensão ético-política, na medida em que a exclusão, conforme explica Bento (2007, p.29), consiste em um “descompromisso político com o sofrimento do outro”, bem como pela “ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos”. Dessa forma, a exclusão moral consiste na desvalorização do outro como pessoa, sendo considerado sem valor, e, portanto, passível de ser explorado ou discriminado.

Dussel (2000) elabora a ética da libertação, que consiste em uma ética crítica engajada politicamente em favor de segmentos sociais excluídos no processo de globalização. Ética que reconhece o sofrimento de quem é vítima de um sistema excludente.

Na vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva se revela, aparece como “interpelação” em última instância: é o sujeito que já não-pode-viver e grita de dor (DUSSEL, 2000, p. 529).

A ética de Dussel está direcionada para as necessidades fundamentais da vida humana que perpassa pela reprodução e desenvolvimento da vida, bem como o direito de participar simetricamente nas decisões da comunidade;

É uma ética que parte de um *ethos* cultural excludente diante do qual se situa criticamente. Por isso, a criticidade e a factibilidade constituem em princípios éticos. Criticidade que parte da existência real de “vítimas”, da positividade da afirmação da vida e da dignidade do sujeito humano, que lhes é negado enquanto vítimas e, a factibilidade que viabiliza concretamente o viver das pessoas vitimadas pelo sistema, transformando as práticas e os sistemas de excludentes em includentes.

O reconhecimento do sofrimento, da dor do Outro, do diferente, é, na visão de Dussel (2000), o início do movimento ético-libertador, porque implica na compreensão do sujeito de potencialidades negado pelo sistema e a tomada de consciência crítica de que o sistema é o causador da vitimação do sujeito, o que possibilita assumir a responsabilidade ética de criticar e transformar a realidade opressora.

A luta contra a exclusão escolar, então, tem uma dimensão ética, porque implica em uma luta contra o sofrimento de quem sofre a discriminação social e se constitui ainda na luta pela humanização dos que são oprimidos (FREIRE, 2000).

Dessa forma, falar sobre o racismo escolar no contexto educativo perpassa pela relevância da formação de valores, de hábitos e de atitudes que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias, considerando a pluralidade de culturas presentes no campo educacional.

A afirmação do sujeito negado é um fenômeno sociocultural que permeia a família, a rua, o bairro, a escola, os livros didáticos e os meios de comunicação.

Assim, as diferenças raciais, étnicas, fenotípicas e regionais não podem, ou não devem, impedir a realização dessa afirmação, que no dizer de Gomes (2003, p. 171) consiste em uma:

(...) construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Neste sentido, os processos educativos requerem que se desenvolvam atitudes pedagógicas com fins de viabilizar aos educandos negros que sejam sujeitos e não objetos. Para isso, a educação escolar precisa eliminar o racismo presente, muitas vezes, nos fantasmas dos complexos e de inferioridades que alienam esses alunos, que os colocam fora do contexto de que deveriam fazer parte e não lhes possibilitam a construção de sua identidade cultural (LOPES, 1987).

A superação do racismo na escola: a afirmação ética do sujeito e a construção de identidade negra

A superação do racismo nas escolas requer a afirmação do sujeito, bem como a construção da identidade negra, cujo processo se estabelece na relação entre os grupos sociais e envolve relação de poder.

Segundo Cuche (2002, p. 186):

(...) nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos têm o poder de nomear e de se nomear. Bourdieu explica no clássico artigo “A identidade e a representação” (1980) que somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmo e dos outros. O conjunto das definições de identidade funciona como um sistema de classificação que fixa as respectivas posições de cada grupo.

Neste cenário, o sujeito pode assumir identidades distintas em diferentes momentos históricos. A identidade é construída como elo de articulação entre os discursos e as práticas ocorrentes no cotidiano de sujeitos, por meio de interpelações e de falas que produzem a subjetividade desses sujeitos, o que pressupõe:

(...) uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim, pois é na relação com o outro que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças, é a urgência da constituição de subjetividades outras, livres da clausura causada pelo modelo dito ideal (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 59).

A identidade é o sentimento pessoal e a consciência da posse de um “eu”, de uma realidade individual, que a cada um de nós nos torna, diante de outros “eus”, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade (BRANDÃO, 1986). Logo, a afirmação da identidade implica em operações de inclusão e exclusão; demarcações de fronteiras; fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora; forte separação entre “nós” e “eles”. Entretanto:

(...) as “fronteiras” não são imutáveis, para Barth, todas as fronteiras são concebidas como uma demarcação social suscetível de ser constantemente renovadas pelas trocas. Qualquer mudança na situação social, econômica, ou política pode provocar deslocamento de fronteiras. O estudo destes deslocamentos é necessário se quisermos explicar as variações de identidade. A análise da identidade não pode então se contentar com uma abordagem sincrônica e deve ser feita também em um plano diacrônico (CUCHE, 2002, p. 201-2).

A afirmação da identidade também ocorre por meio da classificação hierárquica, que Woodward (2000) denomina de *normalização*, o que significa atribuir uma identidade específica como parâmetro diante de outras identidades que serão avaliadas e hierarquizadas. A supremacia branca, por exemplo, não considera “ser branco” uma identidade, tampouco identidade étnica ou racial, mas se denomina “*a identidade*”.

A identidade é definida como forma altamente reflexiva, formada por fenômenos inconscientes e pelo imaginário. Está sempre “em movimento”, sempre “sendo formada”, constituindo-se em um processo histórico.

Assim, diante das múltiplas e variadas identidades, o sujeito constitui sua própria identidade social, na medida em que ele interage em situações, instituições ou agrupamentos sociais, o que ocasiona um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Identidade, enquanto conceito polissêmico, pode representar o que o sujeito tem de mais peculiar e, ao mesmo tempo, pode apontar também, o pertencimento ao mesmo grupo. Contudo, identidade e cultura têm um sentido, ainda delimitado, uma vez que a cultura se constitui a partir de elementos inconscientes, e a identidade adjetiva preceitos normativos conscientes, pautados por uma concepção relacional e situacional (CANDAUI, 2002).

Porém, as identidades não se concretizam em um estado de “pertencimento” como destino, um caminho a seguir, mas em um ambiente “deslocado” numa sucessão de episódios fragilmente conectados, a partir de um monte de problemas compartilhados, juntamente com muitas pessoas (BAUMAN, 2005). As identidades se constituem e se formam em uma comunidade simbólica, são compostas de representações culturais e dotadas de aspectos que podem surgir pelo pertencimento a determinadas culturas.

Nesse sentido, para Brandão (1986), a construção cultural amplia o sentido de liberdade-individualidade-universalidade, que varia de sociedade para sociedade, de época para época, na história de uma mesma sociedade. Em qualquer uma delas, a cultura nasce e cresce no solo fértil das representações empíricas do ser humano inserido no grupo. Isso significa que a visão de mundo é percebida e transformada por meio de representações que passam a reger a dinâmica social e a estrutura cognitiva de um povo: o ser humano não pode existir sem que seu próprio existir se configure em um depoimento sobre seus desejos, valores e rejeições.

Morais (1989) explica que a construção da identidade negra no Brasil foi evidente pela forte separação entre “nós” (brancos) e “eles” (negros), pela interferência do etnocentrismo como supremacia em favor do ajustamento individual e da integração social, enquanto negação da alteridade.

Dessa forma, o debate sobre o racismo nas escolas tem relação direta com a identidade, no sentido que seu processo também se constitui em dimensões pessoais e sociais, as quais não podem ser separadas, pois são nos âmbitos da cultura e da história construídas socialmente que a identidade se forma. Neste contexto, a escola:

(...) tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 53).

Debater o racismo nas escolas, portanto, significa voltar-se para o conceito de uma identidade em uma perspectiva dinâmica, processual, histórica e cultural, cujo sujeito ativo se constitui nas relações intersubjetivas que estabelece na sociedade.

Nesse aspecto, a educação, enquanto processo de transformação, tem como ponto de partida a crítica a uma realidade sócio-educacional, marcada pela injustiça social, visando à construção de novas relações sociais e educacionais fundamentadas no compartilhamento das ações coletivas, na solidariedade e na dialogicidade.

Miranda e Marcelino (2015) destacam que a opção dialógica para silenciar o racismo, numa proposta antirracista e decolonial, parece ser a mais adequada. Apontam ser a escola um espaço que pode silenciar o racismo por meio da estratégia pedagógica do diálogo. Assim como Freire (1986, p. 122-123),

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem.

O diálogo na visão de Paulo Freire é uma das matrizes da gênese da democracia. O diálogo ao possibilitar aos sujeitos dizerem suas palavras e expressarem suas ideias, possibilita uma relação democrática.

O respeito às diferenças de classes e culturas dar-se-á por meio do diálogo, que no dizer do Freire (1987), se constitui nuclear nesse contexto, pois os seres humanos se fazem não no silêncio e sim na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Na visão de Paulo Freire, o respeito à cultura do outro implica no reconhecimento de sua identidade cultural. Aceitar a diferença requer no ato educativo de “escutar o outro”. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2007, p. 119).

Nas relações interculturais, na perspectiva freireana, dialogar não é invadir a cultura do outro, nem manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade *com* o outro.

Por meio do diálogo, a escola precisa viabilizar práticas éticas de solidariedade, superando o modelo educacional individualista e competitivo para ações coletivas, compartilhadas e solidárias.

O diálogo deve se fazer inerente no trato com as questões étnico-raciais no ambiente educativo, como o racismo, por exemplo, por que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflète a sua *situação* de mundo, em que se constitui. A ação educativa e política

não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 87).

Por isso é preciso ter consciência de que a cultura negra vem sendo negada nas escolas. Há uma invasão cultural que se dá por meio de ações didático-pedagógicas que impõem e privilegiam uma visão de mundo predominantemente da cultura branca, com fins de estabelecer hegemonicamente o discurso ideológico de branqueamento.

Para Freire (1983, p. 178), a *invasão cultural* consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes, suas visões do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

A invasão cultural, então, serve à manutenção da opressão ao possibilitar que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos, bem como mantém viva a cultura do silêncio, na qual os oprimidos experienciam situações de alienação, dominação e coisificação.

Freire (1983, p. 108) aponta os quilombos como cultura de resistência. “De rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da “obediência” necessária, partiram em busca da invenção da liberdade”.

Nesse contexto, é relevante, pois, considerar que minimizar e ou excluir o racismo e as discriminações, ainda frequentes no interior das escolas, implica em compreender a escola como espaço cultural plural. Uma escola que procura se familiarizar com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas, etc.

As práticas escolares precisam estar voltadas para um processo revolucionário científico, que segundo Santos (2003, p.60), a sociedade atualmente está passando:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Para Santos (2003) para uma vida pautada na ética, há de se considerar que as práticas escolares na perspectiva multicultural crítica requerem a valorização de práticas e atitudes do ser humano, enquanto autor e sujeito do mundo no centro do conhecimento, tendo em vista permitir que esse ser humano possa reconstituir sua história, porém, pautado nos grupos sociais locais em que está inserido e com possibilidades de buscar novas e variadas interfaces numa “teia” de relações, a partir do seu cotidiano.

Dessa forma, a escola pode possibilitar o rompimento de barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência. No dizer de Munanga (1999, p.14), o surgimento de uma nova consciência pressupõe como ponto de partida a:

(...) auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos

comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diásporas têm de contar apenas com aqueles que resistiram em seus novos territórios.

Os questionamentos sobre as diferenças colocam o “outro” como alguém que, mesmo vivendo de forma diferente, pode e deve ser reconhecido como “nós”, e acentua a flexibilidade como uma categoria política central para se pensar sobre as mudanças que devem ocorrer (TORRES, 2001).

Dessa maneira, a escola pode contribuir para superar o racismo, mas precisa desenvolver ações dialógicas e inclusivas que possibilitem a esses alunos serem protagonistas de sua própria história e de seu desempenho social, por meio de conteúdos e práticas pedagógicas de valorização de suas identidades, bem como problematizando e debatendo criticamente a ideologia do branqueamento e todas as formas de padrões culturais que evidenciam práticas sociais pautadas em convicções racistas, classistas, sexistas e homofóbicas, compreendendo-se que a inclusão social e escolar é uma questão ética e política.

A escola, por meio de ações pedagógicas dialógicas, intersubjetivas e críticas, tem a possibilidade de lutar e reivindicar direitos de existir de grupos sociais excluídos, como os da cultura negra, bem como indicar os rumos e destinos da comunidade educativa, com vista a superar o racismo nos processos educativos.

A superação do racismo uma questão de direitos humanos

A superação do racismo pressupõe além do reconhecimento ético do sujeito negado, o compromisso político com o processo de democratização social.

No processo de exclusão por fatores raciais, a equidade torna-se uma grande meta política a ser alcançada, por meio de um projeto de transformação social que agrega diretrizes políticas e pedagógicas, bem como assegura o acesso e permanência a todos os alunos, independentemente de qualquer origem étnica, social, sexual, política e cultural, e os prepara para melhor viver numa sociedade que respeite e vivencie a diversidade, com vistas a superar o racismo escolar.

Entretanto, Santos (2006, p. 316) destaca a questão do direito à diferença: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Candau (2012, p.239) explica a necessidade de articular-se diferença e igualdade. “A igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”. Por isso, a ação política consiste em negar a padronização e a desigualdade lutando pela igualdade e reconhecimento das diferenças.

Assim, garantir na sociedade o direito à diferença racial, rompendo com o pensamento hegemônico da branquitude, e a igualdade de direitos sociais é uma tarefa da sociedade e também da escola.

Ter consciência do direito à diferença pressupõe mudanças estruturais na escola, uma vez que ela uniformiza pela vestimenta e padroniza em termos de procedimentos e atitudes não levando em conta as diferenças em termos de potencialidades cognitivas,

culturais, religiosas, raciais, gênero, entre outras. Os paradigmas de padrões normativos e estéticos na escola precisam ser problematizados com o intuito de viabilizar uma educação intercultural crítica, na qual as diferenças são consideradas construções históricas, políticas e sociais.

A interculturalidade crítica, em sua dimensão política, parte do problema estrutural-colonial-racial para a transformação das estruturas e relações sociais e da construção de novos modos de ser, de viver e de poder (WALSH, 2009).

Para Candau (2008; 2009), a interculturalidade orienta a construção de uma sociedade democrática e articula políticas de igualdade com as políticas de identidade. Nessa perspectiva, uma educação intercultural possibilita a inter-relação e o diálogo entre os diferentes grupos sociais, promovendo o reconhecimento e a afirmação do outro, além de enfrentar os conflitos provocados pelas assimetrias de poder entre os diferentes grupos socioculturais. A interculturalidade é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Entretanto, na visão de Fleuri (2003), a educação intercultural é um processo que envolve uma relação tensa entre os sujeitos nas ações interativas em diferentes contextos culturais. Significa compreender que na escola há um entrecruzamento de culturas atravessado por tensões, conflitos e desafios.

Assim, a superação da discriminação e exclusão por fatores raciais no âmbito da escola é um dos desafios a ser enfrentado e pressupõe a consciência política de vivenciar novas práticas educacionais dialógicas, solidárias, na perspectiva dos referenciais éticos e pedagógicos da educação intercultural.

Considerações finais

O racismo, no contexto educativo, tem uma dimensão ética quando as representações e os imaginários negativos sobre a pessoa negra interferem na construção da identidade do sujeito. Causa sofrimento e se materializa em práticas de exclusão, fato que evidencia a necessidade ética de superação do racismo na escola, por meio da afirmação do sujeito, a partir da construção da identidade negra.

A superação do racismo perpassa, também, pelo debate dos direitos humanos pautado pelo compromisso político com o processo de democratização social.

Ao discutir essa temática no contexto educativo admitimos que a cultura organizacional e participativa na escola, enquanto promotora estratégica de construção da identidade negra, pode ser concretizada e desdobrada pelo envolvimento de toda a comunidade educativa.

Nesse sentido, a escola precisa ratificar explicitamente o seu papel ético-político de transformar o ambiente em que vive, por meio da aquisição do saber, de maneira não excludente e tampouco discriminatória.

Vale ressaltar, portanto, a construção de uma cultura organizacional e participativa que favoreça a inovação e o comprometimento de seus membros, com o objetivo, a tarefa política e a sensibilidade para a inclusão de pessoas negras cada vez mais conscientes de sua humanidade e cidadania.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de difundir uma educação que denuncia o racismo, visando fomentar a solidariedade por meio de um projeto coletivo dialógico e crítico, que insere a opção por paradigmas educacionais críticos como a interculturalidade.

Consideramos, portanto, algumas diretrizes necessárias para a reflexão sobre o tema em interface com a ética e os direitos humanos: relação da escola com seu contexto seja constituída de uma ação comunicativa sobre a identidade negra; reuniões coletivas, dialógicas e sistemáticas com a comunidade educativa para esclarecimento sobre a relevância de um projeto valorativo da identidade negra; órgãos colegiados e da entidade mantenedora sejam mais atuantes de maneira participativa e dinâmica nos aspectos étnico-raciais.

Nesse sentido, o tema aponta ações educativas que devem ser discutidas sob a égide participativa de todos os que compõem a comunidade educativa, bem como a definição de um “tempo escolar” para esse debate no cotidiano da escola. É uma tarefa desafiadora que se impõe aos educadores envolvidos neste campo e àqueles que almejam um esclarecimento mais profundo sobre o próprio sentido desta discussão.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 41-63.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007, p. 25-57.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. V.33, N.118. Jan-Mar. Campinas, 2012, p. 235-250.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 154-173.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- FLEURI, Reinaldo. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. N.23. Maio/Jun/Jul/Ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 16-35.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo negro. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**. Desigualdades raciais na escola. São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.
- LOPES, Helena Theodoro. Educação e Identidade. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. Raça negra e Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987, p. 38-40.
- MARTINS, José. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MIRANDA, Claudia; MARCELINO, Sandra. Educação antirracista e decolonial: romper o silenciamento como professora, mulher e negra. In: ANDRADE, Marcelo (Org.) **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p. 124-141.
- MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1989.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. 6ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAWAIA, Bader. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em mundo globalizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-42.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.