

ISSN 2358-4319 (online)



educação e emancipação

v.16, n.3, set./dez. 2023

Dossiê Temático

Epistemologias da Pedagogia Antirracista:
alternativas ao pensamento hegemônico
estrutural

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

Dossiê Temático:

EPISTEMOLOGIAS DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA:

alternativas ao pensamento hegemônico estrutural

São Luís, v. 16, n. 3, set./dez. 2023

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal
Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
Ana Maria Iorio Dias - UFC
Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha
Antônio Joaquim Severino - USP
Antônio Cabral Neto - UFRN
Betânia Leite Ramalho - UFRN
Célia Frazão Soares Linhares - UFF
Cláudio Pinto Nunes - UESB
Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá
Enéas Arraes Neto - UFC
Fabiane Maia Garcia - UFAM
Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA
Janssen Felipe da Silva - UFPE
José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México
Luis Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal
Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -
Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft
- Alemanha
Maria Cristina Martínez Pineda - Universidad Pedagógica
Nacional - Colombia
Maria Eliete Santiago - UFPE
Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP
Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra
- Portugal
Maria Nobre Damasceno - UFC
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Valdelúcia Alves da Costa - UFF
Vera Gaspar da Silva - UDESC

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade de cada autor, por profissional especializado

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida dos Portugueses, 1966 - Campus Dom Delgado
CEP 65.080-805 - São Luís/MA
Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8669

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou
revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación - México)
Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex -
<http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>
DOAJ - Directory of Open Access Journals
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes
Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de
Editoração de Periódicos IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.16, n.3 set./dez. 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 19

Artigos

Rotas epistemológicas para pluri-versar a uni-versidade:
contribuições para descolonizar o conhecimento 22

Gabriela da Nóbrega Carreiro

Tânia Rodrigues Palhano

**Perspectivas multi/interculturais e engajamento antirracista
no fazer e pensar docente em arte**..... 47

Jorge Paulino

Ana Ivenicki

Rodrigo Campos

**A imprescindibilidade da interculturalidade crítica ao Ensino
Religioso não confessional para a escola** 71

Laura Patrícia Aguiar Cardoso

Heiberle Hirsberg Horácio

Racialidade e encarceramento: um olhar para o processo de
construção de identidade a partir da transição de saberes na
escola prisional feminina 98

Suzianne Silva Tavares

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

**Confluências, diálogo e acolhimento na Educação Escolar
Quilombola** 126

Paulo Sérgio da Silva

Rita de Cássia dos Santos Camisolão

Carla Beatriz Meinerz

**Currículo, políticas de ações afirmativas e pedagogia
antirracista:** empoderamento de mulheres negras no ensino
superior..... 152

Ozerina Victor de Oliveira

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Interseccionalidade e imagens de controle: os conceitos de raça, gênero e infância e a constituição da autoidentificação de meninas negras..... 174

Ana Maria Klein

Juliana dos Santos Costa

Pedagogia Ubuntuísta: epistemologia antirracista na formação inicial docente..... 203

Soraia Lima Ribeiro de Sousa

Raimunda Nonata da Silva Machado

Um currículo de relações: análise de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar..... 232

Ana Cristina da Silva Daxenberger

Ângela Cristina Alves Albino

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho

Museus comunitários, educação antirracista e reconhecimento: um diálogo entre Charles Taylor, Axel Honneth e Nilma Lino Gomes..... 259

Flávia Paloma Cabral Borba

Jean Carlo de Carvalho Costa

Swamy de Paula Lima Soares

Outras educações: narrativas de professoras negras periféricas do Rio de Janeiro e quilombolas do Mato Grosso..... 281

Luciano da Silva Pereira

Célia Regina Cristo de Oliveira

Larissa Melo Mendes

Epistemologias do Quilombo: a emergência de uma pedagogia decolonial em territórios quilombolas na Amazônia brasileira 307

Isaac Fonseca Araújo

Conhecimentos provenientes das epistemologias antirracistas postos em circulação nos currículos por professores negros 336

Rose Cristiani Franco Seco Liston

José Licínio Backes

Apropriação dos fundamentos da Afrocentricidade por uma Educação Antirracista e Libertadora..... 361

Carlos Horacio Correia

Maria da Conceição dos Reis

No movimento também tem educação: perspectivas emancipatórias da luta antirracista..... 385

Valdenia Guimarães e Silva Menegon

Sâmia Valéria Nascimento de Oliveira

Geyciele Quézia Silva Dourado

Educação antirracista e sua (in)aplicabilidade: um estudo de caso das práticas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil do município de Messias/Al..... 411

Sheyla Maria Rodrigues da Silva

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Edna Cristina do Prado

Decolonizando a periferia: vivências e práticas do Coletivo Perifala (Teresina-PI).....440

Kary Emanuelle Reis Coimbra

Educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências biológicas: uma pedagogia decolonial da branquitude.....470

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

Reinaldo Gomes de Arruda

Maria Eduarda de Almeida Santos

Uma proposta de letramento racial crítico e antirracista a partir da história em quadrinhos “os santos: uma tira de humor ódio”.....499

Andressa Queiroz da Silva

Por uma pedagogia antirracista no ensino de Ciências: discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de professores/as de Biologia 525

Joaklebio Alves da Silva

Monica Lopes Folena Araújo

- História da África:** um levantamento bibliográfico com vista aos 20 anos da Lei 10.639/2003 555
Mírian Cristina de Moura Garrido
Isabella Cristine Cesar dos Santos
Anna Romancene Dias da Silva
- Tornar-se mulher:** epistemologias e pedagogias outras 585
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Hélen de Oliveira Soares Jardim
Dulce Mari da Silva Voss
- Gênero e raça no ensino de Biologia:** alternativas em (dis) curso para uma pedagogia antirracista e antissexista 609
Jucenilde Thalissa de Oliveira
Ana Patrícia Sá Martins
Manoela Pessoa Matos
- As políticas afirmativas e seus enquadramentos na iniciação científica:** performances dos egressos do PIBIC-AF 638
Luciana Rodrigues Lessa
Tamiris Pereira Rizzo
Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca
- Professoras universitárias negras e outras educações:** um diálogo sobre pedagogia decolonial no curso de Letras da UFRRJ 664
Rafael dos Santos Lazaro
Claudia Miranda
- A pedagogia da caboclagem em Patativa do Assaré:** caboclo em trânsito 690
Vanderly Vitoriano de Oliveira
- Wakanda só existe em filmes:** Black Panther e o racismo institucional na indústria de videogames 719
Maria Silvia Rosa Santana
Micheli Cristina Hayashi Custódio
Renato de Almeida Bezerra

Trajetória alternativa: mulheres quilombolas explorando o PROINQ 741

Maria Aparecida Rezende

Cynthia Cristina do Nascimento

A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista..... 768

Liana Barcelos Porto

José Rodolfo Lopes da Silva

Nilcelio Sacramento de Sousa

Entrevista

Conversa de porta aberta com Fátima Lima: “EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural” 794

Patrícia Baroni

Allan Rodrigues

Luís Paulo Cruz Borges

Resenha

CASTILLO LADINO, Patricia; GUEVARA BERMÚDEZ, Guillermo (Orgs.). **Educación intercultural y sociedad. Oportunidades y desafíos.** Chile: Ril editores, 2021. 290p. 808

Jonathan Espinosa

Maxim Repetto

FONSECA, Ivonildes da Silva; SILVA, Vaneide Lima (Orgs.). **Democratização do Ensino Superior: equilibrando igualdade e diferença.** Campina Grande: EDUEPB, 2022. 165p. 815

Vilma Helena Malaquias

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Rafael Ferreira de Souza Honorato

Contents

Editorial 19

Articles

Epistemological routes to multi-verse the university: contributions to decolonise knowledge22

Gabriela da Nóbrega Carreiro

Tânia Rodrigues Palhano

Multi/intercultural perspectives and anti-racist engagement in art teachers' doing and thinking47

Jorge Paulino

Ana Ivenicki

Rodrigo Campos

The indispensability of critical interculturality to non-confessional Religious Education to schools71

Laura Patrícia Aguiar Cardoso

Heiberle Hirsberg Horácio

Raciality and incarceration: a look at the process of identity construction based on the transition of knowledge in the female prison school.....98

Suzianne Silva Tavares

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Confluences, dialog and reception of Quilombola School Education 126

Paulo Sérgio da Silva

Rita de Cássia dos Santos Camisolão

Carla Beatriz Meinerz

Curriculum, affirmative action policies, and antiracist pedagogy: empowering black women in higher education 152

Ozerina Victor de Oliveira

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Intersectionality and controlling images: the concepts of race, gender, and childhood and the formation of self-identification for black girls	174
Ana Maria Klein	
Juliana dos Santos Costa	
Ubuntuist Pedagogy: anti-racist epistemology in initial teacher education	203
Soraia Lima Ribeiro de Sousa	
Raimunda Nonata da Silva Machado	
A relationship curriculum: analysis of practices of (self)knowledge and ethnic-racial diversity in the school space.	232
Ana Cristina da Silva Daxenberger	
Ângela Cristina Alves Albino	
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho	
Community museums, anti-racist education and recognition: a dialogue between Charles Taylor, Axel Honneth and Nilma Lino Gomes	259
Flávia Paloma Cabral Borba	
Jean Carlo de Carvalho Costa	
Swamy de Paula Lima Soares	
Other educations: narratives of peripheral black teachers from Rio de Janeiro and quilombolas from Mato Grosso.....	281
Luciano da Silva Pereira	
Célia Regina Cristo de Oliveira	
Larissa Melo Mendes	
Epistemologies of Quilombo: the emergence of a decolonial pedagogy in quilombola territories in the Brazilian Amazon	307
Isaac Fonseca Araújo	
Knowledge from anti-racist epistemologies spread by black teachers in curricula	336
Rose Cristiani Franco Seco Liston	
José Licínio Backes	

Appropriating the foundations of Afrocentricity for an Antiracist and Liberating Education 361

Carlos Horacio Correia

Maria da Conceição dos Reis

There is also education in the movement: emancipatory perspectives of the anti-racist struggle..... 385

Valdenia Guimarães e Silva Menegon

Sâmia Valéria Nascimento de Oliveira

Geyciele Quézia Silva Dourado

Anti-racist education and its (in) applicability: a case study of the practices of managers and teachers in an early education institution in the city of Messias/AL 411

Sheyla Maria Rodrigues da Silva

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Edna Cristina do Prado

Decolonizing the periphery: experiences and practices of Coletivo Perifala (Teresina-PI) 440

Kary Emanuelle Reis Coimbra

Education of ethnic-racial relations in the teaching of Biological Sciences: a decolonial pedagogy of whiteness 470

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

Reinaldo Gomes de Arruda

Maria Eduarda de Almeida Santos

A proposal for Critical and Anti-racist Racial literacies based on the Comic Story “Os Santos: uma tira de humor ódio” 499

Andressa Queiroz da Silva

For an anti-racist pedagogy in science teaching: discussions about the Education of Ethnic-Racial Relations in the training process of Biology teachers..... 525

Joaklebio Alves da Silva

Monica Lopes Folena Araújo

History of Africa: a bibliographical survey with a view to the 20 years of law 10.639/2003	555
Mírian Cristina de Moura Garrido	
Isabella Cristine Cesar dos Santos	
Anna Romancene Dias da Silva	
Becoming a woman: epistemologies and other pedagogies? .	585
Eliada Mayara Alves Krakhecke	
Hélen de Oliveira Soares Jardim	
Dulce Mari da Silva Voss	
Discussing gender and race in Biology teaching: alternatives in (dis) course for an anti-racist and anti-sexist pedagogy.....	609
Jucenilde Thalissa de Oliveira	
Ana Patrícia Sá Martins	
Manoela Pessoa Matos	
Affirmative policies and their frameworks in scientific initiation: performances of PIBIC-AF graduates?	638
Luciana Rodrigues Lessa	
Tamiris Pereira Rizzo	
Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca	
Black female university professors and other educations: a dialogue about decolonial pedagogy in the UFRRJ Language and Literature program?	664
Rafael dos Santos Lazaro	
Claudia Miranda	
The pedagogy of caboclagem in Patativa do Assaré: caboclo in transit	690
Vanderly Vitoriano de Oliveira	
Wakanda only in film: Black Panther and the institutional racism in the video game industry	719
Maria Silvia Rosa Santana	
Micheli Cristina Hayashi Custódio	
Renato de Almeida Bezerra	

Alternative trajectory: quilombola woman exploring PROINQ..... 741
Maria Aparecida Rezende
Cynthia Cristina do Nascimento

The implementation of Law 10.639/2003 in Brazilian public schools: challenges and perspectives for promoting an anti-racist education..... 768
Liana Barcelos Porto
José Rodolfo Lopes da Silva
Nilcelio Sacramento de Sousa

Interview

Open door conversation with Fátima Lima: "EPISTEMOLOGIES OF ANTI-RACIST PEDAGOGY: alternatives to structural hegemonic thinking" 794
Patrícia Baroni
Allan Rodrigues
Luís Paulo Cruz Borges

Essay

CASTILLO LADINO, Patricia; GUEVARA BERMÚDEZ, Guillermo (Orgs.). **Educación intercultural y sociedad. Oportunidades y desafíos.** Chile: Ril editores, 2021. 290p. 808
Jonathan Espinosa
Maxim Repetto

FONSECA, Ivonildes da Silva; SILVA, Vaneide Lima (Orgs.). **Democratização do Ensino Superior: equilibrando igualdade e diferença.** Campina Grande: EDUEPB, 2022. 165p. 815
Vilma Helena Malaquias
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Rafael Ferreira de Souza Honorato

Sumario

Editorial 19

Artículos

Rutas epistemológicas para multiversar la universidad: aportes para descolonizar el saber 22

Gabriela da Nóbrega Carreiro
Tânia Rodrigues Palhano

Perspectivas multi/interculturales y compromiso antirracista en el hacer y el pensar de los profesores de arte 47

Jorge Paulino
Ana Ivenicki
Rodrigo Campos

La indispensabilidad de la interculturalidad crítica para el Ensino Religioso no confessional en las escuelas 71

Laura Patrícia Aguiar Cardoso
Heiberle Hirsberg Horácio

Racialidad y encarcelamiento: una mirada al proceso de construcción de identidad a partir de la transición de conocimientos en la escuela carcelaria femenina 98

Suzianne Silva Tavares
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Confluencias, diálogo y aceptación de en la Educación Escolar Quilombola 126

Paulo Sérgio da Silva
Rita de Cássia dos Santos Camisolão
Carla Beatriz Meinerz

Currículo, políticas de acciones afirmativas y pedagogía antirracista: el empoderamiento de las mujeres negras en la educación superior 152

Ozerina Victor de Oliveira
Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Interseccionalidad y imagen de control: los conceptos de raza, género e infancia y la construcción de la autoidentificación de niñas negras..... 174

Ana Maria Klein

Juliana dos Santos Costa

Pedagogía Ubuntuista: Epistemología antirracista en la formación inicial docente..... 203

Soraia Lima Ribeiro de Sousa

Raimunda Nonata da Silva Machado

Un currículo de relaciones: análisis de prácticas de (auto)conocimiento y diversidad étnico-racial en el espacio escolar..... 222

Ana Cristina Silva Daxenberger

Ângela Cristina Alves Albino

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho

Museos comunitarios, educación antirracista y reconocimiento: un diálogo entre Charles Taylor, Axel Honneth y Nilma Lino Gomes 259

Flávia Paloma Cabral Borba

Jean Carlo de Carvalho Costa

Swamy de Paula Lima Soares

Otras educaciones: narrativas de profesores negros periféricos de Rio de Janeiro y quilombolas de Mato Grosso.....281

Luciano da Silva Pereira

Célia Regina Cristo de Oliveira

Larissa Melo Mendes

Epistemologías del quilombo: el surgimiento de una pedagogía descolonial en territorios quilombolas de la Amazonia brasileña.....307

Isaac Fonseca Araújo

Conocimientos que provienen de epistemologías antirracistas puestos en circulación en los planes de estudios por profesores negros..... 336

Rose Cristiani Franco Seco Liston

José Licínio Backes

Apropiarse de los fundamentos de la Afrocentricidad para una Educación Antirracista y Liberadora..... 361

Carlos Horácio Correia

Maria da Conceição dos Reis

También hay educación en el movimiento: perspectivas emancipatorias de la lucha antirracista..... 385

Valdenia Guimarães e Silva Menegon

Sâmia Valéria Nascimento de Oliveira

Geyciele Quêzia Silva Dourado

La educación antirracista y su (in) aplicabilidad: un estudio de caso de las prácticas de directivos y docentes en una institución de educación inicial del municipio de Messias/AL 411

Sheyla Maria Rodrigues da Silva

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Edna Cristina do Prado

Descolonizando la periferia: experiencias y prácticas del Colectivo Perifala (Teresina-PI) 440

Kary Emanuelle Reis Coimbra

La educación de las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las Ciencias Biológicas: una pedagogía decolonial de la blanquitud..... 470

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

Reinaldo Gomes de Arruda

Maria Eduarda de Almeida Santos

Una propuesta de Alfabetización Racial Crítica y Antirracista a partir del Cómic “Os Santos: uma tira de humor ódio” ... 499

Andressa Queiroz da Silva

Por una pedagogía antirracista en la enseñanza de las ciencias: discusiones sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en el proceso de formación de profesores de la Biología..... 525

Joaklebio Alves da Silva
Monica Lopes Folena Araújo

Historia de África: un estudio bibliográfico con mirada a los 20 años de la ley 10.639/2003..... 555

Mírian Cristina de Moura Garrido
Isabella Cristine Cesar dos Santos
Anna Romancene Dias da Silva

Convertirse en mujer: epistemologías y otras pedagogías..... 585

Eliada Mayara Alves Krakhecke
Hélen de Oliveira Soares Jardim
Dulce Mari da Silva Voss

Género y raza en la enseñanza de Biología: alternativas en (dis) curso para una pedagogía antirracista y antisexista..... 609

Jucenilde Thalissa de Oliveira
Ana Patrícia Sá Martins
Manoela Pessoa Matos

Políticas afirmativas y sus marcos en la iniciación científica: desempeños de los egresados del PIBIC-AF..... 638

Luciana Rodrigues Lessa
Tamiris Pereira Rizzo
Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

Profesoras universitarias negras y otras educaciones: un diálogo sobre la pedagogía decolonial en el curso de Letras de la UFRRJ 664

Rafael dos Santos Lazaro
Claudia Miranda

La pedagogía del caboclagem en Patativa do Assaré: caboclo en tránsito..... 690
Vanderly Vitoriano de Oliveira

Wakanda sólo en la pantalla: Black Panther y el racismo institucional en la industria de los videojuegos..... 719

Trayectoria alternativa: mujer quilombola explorando PROINQ 741
Maria Aparecida Rezende
Cynthia Cristina do Nascimento

A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista 768
Liana Barcelos Porto
José Rodolfo Lopes da Silva
Nilcelio Sacramento de Sousa

Entrevista

Conversatorio de puertas abiertas con Fátima Lima: "EPISTEMOLOGÍAS DE LA PEDAGOGÍA ANTIRRACISTA: alternativas del pensamiento hegemónico estructural" 794
Patrícia Baroni
Allan Rodrigues
Luís Paulo Cruz Borges

Reseña

CASTILLO LADINO, Patricia; GUEVARA BERMÚDEZ, Guillermo (Orgs.). **Educación intercultural y sociedad. Oportunidades y desafíos.** Chile: Ril editores, 2021. 290p. 808
Jonathan Espinosa
Maxim Repetto

FONSECA, Ivonildes da Silva; SILVA, Vaneide Lima (Orgs).
Democratização do Ensino Superior: equilibrando igualdade e diferença. Campina Grande: EDUEPB, 2022. 165p. 815

Vilma Helena Malaquias

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Rafael Ferreira de Souza Honorato

EDITORIAL

É com grande entusiasmo que testemunhamos o processo de concepção e feitura deste dossiê, que se forma a partir de diversas vozes e corpos negros, lutando incansavelmente para afirmar a importância de nossas corporeidades. Nessa jornada, elevamos nossas vozes, em coro, clamando pelas muitas liberdades pelas quais ainda lutamos.

Os diferentes artigos presentes nesta edição são uma tentativa de repensar as lógicas dominantes e reencantar o mundo, também, com histórias de liberdade, amor e luta. Nosso esforço coletivo é artesanal, uma prática que nos permite vivenciar e recontar histórias de forma digna e humanizada. Como bem colocado por Conceição Evaristo, "recontar é um trabalho perene, infindo. É preciso voltar sempre no afã de buscar os pedaços da história que ficaram perdidos" (EVARISTO, 2022, p. 07).

A partir das reflexões de Evaristo (2022), exploramos os fragmentos de diversas narrativas que permaneceram ocultas e não foram contadas. Assim, o presente dossiê, intitulado "EPISTEMOLOGIAS DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural", busca se tornar um referencial para o presente, com base na ancestralidade e nas perspectivas de futuro (KRENAK, 2022).

A pedagogia dominante, em sua busca pela universalização, tem promovido exclusões, silenciamentos e apagamentos. O racismo, em suas múltiplas manifestações, permeia essa epistemologia hegemônica, normalizando práticas excludentes. Como resultado, inúmeras experiências que representam alternativas a esse modelo são suprimidas ou rotuladas como "saberes inferiores", associadas a praticantes também vistos como "inferiores", em termos de valor social.

Apesar da pretensa universalização, a pedagogia dominante possui um regime epistemológico diverso, repleto de contradições. Essas contradições fortalecem as lutas dos grupos marginalizados por

meio de suas pedagogias alternativas, enfrentando a supressão de suas epistemologias.

Ao criticar essas contradições, surgem pedagogias alternativas, antirracistas e decoloniais, em oposição ao modelo hegemônico. No entanto, essas críticas também nos alertam sobre a dificuldade de resistir ao contexto estrutural estabelecido. A esperança, portanto, se inscreve como um movimento de (re)existência.

Apresentamos uma série de epistemologias da pedagogia antirracista, baseada na premissa de que toda prática diária é ao mesmo tempo produtora e reprodutora de conhecimento, repleta de histórias encantadoras. Essas histórias foram apagadas, devido ao embranquecimento epistemológico. Os textos aqui presentes são frutos das vivências daqueles que lutam por uma sociedade menos racista, transbordando em todos os aspectos da vida.

Assim, reunimos um repertório amplo de artigos que abordam diferentes pesquisas sobre as pedagogias comprometidas com o antirracismo como princípio. Como observou Davis (2017), em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista constantemente. Com isso em mente, vislumbramos uma educação alternativa, reunindo a produção de autores e autoras cujas práticas sociais promovem epistemologias mais igualitárias, solidárias e justas.

Reafirmamos que não há conhecimento sem experiências e sem sujeitos dessas experiências. Portanto, a criação de conhecimento depende das relações sociais, que são tão diversas quanto as epistemologias que produzem. Por esse motivo, os textos que compõem este dossiê utilizam diferentes estratégias para contar e multiplicar histórias.

Este dossiê abrange uma gama diversificada de influências, desde Èsù até Òsàlá, dialogando com referências teóricas como Angela Davis, bell hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Kabelenge Munanga, Renato Noguera, entre muitos outros. Nesse sentido, concebemos este dossiê como um grande *xiré*, uma roda em que presenças, ventos, sabores, práticas e

teorias dançam para encantar o mundo de maneiras diversas.
Convidamos você a se juntar a nós, vamos girar!

Patrícia Raquel Baroni (UFRJ)

Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar.

Allan de Carvalho Rodrigues (UNESA/RJ)

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa Conversações Curriculares e Coletivos Docentes.

Rafael F. de Souza Honorato (UEPB)

Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE).

Luís Paulo Cruz Borges (CAp-UERJ)

Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Doutor em Educação. Procientista pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA/UERJ-FAPERJ).

Referências

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

EVARISTO, C. **Canção pra Ninar Menino Grande**. 2ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Rotas epistemológicas para pluri-versar a uni- versidade: contribuições para descolonizar o conhecimento

Gabriela da Nóbrega Carreiro¹
Tânia Rodrigues Palhano²

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo propor reflexões a partir de rotas epistemológicas não hegemônicas para compreendermos as relações coloniais que ainda se fazem presentes nos espaços de formação, nos centros universitários brasileiros, desdobradas nos seus currículos e epistemes. Tratamos de situar o debate em torno das colonialidades que inter cruzam os moldes acadêmicos de formação, produção e legitimação de conhecimento, endossando a crítica ao modelo epistêmico hegemônico, universalista, cristão, euro-androcentrado e monodiscursivo que impõe, silencia e exclui outras narrativas, outras epistemes. Compreendendo que as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) tem como função social formar sujeitos para a vida em sociedade e trabalho, através da produção e difusão de conhecimentos, enfatizamos a importância do alargamento das concepções epistemológicas que fundam esses centros do saber. Desse modo atentamos para a potencialidade do projeto descolonizador e pluriversal como premissa para a necessária justiça social e reparação com aquelas/es

¹ Mestra em educação e licenciatura e bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB (PPGE-UFPB). Vinculada ao grupo de pesquisa ÁGORA de estudos e pesquisas em filosofia da educação). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5559-9901> E-mail: gncarreiro@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba UFPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de processos de ensino e aprendizagem e do Departamento de Fundamentação em Educação na área de filosofia da educação (UFPB). Líder do grupo ÁGORA de estudos e pesquisa em filosofia e psicologia da educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3573-6889> . E-mail: taniarpalhano@gmail.com

que empreendem diariamente, por séculos, a luta e resistência pela memória e narrativas de seus povos. Perpassando por conceitos como epistemicídio, injustiça epistêmica, violência epistêmica e opressão epistêmica buscamos criar rotas outras, baseadas na Pedagogia Engajada e na Pedagogia Decolonial, para potencializarmos outras concepções de educação, de formação, de currículo.

Palavras-chave: descolonização; ensino superior; epistemologias decoloniais.

Epistemological routes to multi-verse the university: contributions to decolonise knowledge

ABSTRACT

This essay aims to propose reflections from non-hegemonic epistemological routes to understand the colonial relations that are still present in training spaces, in Brazilian university centers, unfolded in their curricula and epistemes. We try to situate the debate around the colonialities that intersect the academic molds of formation, production and legitimation of knowledge, endorsing the criticism of the hegemonic, universalist, Christian, Euro-androcentric and monodiscursive epistemic model that imposes, silences and excludes other narratives, other epistemes. Understanding that the Higher Education Institutions in Brazil (HEI) have the social function of training subjects for life in society and work, through the production and dissemination of knowledge, we emphasize the importance of broadening the epistemological concepts that found these centers of knowledge. In this way, we pay attention to the potential of the decolonizing and pluriversal project as a premise for the necessary social justice and reparation with those who undertake daily, for centuries, the struggle and resistance for the memory and narratives of their peoples. Passing through concepts such as epistemicide, epistemic injustice, epistemic violence and epistemic oppression, we seek to create other routes, based on Engaged

Pedagogy and Decolonial Pedagogy, to enhance other conceptions of education, training, curriculum.

Keywords: decolonization; university education; decolonial epistemologies.

Rutas epistemológicas para multiversar la universidad: aportes para descolonizar el saber

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo proponer reflexiones desde rutas epistemológicas no hegemónicas para comprender las relaciones coloniales que aún están presentes en los espacios de formación, en los centros universitarios brasileños, desplegadas en sus currículos y epistemes. Intentamos situar el debate en torno a las colonialidades que entrecruzan los moldes académicos de formación, producción y legitimación del conocimiento, avalando la crítica al modelo epistémico hegemónico, universalista, cristiano, euroandrocéntrico y monodiscursivo que impone, silencia y excluye otras narrativas, otras epistemes. Entendiendo que las Instituciones de Educación Superior en Brasil (IES) tienen la función social de formar sujetos para la vida en sociedad y el trabajo, a través de la producción y difusión del conocimiento, destacamos la importancia de ampliar las concepciones epistemológicas que fundamentan estos centros de conocimiento. De esta forma, ponemos atención a la potencialidad del proyecto descolonizador y pluriversal como premisa para la necesaria justicia social y reparación con quienes emprenden diariamente, desde hace siglos, la lucha y la resistencia por la memoria y las narrativas de sus pueblos. Atravesando conceptos como epistemicidio, injusticia epistémica, violencia epistémica y opresión epistémica, buscamos crear otros caminos, basados en la Pedagogía Comprometida y la Pedagogía Decolonial, para potenciar otras concepciones de educación, formación, currículo.

Palabras clave: descolonización; enseñanza superior; epistemologías decoloniales.

INTRODUÇÃO

Despertar do sonambulismo que caracteriza a vida universitária exige parar para formular algumas questões básicas. Questões pré-teóricas, que remetem ao sentido essencial do que fazemos: O que e para quem é o conhecimento que criamos e reproduzimos? Que valores e que possibilidades futuras são nutridas? Que valores e possibilidades para o futuro são prejudicados?
(LANDER, 2000, tradução minha)

As raízes coloniais que instituem a educação formal brasileira continuam sendo reordenadas e restruturadas desde parâmetros atuais de manutenção das relações de poder que antes se amparavam no domínio sobre as/os selvagens e seus territórios, nos relegando uma herança que racializa e generifica os corpos, desqualificando-os e desautorizando seus conhecimentos, suas experiências, suas existências. A colonialidade é a herança colonial moderna que atravessa as experiências de vidas daquelas/es que estão ao Sul Global, à margem da dinâmica de poder que intercruza o sistema global e suas relações marcados pelas intersecções de raça, gênero, classe, território.

A história da educação formal³ brasileira se enreda com a investida colonialista nestes territórios do Sul Global. É por volta de 1549, quando os primeiros jesuítas chegam em nosso território com função de civilizar nativos - aferida pelo rei de Portugal Dom João III – que inicia-se o projeto de criação das escolas com vistas à disseminação do cristianismo, da língua e cultura portuguesa. Assim, a educação formal brasileira, ordenada aos moldes ocidentais de reprodução de conhecimento, foi engendrada na essência hedionda da colonização e catequização/cristianização.

É no entendimento dessas implicações que propomos nesse ensaio um caminho reflexivo acerca do debate sobre a Modernidade/Colonialidade como chave de entendimento para as

³A noção de Educação formal advém do entendimento de um projeto educacional com fins determinados, que no caso do Brasil estava amparado num plano de controle e domínio da população que aqui já habitava.

relações coloniais que ainda se fazem presentes nos espaços de formação, nos centros universitários brasileiros e seus currículos (PALERMO, 2014). Trata-se de situar as colonialidades que intercruzam os moldes acadêmicos de formação, produção e legitimação de conhecimento, constituindo a crítica ao modelo epistêmico hegemônico, universalista, euro-androcentrado e monodiscursivo que impõe, silencia e exclui aquelas/es marcadas pelos cruzos da raça, gênero, classe, sexualidade, capacitismo e territórios.

Compreendendo que as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) tem como função social formar sujeitos para a vida em sociedade e trabalho, através da produção e difusão de conhecimentos, enfatizamos a importância do alargamento das concepções epistemológicas que fundam esses centros do saber. Desse modo atentamos para a potencialidade do projeto descolonizador e pluriversal (RAMOSE, 2011) como premissa para a necessária justiça social e reparação com aquelas/es que empreendem diariamente, por séculos, a luta e resistência pela memória e narrativas de seus povos.

COLONIALISMO E COLONIALIDADES

A(s) Colonialidade(s) podem ser minimamente definidas como as marcas atualizadas do *modus operandi* colonial em territórios que tiveram o sistema colonial/colonialismo como experiência invasora e expropriadora das formas de organização social, cultural, econômica, política, em territórios definidos como colônias. A própria designação de terminologias como política, economia e cultura irrompem um olhar já atravessado pela lógica hegemônica eurocentrada e colonial sobre outros modos de organização social, de tal forma que designar por essas categorias sociológicas os arranjos sociais que aqui já eram vivenciados, desvela o quão profundo é o enraizamento das colonialidades no nosso modo ocidentalizante de compreender, interpretar e produzir conhecimentos sobre o mundo e suas relações.

Herdeiras do Sistema Moderno Colonial, as colonialidades constituem-se nos modos pelos quais a matriz colonialista ainda impõe poder, estruturando e hierarquizando as sociedades nos dias atuais. Desse modo, vale enfatizar que o colonialismo pode ser compreendido enquanto um sistema econômico, ideológico e de poder que (de)forma historicamente os territórios definidos como colônias; como, por exemplo, deu-se em Abya Yala⁴ e no continente Africano. Assim, compreendemos que a(s) colonialidade(s) é a condição impositiva de manutenção e permanência desse sistema nos dias atuais, conforme definiu o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres:

o colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a 'descoberta'; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A 'descoberta' do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade-colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 35-36)

Como um rizoma que empreende base de sustentação para as relações de dominação nesses territórios, a colonialidade se destrincha em diversas facetas mobilizadas em manter a distinção hierárquica de subalternizar aquelas/es que tem em seus corpos

⁴Abya Yala é o nome original do continente latino-americano dado pelos povos indígenas Kuna, presentes no território do Panamá e Colômbia, muito antes da chegada dos colonizadores. Hoje Abya Yala é uma terminologia que demarca politicamente América Latina na posição decolonial frente a crítica Modernidade/Colonialidade, resgatando, na centralidade anticolonialista, uma identidade geopolítica que demarca nosso território pluriversal.

marcadores que não a branquitude⁵ (BENTO, 2022), a cristandade, a heteroperformatividade, compreendidas como premissas civilizatórias que, inauguram na criação do marcador da diferença *raça*, a chave colonial que viria justificar todas as relações de dominação e extermínio que a “conquista” exigia. A racialização dos corpos foi/é uma criação moderna/colonial e, como aponta Quijano (2005), é na experiência de colonização das Américas que se inaugura essa formação identitária amparada em discursos que afirmam “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros.” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Salientamos que grande parte desses discursos naturalizantes da racialização e domínio foram empreendidos também por referências canônicas das Ciências Humanas e Sociais, o que revela uma urgência ética diante do que estamos continuamente reforçando como epistemologias, parâmetros e discursos legítimos sobre a nossa sociedade. As instituições sociais, implicadas numa sociedade que ainda carrega as querelas coloniais entranhadas no seus valores morais e éticos, tendem a reproduzir essas relações de poder nos instrumentos burocráticos, políticos e culturais, priorizando alguns princípios em detrimento de outros, numa balança que pesa assimetricamente, reafirmando para algumas/alguns a destituição de direitos e acesso à políticas públicas, educação, saúde, lazer e bem viver.

Como já afirmava em 1992 a Filósofa Ameericana Lélia Gonzalez – que ainda é muito pouco reconhecida nos currículos dos centros de formação do Brasil, especialmente na área de Filosofia – no artigo “A categoria político cultural da Amefricanidade”, o racismo, essa herança da colonização europeia, “estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branco-ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana.” (GONZALEZ, 2019, p. 349) de tal modo

⁵O termo branquitude é apresentado aqui por Cida Bento (2022) na obra “O pacto da branquitude” publicado pela primeira vez em 2022. O termo propõe uma observação sobre a preservação dos privilégios que a raça branca (que não se reconhece como raça) mantém sobre pactos de garantias de sua supremacia na vida social, política, jurídica e afetiva.

que essa lógica passa a constituir a métrica valorativa universal para legitimar e deslegitimar conhecimento, disseminando, por vias do pacto da branquitude (BENTO, 2022), do silenciamento das injustiças e da manutenção da exclusão dos povos negros, indígenas dos espaços de poder.

As instituições públicas, privadas da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna hegemônico e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados, lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. (BENTO, 2022, p. 18)

As violências imperadas pelas colonialidades de poder, ser, saber, gênero e território, ecoam desde uma pretensa verdade objetivada, neutra, universal que define, sobre os mesmo parâmetros, critérios ontológicos que humaniza uns e animaliza outros. Esses critérios são estabelecidos, segundo a filósofa afro-brasileira Sueli Caneiro, desde a “prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros” (CARNEIRO, 2011, p. 16). Assentados na suposta cientificidade do século XIX, as colonialidades reproduzem a lógica Moderna/Colonial que divide e hierarquiza a humanidade em raças, entoando pelas vias do discurso naturalizador as relações de domínio, extermínio e apropriação que imperaram no colonialismo e nos dias atuais se amalgamam no racismo estrutural⁶ (ALMEIDA, 2021).

Ao designar critérios ontológicos, a lógica Moderna/Colonial, instituí sobre a égide de um Sistema Moderno Colonial, o

⁶O Racismo estrutural, conceito difundido pelo Filósofo afro-brasileiro Silvio de Almeida, aponta que o racismo, constituído num processo histórico e político, define condições/relações sociais que discrimina sistematicamente, no âmbito político, jurídico, econômico e afetivo, grupos racialmente identificados.

afunilamento de mecanismos que visam ratificar, desde o argumento da racionalidade, a soberania do homem branco, europeu, cristão, heteronormativo, como modelo de humanidade, de sujeito do conhecimento. É pelas vias das colonialidades de saber e gênero que as mulheres, especificamente as mulheres negras, indígenas, de cor⁷, não são reconhecidas pelos parâmetros ontológicos coloniais impostos, conforme sinaliza a pensadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2004), a cultura da modernidade, situada exclusivamente sobre os moldes eurocêntricos, tem no gênero masculino a designação do ethos, ou seja, é no auto reflexo euro-androcentrado que se concentra a referência colonial de humanidade, racionalidade, cientificidade.

DESCOLONIZAR E CONTRACOLONIZAR

Na contracorrente à colonialidade e sua empreitada de desvalorização e deslegitimação das experiências constituídas nos muitos Sul(s) Global(ais)⁸, a decolonialidade acampa uma concepção de insubordinação e enfrentamentos práticos-teóricos às imposições de subalternização tão necessárias à lógica moderna/colonial. Descolonizar é para além de um conceito e categoria sociológica/filosófica, uma posição ético-político-epistêmica diante do Sistema Moderno Colonial Capitalista que mantém relações amparadas na colonialidade de poder, sob a égide da dominação de uma geopolítica compreendida como padrão universal. Como expressa Aníbal Quijano (2014):

las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de

⁷A filósofa argentina María Lugones utiliza do termo "mulheres de cor" afirmando que esta terminologia "não é equivalente aos termos raciais impostos pelo Estado racista, e sim proposta em grande tensão com eles." (LUGONES, 2008, p. 59)

⁸Sul global é uma categoria geopoliticamente localizada que toma como premissa a noção de que há uma polarização entre as relações coloniais de poder, assumindo diante desta um projeto político em disputa. Há uma imposição de poder e domínio no Norte Global, advindo da Europa e dos EUA, e há outros modos de organização social que são definidos para além desse parâmetro colonialista e impositivo, o(s) Sul(s) Global(is).

relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. (QUIJANO, 2014, p. 286)

Na perspectiva descolonizadora encontramos terminologias que ora parecem sinonímias mas que comportam caminhos diversos de entendimentos acerca da colonialidade e suas querelas. A teoria decolonial, tem centrado suas elaborações tomadas como premissa as experiências e epistemologias produzidas desde América Latina e Caribe. O grupo Modernidade/Colonialidade composto por pesquisadoras/es de diversas áreas⁹ é um importante referencial para essa perspectiva.

A teoria pós-colonial, também centra suas elaborações e análises desde experiências colonialistas, demarcando um campo epistêmico de diálogo com o pós-estruturalismo e suas/seus teóricas/os, conforme afirma Walter Mignolo:

O projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial (...). A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan y Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte" (MIGNOLO, 2010, p.19).

A teoria pós-colonial ou mesmo o movimento pós-colonialismo advêm do século XX, ganhando notoriedade nos anos 80 com o lançamento das obras de Edward Said intitulada "Orientalism" (1972) e da obra "The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures" (1989) de Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin. O marco importante para o pós-colonialismo são os movimentos de independência que começam a eclodir em 1960 no continente asiático e africano.

⁹Dentre os principais nomes, podemos situar os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel; a/o semióloga/o Zulma Palermo e Walter Mignolo; a pedagoga Catherine Walsh; os antropólogos Fernando Coronil e Arturo Escobar; a/os filósofa/os María Lugones, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres; e o crítico literário Javier Sanjinés. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL 2007)

Já o movimento decolonial, que também pode ser intitulado de descolonial, tem no pós-colonialismo inspirações e indagações, pois centrado na crítica ao colonialismo europeu e estadunidense, as/os teóricas/os que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade desenvolverão perspectivas analíticas desde América Latina e Caribe, descentralizando a noção da Europa como centro de produção de conhecimento e interpretações, formulando inicialmente com Aníbal Quijano o conceito de Colonialidade de Poder. Como destaca o filósofo brasileiro Luiz Rufino (2019) evoca-se desses territórios aqui outras epistemes, outras experiências, tendo como premissa a negação da universalidade europeia:

a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie. [...] o termo descolonização será reivindicado não como a subtração da experiência colonial, mas como ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão de obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto mundo. (RUFINO, 2019, p.11)

Cabe ressaltar que ambas abordagens estão implicadas em projetos teóricos-políticos, desdobrados academicamente desde diversos centros de estudos e universidades, mas é preciso reafirmar continuamente que a descolonização emerge implicada na relação direta com a vida das relações equiparadas pela colonialidade de poder e suas adjacências como heranças ainda presentes nesses Sul(s) Global(ais). Não podendo ser enquadrada exclusivamente como campo teórico, de serventia à seletiva episteme acadêmica e

suas *grades* curriculares, a descolonização precisa ser abordada sobre a premissa de ser efetivamente contracolonial, conforme afirma enfaticamente o pensador e lavrador piauiense, Nêgo Bispo¹⁰ (2015).

Para Bispo (2015) a colonização é experienciada nas práticas de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação, imposição e substituição de uma cultura por outra. A resistência à essa lógica de dominação e extermínio, é definida por ele de contracolônização, ou seja, é o impulso movido e fundado desde experiências da luta pela cultura, terra, símbolos, crenças e existências próprias desses territórios que viveram as dores da colonização.

Destaco uma afirmação enfática do poeta, lavrador e filósofo brasileiro Nêgo Bispo, em que o entendimento da contracolônização se reafirma como movimento de embate diante da colonização:

[...] eu estou dizendo contracolonialista, eu não estou dizendo descolonialista, descolonizado... Eu não uso esse termo descolonizado, porque não sou eu que devo usar esse termo, são outras pessoas... porque? Eu só acreditaria na descolonização se os próprios colonizadores desistissem de continuar colonizando e fossem desfazer a besteira que eles fizeram, mas isso não é possível... porque muita gente já morreu, então... primeiro que eles não desistiram de colonizar, eles continuam colonizando ao extremo, com muito mais sofisticação, então se eles não desistiram de colonizar eles não vão descolonizar. E nós não vamos descolonizar, por

¹⁰Antonio Bispo dos Santos, também conhecido por Nêgo Bispo, nasceu em 10/12/1959 no Vale do Rio Berlingas, antigo povoado Papagaio, hoje município de Francinópolis/PI. É lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo Saco-Curtume, localizado no município de São João do Piauí/PI, semiárido piauiense. Ativista político e importante referência para os estudos decoloniais no Brasil e na América Latina. Ele nos apresenta uma outra abordagem da crítica colonial, reivindicando a contra-colônização como prática insurgente dos movimento sociais. Poeta e autor dos livros *Quilombos, modos e significados* (2007) e *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015). Atuou como liderança quilombola na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). É um importante filósofo contemporâneo brasileiro, contribuindo na vida e teoria sobre o movimento quilombola, os territórios tradicionais e suas epistemologias e vidas.

que nós não sabemos, por que nós não colonizamos... Eu não sei desmanchar uma coisa que eu também não sei fazer, eu posso até destruir, mas desmanchar não. Agora, nós vamos contracolonizar! Porque a contracolonização é a resistência e não a desistência... e eu não acredito na desistência desse povo perverso. Então, o que é o termo Quilombo? Quilombo é contracolonização, não cabe no marxismo, não cabe... (SANTOS apud OLIVEIRA 2022, p. 69)

Nêgo Bispo demarca, ao enfatizar o uso da contracolonização como desmantelamento ou destruição das práticas colonialista, uma crítica às práticas academicistas de incorporações conceituais e analíticas que, muitas vezes, são herdadas de tradições distintas das quais nos propomos analisar. E esse análise que Bispo faz, pode ser uma chave interpretativa para compreender também o campo conceitual dos estudos decoloniais que, herdados de uma tradição latina americana de estudiosas/os acadêmicas/os do Grupo Modernidade/Colonialidade são fomentados, não exclusivamente, no cerne das academias.

Compreendemos que os conceitos se fundem desde realidades e para elas se voltam, no exercício recursivo e simultâneo de analisá-las e transformá-las, mas no caso da definição de contracolonização há a implicação da ação descolonizadora como premissa para a construção de outras rotas de experiências, realidades e conhecimentos. A inserção, a demarcação, o aprofundamento da analítica que Nêgo Bispo nos impele ao afirmar que contracolonizar é a resistência colonial, tem raízes profundas nas experiências ancestrais da produção de conhecimento dos povos pindorâmicos, seus modos de organização social, de experiência com a terra, com a natureza e tudo que se constitui na sua essência de Ser.

PLURIVERSAR A UNIVERSIDADE

A perspectiva pluriversal evoca mudança de paradigma, propondo a superação e negação de perspectivas universais, totalizadoras, que se fazem presentes como categorias filosóficas na história do pensamento ocidental que definiu, não somente o radical

da palavra, mas também a concepção do que atualmente conhecemos por *uni-versidades*. Conforme aponta o filósofo sul-africano, Mogobe Ramose (2011) a pluriversalidade é uma premissa ontológica da experiência humana que a filosofia ocidental insiste em unificar como ser universal:

Na prática, esta disposição filosófica do ser é experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade. Esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como o foi para nós, na cristianização e colonização dos outros povos do mundo. O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independentemente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser. (RAMOSE, 2011, p.11)

Remontamos desde a história da filosofia ocidental a concepção de epistemologia, de teoria do conhecimento, como áreas de desdobramentos das pesquisas e teorizações filosóficas. É desde essa filosofia hegemônica e exclusivamente academicista, que aprofundam-se as bases da evocada racionalidade ocidental, uma herança que comporta querelas de hierarquia e exclusão para validação do que é conhecimento e os espaços únicos e legítimos onde circula. Conforme enfatiza Ramose (2011) a noção de universalidade situa-se na história da humanidade ao tempo em que acreditou-se no “cosmos como um todo dotado de um centro” e com o desdobramentos das ciências, constatou-se que “o universo não possui centro” e isso implica na mudança paradigmática da universalidade para a pluriversalidade (RAMOSE, 2011, p. 10).

Enquanto espaços sociais que institui e reafirma paradigmas ao tempo em que perpassam conhecimentos por gerações, as

universidades detêm em suas bases um poder grandioso de disseminar, compartilhar, escolher, ocultar saberes, valores. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, a “educação não é um campo fixo e nem somente conservadora” (GOMES, 2017, p. 25) mas também um espaço de potencialidades transformadoras onde problematizamos ao tempo em que evocamos a potencialidade desses espaços desde a compreensão da necessidade de ampliação dos horizontes epistêmicos edificando caminhos outros para epistemologias outras, comprometidas com aquelas/es que ainda tem suas histórias e saberes minorizados pela lógica ocidentalizadora, colonialista, euro-androcentrada e misógina.

Da validade e contribuição histórica de grande relevância, as universidades públicas são espaços que munem de valores sociais aquelas/es que conseguem acessá-la, ou seja, valores que desdobram além do acesso à educação e a cultura, englobando o status social da formação intelectual e do trabalho. É certamente um espaço que assegura e confere ao conhecimento a dimensão do poder, e por estar inserido nos moldes estruturados pelas relações sociais de exclusões e silenciamentos, ainda faz imperar a “violencia epistêmica y científica” que se constitui como “forma silenciosa de genocidio intelectual y de los cuerpos, operada por el ‘pensamiento único’” (PALERMO, 2014, p.42).

No chão da experiência educacional brasileira, Sueli Carneiro (2005) define o epistemicídio enquanto fenômeno colonial e que ainda persiste em nossa sociedade, assentada nas diversas camadas da colonialidade de ser, de saber. Evocados pela negação da razão aos conhecimentos não-ocidentais, eurocentrados, esses conhecimentos são desconsiderados e invalidados sob a égide de parâmetros da verdade universal reverberada pelo mito moderno do selvagem, do irracional, do não ser, do Outro como sujeitos desprovidos da aptidão da racionalidade. É com base nessa noção de “inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais (CARNEIRO, 2005, p.95) que por séculos a educação no Brasil foi proibida para pessoas negras, indígenas.

Sendo, pois um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da

possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quando do biopoder, a saber, disciplinar/normatizar e matar ou anular. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

O problema apontado por Sueli Caneiro ainda se faz presente, especialmente se trouxermos ao centro da análise a concepção de epistemologia reconhecida, legitimada e reverberada pelas universidades e seus currículos de formação. É certo reconhecermos devidamente que significativos avanços foram empreendidos por aquelas/es que reivindicavam suas narrativas, epistemologias outras, rotas outras na produção de conhecimento. Como afirma Nilma Lino “diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias” (GOMES, 2017, p. 28) ainda que a tônica que insiste em prevalecer seja acomodadamente estruturada em epistemologias canônica, que em larga escala reafirma o lastro epistêmico da colonialidade de poder e saber de uma Europa e sua história como projeto global, como narrativa universal e referência (MIGNOLO, 2003).

É na esteira da compreensão que nossa sociedade tem em sua estrutura o racismo como prática discriminatória e prerrogativa na constituição das relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, que desvelam-se os engendramentos do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021) – e conseqüentemente também epistêmico – ainda presentes nos espaços de formação universitários. É certo que políticas de alargamento e acesso à educação superior foram empreendidas graças aos movimentos sociais populares, aos movimentos negros e movimentos indígenas, mas essas conquistas ainda estão em curso, continuamente para serem de fato conquistas no âmbito das justiças sociais.

Enquanto espaço de formação, as universidades são necessariamente espaços pedagógicos, o que culmina na sua função de formação e institucionalização de conhecimentos, organizados e

estruturados nos currículos, empregando o valor de verdade e legitimidade à epistemologias ali definidas. No entanto, compreendemos que é, também, no currículo que temos a potencialidade de provocarmos fissuras nessas estruturas enrijecidas do conhecimento e intercruzarmos espaços de disputa institucional e pedagógico. Relembremos continuamente que o currículo, esse constituinte vivo da educação (SACRISTÁN, 2017), é resultado também das definições que departamentos e quadros docentes instituem como conhecimento a ser ensinado, e isso reforça nosso entendimento de que pluriversalizar a universidade é, também, difundir epistemologias outras como campos de interesses e responsabilidades de quem ocupa essas instâncias.

A cultura institucional é móvel assim como qualquer cultura, de tal forma que projetar e incorporar práticas descolonizadoras no âmbito das universidades implica necessariamente em alargarmos o funil branco, euro-androcêntrico, heteronormativo, cristão, patriarcal, capacitista, questionando sua validade universal e monodiscursiva como modo de reprodução da colonialidade de poder, saber, ser, gênero e território. A mesma cultura que “acostumou-se” a definir as tramas curriculares por “grades curriculares” tem nas entranhas da noção de constituição do saber, implicações coloniais de restrição ao próprio saber enquanto algo que se mantém fechado, impedido de acesso, gradeado e até protegido, como afirma Miguel Arroyo na obra “Currículo território em disputa”:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo tem vez em territórios tão cercados. Há grades que tem por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada a recintos fechados. As grades curriculares tem cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitindo a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2013, p. 17)

O conhecimento institucionalizado, quando gradeado por um currículo imóvel, deslocado das realidades e contextos que o

circundam, não cumpre sua função disseminadora, educativa e formativa. As universidades, como instituições que autoriza, legitima, reproduz e dissemina por gerações conhecimentos selecionados, é munida pelos conflitos que atravessam os contextos, de tal forma que por ser parte das sociedades, constituem-se também enquanto campo de disputas pelo monopólio do poder social. Manter conhecimentos sob a métrica epistêmica colonial, que autoriza determinadas narrativas ao tempo em que deslegitima a história, cultura e conhecimentos milenares de povos subalternizados é compactuar com o racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2021).

Endossamos com Reis (2022, p. 9) o entendimento de que as universidades públicas precisam empreender uma urgente reavaliação crítica das epistemologias que permanecem inquestionáveis, assumindo o “compromisso de interrogar os repertórios que dissemina e (re)produz, com o fito de não fortalecer modelos de saber-poder que consolidam os cânones (excludentes) das disciplinas”. Quais parâmetros usamos para definir currículos? Quais vozes e narrativas se fazem presentes dentro das universidades? Qual compromisso político e ético que as universidades assumem diante do racismo, do sexismo, do capacitismo, da LGBTQIAP+fobia e todas as formas de subalternização e discriminação? Quais nossas referências bibliográficas e o que elas nos dizem sobre a pluriversidade?

Nos desdobramentos de tais questões, precisamos constituir rotas epistemológicas transgressoras como a potencialidade da resistência epistêmica, apresentada por Hill Collins (2022). Conforme sinaliza a autora, a resistência epistêmica, que é também uma resistência política, resulta do enfrentamento ao poder epistêmico que está profundamente enraizado com práticas de dominação política (COLLINS, 2022, p.182). Similares à resistência epistêmica, conceitos como opressão epistêmica, injustiça epistêmica, desvelam os desdobramentos e comprometimento de pesquisadoras/es que empreendem esforços para dismantelar e compreender as hierarquias complexas de “como a epistemologia constitui uma dimensão estruturante da injustiça social” para além do racismo, da misoginia e colonialidades “como sistemas ideológicos.” (COLLINS, 2022, p. 185). A autora afirma que há, nas universidades

a crença de que as ideias de todas as pessoas são igualmente valiosas e têm o direito de serem ouvidas, muitas vezes tem pouca semelhança com práticas acadêmicas reais. Em vez disso, as comunidades acadêmicas de investigação se utilizam de ideias tidas como certas acerca de raça, classe, gênero, sexualidade e categorias semelhantes para avaliar ideias à luz das pessoas que as criam. Essas categorias não determinam privilégios e desvantagens, mas se alinham às hierarquias predominantes que privilegiam ou derrogam categorias inteiras de pessoas como capazes ou incapazes de fazer teoria social. (COLLINS, 2022, p. 186)

Compreendendo também pela via interseccional, bell hooks¹¹ (2017) na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” aponta rotas que podem desmobilizar essas hierarquizações que estão impregnadas nas abordagens metodológicas, gnosiológicas e epistemológicas tão ressaltadas e resguardadas pela evocada cientificidade e objetividade. A autora apresenta com a definição da Pedagogia Engajada uma outra perspectiva didática que abrange desde da concepção de educação e suas implicações nas constituições curriculares, até as relações vivenciadas nos processos de ensino-aprendizagem que culminam na experientiação da “comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2017).

Segundo hooks, a Pedagogia Engajada uma rota para problematizarmos e potencializarmos outras concepções de educação, pois aponta um horizonte de

promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento

¹¹Enfatizo que a escrita do nome da autora tem essa especificidade das letras minúsculas. Isso demarca integralmente a obra de bell hooks e sua concepção de produção de conhecimento. Para ela essa maneira de assinar seus escritos é também uma forma de desmobilizar a lógica de produção de conhecimento que mais tem enfatizado egos do que de fato o conhecimento e a experiência. Ressalto ainda que este é um codinome que a autora optou por utilizar em toda sua vida de professora e escritora. Seu nome de registro é Gloria Jean Watkins e a escolha de “bell hooks” é uma homenagem que a autora faz a sua ancestralidade, é o nome de sua bisavó materna.

mútuo entre professores e estudantes que alimentam o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum. (HOOKS, 2020, p.51)

A lembrança contínua de que as universidades são instituições formadoras, de ensinamentos e aprendizagens de diversas áreas, necessita ser endossada pelo engajamento pedagógico em reformular os modos pelos quais as relações de poder ainda têm definido o acesso, a produção e difusão de conhecimentos nesse *locus*. hooks nos chama atenção para a não desvinculação da função pedagógica dessas instituições ao afirmar que “a academia não é o paraíso”, mas é nela, pela experiência do aprendizado engajado, comprometido com a justiça social, que podemos transformá-la em “um lugar onde o paraíso pode ser criado.” (HOOKS, 2017, p. 273).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revistar criticamente os parâmetros que autorizam a episteme branca eurocentrada, heteropatriarcal como matriz irrefutável é necessariamente incorporar nas nossas práticas educativas o que Nelson Maldonado-Torres (2020) chama de giro decolonial. Girar decolonialmente é movimentar-se, é contracolonizar como afirma Nêgo Bispo (2015), é ir de frente, de frente às imposições que as heranças coloniais impõem na sociedade contemporânea, provocando desde experiências-outras, deslocamentos práticos-teóricos que, impulsionados pelos movimentos sociais populares, já acampam na luta pela descolonização das vidas-corpos há séculos.

Descolonizar e pluri-versar as uni-versidades, os espaços de legitimidade de saber-poder, é função daquelas/es que ocupam esses espaços de privilégios, sejam no âmbito administrativo, na

docência ou discência: repensar e projetar um espaço formativo e educacional assentado em outras concepções de educação que irrompam com a lógica dicotômica herdada do século XIX e que em nada sintetiza nossa realidade. Desse modo, atentemos para outras perspectivas de educação e de pedagogias, como destaca a Pedagogia Engajada, a Pedagogia Decolonial que nos convida a perceber e transformar a Educação em vias abertas para ampliarmos “genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (WALSH, 2013, p. 28).

Aqui propomos um deslocamento, um olhar desde onde produzimos, reafirmamos e divulgamos conhecimentos; provocado pelo exercício e compromisso de compreender os limites da evocada racionalidade que ainda se sustenta em moldes moderno/colonial e suas premissas. Escrevemos nessas linhas ao tempo em que nos provocamos também nelas e repensamos nossas práticas pedagógicas, nossas escritas e o modo como todo esse conhecimento produzido desde centros universitários podem ser pluri-versalizados dentro e fora desse âmbito. Assim, como nos ensinou bell hooks (2020, p. 59) quando compreendermos que a libertação é uma experiência contínua, buscaremos sempre caminhos, rotas “para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes”, e essa tem sido a rota que estamos traçando, coletivamente, durante séculos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo: FUESP, São Paulo: 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO-GÓMEZ SANTIAGO Y RAMÓN GROSGOQUEL. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico, en: **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Siglo del Hombre, Bogotá, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução Bruna Barros e Jess Oliveira. São Paulo: Boitempo, 2022.

GIMENO, Sacristán J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria política de Amefricanidade. In: HOLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y genero. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 3 de fev. de 2023.

MALDONATO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad Argentina: Ediciones del signo, 2010. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf Acesso em 3 de fev. de 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero:** os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004.

PALERMO, Zulma. Colonización del saber: una violencia invisible, Inmanencia. **Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón**, Vol. 3, no 2, Buenos Aires, 2014. Disponível em <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/427> Acesso em 7 de fev. de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, Aníbal (Org.) **Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Antologías, CLACSO, 2014.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Solis, Rafael Lopes e Roberta Cassiano. **Ensaios Filosóficos**, v. 4, out./2011, p. 6-23. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf Acesso em: 2 de fev. de 2023.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967> Acesso em: 4 de fev. de 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SACRISTÁN José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Breno. Colonização, quilombos, modos e significações: Colonization, quilombos, modes and meanings. Argumentos - **Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 250–258, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/269> Acesso em: 4 de fev. de 2023.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir**. TOMO I. Quito-Ecuador: Abya Yala, 2013. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-> Acesso em 28 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, Yan Gabriel Souza de. Filosofia como abertura de caminhos contribuição ao processo de descolonização libertária do pensamento, (en)cruzando práticas, política e conceituais. **Revista de Estudos Libertários**. v. 04, n. 09, 2022. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjEt_ew07_5AhXFtpUCHcTmAewQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufrj.br%2Findex.php%2Festudoslib

ertarios%2Fissue%2Fdownload%2F2078%2F1340&usg=AOvVaw3p0
7_tHYg7hPSxiSYvRNum_Acesso em 11 de fev. de 2023.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Perspectivas multi/interculturais e engajamento antirracista no fazer e pensar docente em arte

Jorge Paulino¹

Ana Ivenicki²

Rodrigo Campos³

RESUMO

A pesquisa de caráter qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) apresentada neste artigo traz à luz relatos de professoras e professores de Arte, os quais foram produzidos por meio de entrevistas episódicas individuais (FLICK, 2009, 2013). A partir da compreensão do multiculturalismo aberto interativo (CANDAU, 2008, 2018, 2020) e do multiculturalismo pós-colonial (IVENICKI, 2018, 2020), analisamos como se dá a implicação política e teórica de professores de Arte na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas aulas de Arte na Educação Básica e na formação docente de futuros profissionais da área. Neste artigo, concluímos que aspectos biográficos dos professores entrevistados foram/são determinantes para a construção de seus olhares interessados e comprometidos com a diversidade cultural, o que os levaram/levam a mover seus fazeres docentes sob perspectivas e abordagens multi/interculturais, sobretudo quando o que está em

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Arte na Prefeitura de Maricá-RJ. Integra o Grupo de Estudos Multiculturais (GEM). Pesquisador sobre pedagogias antirracistas, educação multi/intercultural e materiais didáticos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5719> E-mail: jorgepaulino.jcp@gmail.com

² Doutora e PhD em Educação pela University of Glasgow. Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora 1A do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Multiculturais (GEM), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-5500> E-mail: aivenicki@gmail.com

³ Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto de Língua Espanhola do Instituto de Letras da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-5260>. Email: rodrigocampos.rsc@gmail.com

foco é a promoção crítica das produções culturais/estéticas afro-referenciadas e a visibilidade das identidades negras diaspóricas, ou seja, a efetivação da Lei 10.639/03, a qual obriga o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Palavras-chave: pratica pedagógica em arte; pedagogias antirracistas; perspectivas multi/interculturais.

Multi/intercultural perspectives and anti-racist engagement in art teachers' doing and thinking

ABSTRACT

The qualitative interpretive research (DENZIN; LINCOLN, 2006) presented in this article sheds light on the accounts of Art teachers, which were produced through individual episodic interviews (FLICK, 2009, 2013). Based on the understanding of open interactive multiculturalism (CANDAU, 2008, 2018, 2020) and postcolonial multiculturalism (IVENICKI, 2018, 2020), we analyzed how Art teachers' political and theoretical implications are reflected in the implementation of anti-racist pedagogical practices in Basic Education Art classes and in the training of future professionals in the field. In this article, we conclude that the biographical aspects of the interviewed teachers have been and still are crucial in building their interested and committed perspectives on cultural diversity, leading them to move their teaching practices under multi/intercultural perspectives and approaches, especially when the critical promotion of Afro-referenced cultural/aesthetic productions and the visibility of diasporic Black identities are at stake, that is, the implementation of Law 10.639/03, which requires the teaching of African and Afro-Brazilian histories and cultures.

Keywords: pedagogical practice in art; anti-racist pedagogies; multi/intercultural perspectives.

Perspectivas multi/interculturales y compromiso antirracista en el hacer y el pensar de los profesores de arte

RESUMEN

La investigación, de carácter cualitativo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) presentada en este artículo, trae a la luz relatos de profesoras y profesores de Arte, los cuales fueron producidos a través de entrevistas episódicas individuales (FLICK, 2009, 2013). A partir de la comprensión del multiculturalismo abierto interactivo (CANDAU, 2008, 2018, 2020) y del multiculturalismo poscolonial (IVENICKI, 2018, 2020), analizamos cómo se da la implicación política y teórica de profesores de Arte en la efectucción de prácticas pedagógicas antirracistas en las clases de Arte en la Educación Básica y en la formación docente de futuros profesionales del área. En este artículo concluimos que aspectos biográficos de los profesores entrevistados fueron/son determinantes para la construcción de sus miradas interesadas y comprometidas con la diversidad cultural, lo que los llevó/lleva a mover sus prácticas docentes bajo perspectivas y enfoques multi/interculturales, sobre todo cuando lo que está en foco es la promoción crítica de las producciones culturales/estéticas afro-referenciadas y la visibilidad de las identidades negras diaspóricas, es decir, la efectucción de la Ley 10.639/03, la cual obliga la enseñanza de las historias y culturas africanas y afrobrasileñas.

Palabras clave: práctica pedagógica en arte; pedagogías antirracistas; perspectivas multiculturales.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, buscamos reconhecer como se dá a implicação política e teórica de professores de Arte na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas aulas de Arte na Educação Básica e na formação docente de futuros profissionais da área. Apresentaremos relatos docentes produzidos a partir de

questionamentos que versam sobre a qualificação para um desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas em Arte.

Trabalhamos sob uma perspectiva teórica que estreita a relação entre o conceito de multiculturalismo de McLaren (1997) e de Candau (2008), visto que ambos compreendem a existência de dois aspectos principais desse fenômeno, a saber: a vertente multicultural descritiva e a vertente propositiva. Para Candau (2008), a primeira leva à compreensão de que a própria natureza da sociedade atual é multicultural, pois “nesta concepção se enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAU, 2008, p. 19-20). Por outro lado, segundo a autora, a vertente propositiva entende o multiculturalismo como um projeto de cultura política, ou seja, seria tanto uma forma de lidar com as relações culturais em uma dada sociedade quanto uma forma de conceber políticas públicas e educacionais que radicalizem a democracia.

A abordagem assimilacionista propõe a universalização da escolarização sem questionar os aspectos monoculturais que compõem o conteúdo do currículo, ocultando construções históricas e relações de poder para legitimar suas narrativas e saberes como universais, neutros e inquestionáveis.

Em contraste, a abordagem diferencialista lança luz a uma noção estática e essencialista de identidade cultural. De acordo com Cardoso Junior e Candau (2018, p. 724), “essa visão, não raro, favorece à guetificação e à negação da construção coletiva entre as/os diferentes”. Compreendemos que a abordagem multicultural diferencialista isenta os indivíduos de se engajarem e de se responsabilizarem por ações e discursos discriminatórios e preconceitos vigentes, não apenas nos corredores escolares, mas na sociedade em geral. Além disso, “também acabam por focalizar as identidades marginalizadas de forma separada, ignorando as rearticulações e decodificações que levam às culturas e identidades híbridas” (IVENICKI, 2020, p. 39).

O multiculturalismo aberto e interativo (CANDAU, 2016; CARDOSO JUNIOR; CANDAU, 2018), em oposição, “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção

de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas” (CANDAU, 2008, p. 23).

Abordagens multiculturais, como vimos, abrangem um espectro que vai desde pontos de vista folclóricos e liberais até posturas mais críticas e pós-coloniais. O entendimento de Ivenicki (2018), no que se refere a uma perspectiva pós-colonial do multiculturalismo, enfatiza a necessidade de escrutinar o conhecimento. Destaca que o currículo é baseado na hegemonia colonial e que as construções intelectuais das comunidades não-hegemônicas devem coexistir na esfera curricular. Isso, acredita a autora, estimularia a incorporação de narrativas que ampliam a compreensão de práticas antirracistas ao agregar matrizes culturais plurais.

O multiculturalismo pós-colonial, entendido pela referida teórica, suscita questionamentos e reflexões que podem promover métodos educacionais que desafiem o paradigma convencional (branco, patriarcal, heterossexual e ocidental) e que sustenta e molda os diálogos curriculares convencionais. Assim, entendemos que é importante ressaltarmos a complexidade e a polissemia que o conceito multiculturalismo traz consigo. Nesse sentido, destacamos que “o multiculturalismo não é uma teoria unificada, mas que muda de significado de acordo com situações históricas, culturais e políticas específicas” (PINAR, 2016, p. 165).

Por meio da análise que apresentamos neste trabalho, foi possível perceber que os aspectos biográficos dos professores entrevistados foram/são determinantes para a construção de seus olhares interessados e comprometidos com a diversidade cultural, o que os levaram/levam a mover seus fazeres docentes sob perspectivas e abordagens multi/interculturais, sobretudo quando o que está em foco é a promoção crítica das produções culturais/estéticas afro-referenciadas e a visibilidade das identidades negras diaspóricas, ou seja, a efetivação da Lei 10.639/03, a qual obriga o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Ao reconhecermos tal aspecto, entendemos que o engajamento e a qualificação docente, que possibilitam a efetivação da referida lei e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, precisam ser postos como um compromisso inerente à

docência e não serem pautados a partir de uma vivência empírica ou interesse pessoal.

No primeiro momento do trabalho, apresentamos os caminhos metodológicos que nos conduziram no percurso da pesquisa e que culminaram no encontro com os docentes de Arte em contexto de entrevista. Posteriormente, apresentamos a análise dos enunciados produzidos pelos professores e professoras com quem conversamos, à luz do escopo teórico mencionado anteriormente. Na última etapa, traremos algumas considerações acerca do que viemos discutindo ao longo do texto.

TRAMAS METODOLÓGICAS

Salientamos que a pesquisa realizada possuiu um caráter qualitativo, pois entendemos que

a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Conforme visto, compreendemos todo o processo metodológico como produção de dados, pois “não vislumbramos o objeto como algo pronto que se possa coletar. Entendemos e defendemos que o objeto é construído pelo olhar do pesquisador, que não é e nem pode ser um olhar neutro e desimplicado” (CAMPOS, 2020, p. 32).

Assumimos, então, que “identidade e experiência vivida podem ser, elas mesmas, utilizadas como espaços nos quais e por meio dos quais questionamos, teórica e criticamente, o mundo social” (GOODSON, 2013, p. 254). Com isso, destacamos o aspecto contextual, subjetivo e não neutro dos dados produzidos e analisados neste texto.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador inter-relacionar uma ampla variedade de práticas interpretativas. Desse modo, fundamentados em Denzin e Lincoln (2006), assumimos que nessa trajetória investigativa mudamos de caminhos metodológicos, bem como lançamos mão de novas ferramentas ou técnicas, sempre que houve necessidade. Destacamos que “o *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Em relação à pluralidade de lentes epistemológicas que aplicamos, cabe destacar que advieram de conceitos inerentes à perspectiva pós-colonial, vinculados à educação multicultural. Nesse horizonte, também nos valem das contribuições da Análise do Discurso, sobretudo, porque ela “propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.308).

Por considerarmos que a pesquisa qualitativa se interessa “pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social” (FLICK, 2009, p. 29), e que, nesse tipo de abordagem, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (FLICK, 2009, p.24), passamos a cogitar a necessidade de conhecermos os desafios e as potencialidades de práticas antirracistas que tais professores de Arte vêm realizando na Educação Básica e na formação de professoras e professores.

Nessa perspectiva, concebendo que “os investigadores qualitativos imaginam que tenham condições de se aproximar mais da perspectiva do ator através da entrevista” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 24), optamos por agregar à nossa metodologia a entrevista episódica a docentes de Arte, pois ela parte da suposição de que as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio são armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico.

Por meio da entrevista episódica, provocamos nossas colaboradoras a discorrerem sobre questões pertinentes aos seus fazeres pedagógicos em Arte. Desse modo, concordamos com Flick (2013, p. 118), entendendo que o foco na entrevista seja “em

situações e episódios em que o entrevistado teve experiências relevantes para a questão em estudo”.

Por outro lado, ressaltamos que a entrevista, como método de produção de dados, é em si mesma um método de reconstrução (FLICK, 2009), pois as pessoas entrevistadas não estavam posicionadas de forma natural em seus contextos. Podemos considerar, então, que a própria presença de um pesquisador negro e que estuda questões antirracistas na educação pode impactar os discursos dos entrevistados sobre as práticas docentes no campo empírico, de modo que nunca teremos acesso ao que o docente realmente faz em seu trabalho, mas sim sobre o que discursiviza acerca do que faz. É importante que tenhamos em mente essa premissa para que seja possível uma leitura crítica sobre os enunciados produzidos pelos docentes.

No que diz respeito à sistematização das entrevistas que realizamos, destacamos que foram feitas individualmente, por meio de videochamadas com duração entre 00:50 a 01:30:00. As interações foram conduzidas por um tópico guia, o qual, segundo Gaskell (2012, p. 66), “não é uma série extensa de perguntas específicas, mas, ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos”, o que fornece um avanço lógico e plausível através dos temas em foco. Destacamos, porém, que devido ao contexto pandêmico em que esta investigação se desenvolveu, escolhemos realizar esse processo de modo on-line e individual.

Evidenciamos que nossa pesquisa contou com a participação de duas professoras de Arte da Educação Básica de redes distintas: uma integra a Rede Municipal de Maricá; a outra, a rede Federal. Também contamos com a participação de um professor que atua no Ensino Superior, na formação de professoras e professores de Arte de uma Universidade Federal.

No ensino, explicitamos que, por desenvolvermos uma pesquisa com olhar multi/intercultural, com sensibilidade interseccional, a marcação do gênero gramatical foi algo que nos provocou constantes incômodos. Por causa disso, optamos por usar, no decorrer de todo este texto, os plurais no feminino, sempre que

necessário, evitando usar o masculino genérico⁴ de maneira naturalizada. Elucidamos também que, sempre que nos referirmos às pessoas entrevistadas, nós as designaremos no feminino (professoras, colaboradoras, entrevistadas), visto que, quantitativamente, mais mulheres do que homens participaram dela.

RELATOS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM AULAS DE ARTE

Para fins de preservação do anonimato das nossas colaboradoras, designamos nomes fictícios e ocultamos as informações que poderiam fazer transparecer as suas identidades. Por isso, apresentamos a seguir o perfil individual das nossas colaboradoras com seus respectivos nomes fictícios.

- **Ana:** mulher cis, autodeclarada negra, técnica em turismo, graduada em História da Arte, licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFRJ, no momento, mestranda em Educação pela mesma instituição. Trabalha, atualmente, na Rede Municipal de Educação de Maricá, lecionando Arte para os anos finais do Ensino Fundamental;
- **Antônio:** Homem cis, autodeclarado branco, atualmente professor no Ensino Superior, Doutor e Mestre em Educação pela PUC-Rio, integra um grupo de estudos relacionado à interculturalidade e decolonialidade. Possui formação em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Iniciou sua docência em 1985, lecionando na Educação Básica na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e Colégio Federal, encerrou a atuação neste segmento

⁴ Para aprofundamentos sobre o uso do masculino genérico, sugerimos a dissertação de mestrado de Guilherme Ribeiro Colaço Mäder, intitulada “Masculino genérico e sexismo gramatical”, apresentada em 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

no ano de 2010. Atualmente, é professor em um curso de licenciatura em Artes Visuais de uma universidade federal.

- **Vera:** Mulher cis, autodeclarada parda, professora de Artes Visuais, Licenciada em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, pela UERJ. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRJ, Mestra em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RJ), no momento, é doutoranda em Educação pela UFRJ e leciona Artes Visuais em um colégio federal no estado do Rio de Janeiro.

Consideramos pertinente apresentar os perfis das nossas colaboradoras, pois reconhecemos a dimensão identitária e biográfica como um elemento importante na construção e singularização da performance docente, sobretudo no que diz respeito a inclinações a determinadas práticas, concepções pedagógicas e engajamentos políticos.

Destacamos que optamos por contemplar relatos de natureza autobiográfica, pois esta perspectiva, quando desenvolvida em pesquisas de caráter qualitativo, “ao nível micro, desnuda vozes e identidades plurais que reinterpretem e reconfiguram o campo político, instabilizando a normatividade e a pretensão de universalidade do mesmo” (IVENICKI, 2020, p. 5-6). Dessa forma, faremos alguns recortes das entrevistas, de modo a apresentar os relatos que nos levam a tal compreensão.

Ao contemplar a dimensão biográfica das entrevistadas e analisar seus relatos, percebemos que, indiretamente, elas se posicionaram sobre o modo como se identificam racialmente. Antônio se declarou branco e nos informou que é filho de pai e mãe brancos, mas que seu avô materno era negro; Ana se afirmou negra de pele clara, cabelos crespos e “*traços meio padrão*”. Elucidamos que quando a entrevistada usa a expressão “traços meio padrão”, ela se refere à sua aparência e aos seus traços físicos, pois reconhece que não possui marcas fenotípicas acentuadamente negroides, as quais,

segundo Nogueira (2006), são determinantes para a dinâmica da discriminação racial no Brasil.

Por outro lado, Vera, em seus relatos, não nos ofereceu dados que nos levassem a entender o modo como se identifica racialmente. Assim, fomos levados a questioná-la, antes de encerrarmos a sua entrevista, sobre esse aspecto. Sua resposta segue no trecho abaixo:

[...] isso é uma questão pra mim, eu vou falar de verdade. Porque assim, eu não me considero branca [...], eu venho de uma família muito humilde de trabalhadores e eu acho que essa questão [...] de ser trabalhador, humilde era mais forte dentro da minha família, mais do que ser negro ou branco ou mestiço. Entendeu? (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Ao analisarmos a resposta de Vera, percebemos que a sua dificuldade em se autodeclarar racialmente parte, num primeiro momento, da falta de letramento racial vivida por ela dentro do seu núcleo familiar, concomitante às dificuldades econômicas. Contudo, mesmo sem o entendimento da dimensão racial, compreendemos que Vera e sua família vivenciaram uma das consequências do racismo estrutural, que é a desigualdade econômica que assola os grupos sociais de negros e pardos (ALMEIDA, 2018).

Aqui destacamos que a entrevistada ressalta a hipossuficiência de sua família como um problema maior a ser enfrentado, ao ponto de diminuir a dimensão racial da sua identidade. Entendemos que tal alheamento é uma das consequências do racismo estrutural, pois sujeitos negros, em uma sociedade racista, tendem a não vivenciar processos de empoderamento identitário e letramento racial, pois tanto instituições quanto circuitos midiáticos dificultam esse processo de agenciamento, impelindo-os a não perceberem que a própria desigualdade econômica que vivenciam é também consequência de um sistema de discriminação racial.

O relato exposto por Vera nos leva a pensar sobre o quanto é necessário desenvolver a compreensão dos benefícios que a Educação para as Relações Étnico-Raciais traz para os sujeitos que

frequentam as escolas. Principalmente, pelo fato de oportunizar acesso a conhecimentos que se opõem a discursos que argumentam que “o Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo a discriminação sofrida por negros e não brancos, em geral, apenas uma questão de economia e classe social, sem ligação com os mitos de superioridade e inferioridade raciais” (MUNANGA, 2017, p. 34).

Outro aspecto que, sob nossa análise, contribuiu para a dificuldade de Vera se autodeclarar racialmente foi o critério que ela mesma elegeu como determinante, uma vez que, de acordo com sua fala, a experiência de ser negra está associada a vivências de discriminação racial, ou seja, a sua existência como negra só seria legitimada por meio da dor e da discriminação. Isso se explicita quando declarou:

Pra minha formação a questão racial enquanto criança, adolescente e dentro da minha família nunca foi pesada, sabe? (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/21).

O aspecto fenotípico também contribuiu para a sua insegurança de se autodeclarar negra, pois, segundo ela, não possui a pele escura. Assim, diante das suas especificidades fenotípicas e da ausência de violências raciais, a entrevistada, durante parte da sua vida, colocou a desigualdade econômica como marcador determinante. Porém, de acordo com ela, quando as cotas raciais se constituíram como política de ação afirmativa em universidades, passou a ter mais atenção ao aspecto racial imbricado ao econômico e, desde então, foi construindo a perspectiva política de se posicionar como parda. Assim, nossa entrevistada compreende que:

essa consciência eu acho que a gente vai construindo com o tempo. Eu não tenho a pele escura, mas eu sou parda. Então, eu me incluo na população negra. Eu não me considero branca, eu tenho os olhos que são um pouquinho claro, não é verde, mas é um pouco claro, mas eu ainda me considero. Eu sei que eu não posso dizer que eu sou preta, mas eu ainda me considero sendo da população negra. Entendeu?

(Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Dessa forma, entendemos “o conceito de identificação como processos que aparecem como sínteses abertas resultantes da apropriação de diversos significados culturais e simbólicos ao longo do percurso singular de cada sujeito” (SCHUMAN, 2018, p. 68). Vale ressaltar que “este movimento de apropriação de significados e produção de sentidos se baseia sempre em um conjunto de determinados materiais simbólicos construídos sócio-historicamente dentro da cultura” (SCHUMAN, 2018, p. 69).

Quando indagadas sobre a escolha pela profissão docente, a dimensão biográfica das nossas entrevistadas também assumiu lugar de protagonismo, pois, de certo modo, as inclinações à docência foram forjadas antes mesmo de ingressarem no ensino superior.

Iniciamos com a declaração de Ana que, ao lançar um olhar sobre sua história de vida e de formação, afirmou que seu interesse pela docência teve início ainda na Educação Básica. Ela nos disse:

eu comecei o ensino médio em 2006 até 2008. E entendo que o meu processo formativo como professora começou ali porque todas as questões que eu levei pra mim, assim pra vida de investigação, de algum modo, elas começaram a aparecer enquanto questões a partir daquele momento (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

Percebemos que sua inclinação e busca por desenvolver uma performance docente politicamente engajada com questões étnico-raciais teve como fundamento inicial vivências em seu próprio grupo familiar, pois, nele, segundo Ana, a Umbanda é uma tradição. Vivências multiculturais significativas em seu Ensino Médio profissionalizante em Turismo também compõem esse espectro, já que práticas pedagógicas vividas nesse período possibilitaram que o seu repertório de arte não eurocêntrica se expandisse. Segue, abaixo, trecho em que Ana rememora o seu ensino médio profissionalizante:

Além da História da Arte, a gente tinha cultura brasileira, teve museologia, história do Rio, geografia

do Rio, uma série de disciplinas desse sentido. E as aulas de História da Arte me chamavam muito a atenção porque eram propostas que, pra mim, até então, não tinham sido possíveis de conceber dentro da educação... Não era coisa da escola! (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

Quando questionada sobre que propostas eram essas que, de acordo com seu imaginário, não eram compatíveis com o conhecimento escolar, Ana relatou a memória de uma sequência didática proposta pelo professor de História da Arte, vivida por ela e seus colegas, à época. Segue o seu relato:

ele [o professor de História da Arte] lançou uma etapa que pra mim foi super incomum: ele pediu pra que a partir dessa imagem da etnia que a gente criasse um padrão, e aí falou um pouco sobre padrão, sobre estilo, mas que a gente criasse um padrão gráfico e que nós pintássemos esse padrão gráfico em um alguidar.

E aí de novo o estranhamento. Professor, o que que é um alguidar? E aí ele falou 'pode ser que vocês ouçam o nome obero. Tem que comprar numa loja de artigo religioso'. E eu me lembro do impacto de você colocar um monte de jovem de quinze, quatorze anos pra entrar numa loja de artigos religiosos, né? Que pra mim era loja de macumba, loja da Umbanda. E eu me lembro muito do impacto desse momento, de ir até uma loja como essa e comprar um prato de cerâmica e pra que a partir desse objeto a gente imprimisse de alguma forma o padrão gráfico daquele grupo (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

Esse relato de Ana nos levou a refletir não apenas sobre a dimensão biográfica como parte constituinte de sua escolha pela docência, como também sobre o quão político é o ato de docentes se fazerem atentos à diversidade racial e cultural. Afinal, a intercessão “conhecimento escolar” e “cotidiano” foi algo tão significativo em sua

trajetória escolar, que nos possibilitou inferir que experiências pedagógicas que estabelecem esse diálogo podem fomentar a redução de evasão escolar, processos de empoderamento entre a comunidade estudantil negra, bem como tomada de consciência por parte de sujeitos brancos e com outros marcadores raciais, mediante acompanhamento pedagógico responsivo.

Sobre a sua escolha pela docência, Ana declarou, em seguida:

a minha formação começou um pouco com essas experiências porque a partir disso eu comecei a perceber todo esse universo [da diversidade étnico-racial] como uma questão porque o alugar, o obero, não era muito diferente do meu cotidiano, minha família é de tradição em umbanda. Então, pra mim, em alguns contextos eram muito comuns, mas não no espaço escolar” (Enunciado de Ana, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 04/10/2021).

A partir do relato concedido por Antônio, também se fez notório que o seu percurso biográfico constituiu a sua inclinação para questões de justiça e desigualdade social imbricadas às suas práticas docentes, visto que, de acordo com ele, desde jovem, tinha contato com realidades distintas, devido ao fato de que seu pai era professor e sua mãe desenvolvia trabalhos sociais de cunho voluntário, vinculados à igreja católica.

Sobre esse aspecto da sua história de vida, ele relatou:

paralelamente a isso [aqui se refere à graduação em Educação Artística com habilitação em História da Arte] trabalhava também em comunidades e projetos sociais. A minha mãe trabalhava na Cáritas arquidiocesana do Rio de Janeiro, trabalhava com projetos sociais e ela nos chamava, chamava a mim e meus amigos da época, para trabalhar nos projetos sociais desenvolvidos pela igreja católica, né? Então, eu ia, comecei a rodar o Rio de Janeiro todo, subir, descer morro, entrar e sair de comunidade, foram várias, foram várias (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Desse modo, a sua experiência na educação não formal e não escolar contribuiu significativamente para dar contorno à sua escolha pela docência, assim como ao seu engajamento político, pois, nas palavras do próprio entrevistado:

era interessante que nos projetos sociais a gente trabalhava com grupos heterogêneos de idade, meninos, meninas, senhores nem tanto, mas muitas senhoras que iam lá, trabalhavam juntos, fazendo trabalhos de Arte, [eu] adorava aquilo. E aí, eu comecei a achar que tinha jeito com esse negócio de ser professor porque nos encontros que eu fazia, eu gostava deles, eu acho que eles gostavam de mim, então tinha uma relação boa e a gente vai ficando fascinado com esse retorno, né? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Antônio nos relatou que, após a experiência com a educação não formal, desenvolvida em comunidades e associações de moradores de comunidade do Rio de Janeiro, realizou o primeiro concurso para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como graduado em Educação Artística, com habilitação em História da Arte. Ele havia lecionado em uma mesma escola durante todo seu período como servidor público do município do Rio de Janeiro e declarou ter gostado muito da experiência. No entanto, declarou ter vivido

os desafios de trabalhar Arte com/em comunidades, com população pobre, com referenciais muito diferentes daqueles que eu aprendi, que eu tinha [...], que eu aprendi na universidade, né? O curso que eu fiz foi Educação Artística pra habilitação em História da Arte, essa História da Arte, foi a História da Arte eurocêntrica, né? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Nosso entrevistado nos relatou que, após ingressar como professor de Arte em um colégio federal, essa inquietação – sobre o seu repertório cultural e as realidades da Educação Pública – cresceu

e, junto com outros colegas de área, começou a ampliar o currículo de Arte dessa instituição, mas ainda sob a lógica eurocêntrica e com “a melhor das intenções”.

Entretanto, em decorrência dessa sua inquietação, ele se aproximou do multiculturalismo como conceito aplicado à Educação, e, hoje em dia, após seu doutoramento em Educação, ele desenvolve estudos críticos sobre esse mesmo currículo que ele ajudou a expandir. Por meio de seus estudos acadêmicos sobre as vertentes do multiculturalismo, Antônio declarou:

fui aprendendo que a arte não é sempre boa, que a arte ela é colonizada e é colonizadora, sabe? E aí o que que a gente faz a partir disso, né? Você tem a opção de continuar sendo parte do problema ou fazer parte da solução. O que que você vai fazer? Vai estar consciente disso. E agora? Você vai fazer o quê? (Enunciado de Antônio, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 24/09/2021).

Aqui, a partir dos questionamentos autorreflexivos apresentados pelo nosso entrevistado, percebemos abertura para destacar a participação do currículo na formação de identidades e modos de ver de professoras e professores, visto que ele pode contribuir para a manutenção de preconceitos, ou, por outro lado, para a construção da valorização e da compreensão de uma pluralidade cultural e racial. Por isso, existe a necessidade de ações, como formações continuadas, que colaborem para a construção e a reconstrução das identidades docentes, sobretudo por entender a importância de os profissionais da escola serem considerados pesquisadores atuantes no campo, construindo práticas discursivas (IVENICKI, 2018).

A fala de Antônio também revela um dos modos como a colonialidade do saber se mantém (GOMES, 2018), por meio do desconhecimento e da negligência das relações de poder que estruturam a circulação e a legitimação de conhecimentos que subalternizam e colonizam existências. Dessa forma, em acordo com nosso entrevistado, compreendemos que professoras e professores de Arte potencializam suas práticas pedagógicas e atuações políticas no campo, quando assumem, assim como Antônio o fez, o

enfrentamento ao protagonismo de narrativas, conhecimentos e estéticas eurorreferenciadas e a construção de conhecimentos outros que não invisibilizem e nem inferiorizem modos de ser, fazer e pensar de grupos não hegemônicos.

Por isso, evidenciamos a Educação da Cultura Visual como uma compreensão educativa que envolve muito mais do que o campo específico da Arte outorgada pela cultura culta e eurorreferenciada. Dessa forma, se não desconfiarmos e nem questionarmos o caráter único do que aprendemos e ensinamos como desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não seremos capazes de favorecer processos pedagógicos que promovam diálogos multi/interculturais (CANDAUI, 2020).

Vera, quando entrevistada por nós, também nos deu indícios de que a sua dimensão biográfica foi determinante para a escolha da docência e que a vida a levou a seguir essa profissão. Isso se evidencia no trecho abaixo:

a minha irmã estudava no Instituto de Educação. Minha irmã é um pouco mais velha que eu, eu não [aqui se refere ao fato de não ter estudado no mesmo instituto que a irmã], mas eu sempre tava ajudando a minha irmã nos afazeres de ser professora. Fui professora auxiliar dela numa escolinha perto de casa... Então, no ensino médio eu fugi dessa formação, mas aí ela voltou. (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Vera também nos concedeu um relato vigoroso sobre a sua relação com a prática docente e a pesquisa, quando nos informou que foi a partir de uma situação ocorrida em sala de aula que ela buscou se qualificar e pesquisar sobre relações étnico-raciais e educação. Segue seu relato:

teve uma vez que eu estava dando aula numa escola aqui de Peja⁵, que é o programa de educação de

⁵ O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja).

jovens e adultos da prefeitura do Rio. E aí a gente estava montando uma pequena apresentação teatral. E aí sim um aluno que era muito extrovertido, que falava com todo mundo e eu falei assim 'então você vai fazer o papel principal!'. Só que o papel principal era de um mendigo. Eu não tinha me tocado nisso, sabe? Aí ele falou assim, 'não, eu não quero'. Aí eu falei assim, 'por que não? Você não quer participar?', ele [respondeu] 'eu quero participar, mas o papel principal eu não quero', aí eu falei, 'por quê?', aí ele falou assim 'professora, não basta ser preto, eu ainda tenho que ser um mendigo?'. Aquilo foi um baque pra mim porque eu não tinha feito essa relação, entendeu? E aí eu comecei a pensar toda essa prática e isso me levou, dentro dessa especialização em EJA [especialização realizada por ela no CEFET-RJ], a pesquisar sobre a Lei 10.639/03 (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Ao analisarmos esse episódio, compreendemos que a designação do personagem de um mendigo, por parte de Vera, a um aluno negro não foi uma atitude perversamente elaborada, uma vez que "o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial" (GOMES, 2009, p. 9). Desse modo, podemos entender que sua ação é uma consequência do racismo estrutural e estruturante, mas também manutenção inconsciente que favorece a estrutura racial existente e naturalizada na sociedade brasileira e no imaginário social, já que as imagens e os discursos que circulam em profusão posicionam o sujeito negro em lugares de inferioridade social, econômica, intelectual e cultural, inclusive em materiais didáticos, eventos escolares e imagens midiáticas (SILVA, 2010; MÜLLER, 2015, 2018; PAULINO, 2023).

Por outro lado, lançamos luz não somente sobre a ação da professora, mas também sobre a reação do estudante, que, segundo Vera, indignado, respondeu: "*não basta ser preto, eu ainda tenho que ser mendigo*". Essa fala nos revela que as marcas deixadas pelo racismo são muito mais doloridas nas suas vítimas diretas, nesse caso, pessoas negras. Vale ressaltar que tais marcas e discursos fomentam a autorrejeição racial, pois "a rejeição à condição racial é aprendida

no decorrer do processo de socialização dos indivíduos negros, porque vivemos em uma sociedade que nega qualidades positivas aos negros” (SILVA et al, 1999, p. 29).

Ainda sobre esse episódio vivido por Vera, destacamos a postura ativa da professora, ao perceber como sua atitude impactou negativamente a subjetividade de um jovem aluno negro. Segundo seu relato, ela buscou, a partir disso, ingressar em uma especialização e estudar questões referentes à lei 10.639/03. Nas palavras da entrevistada:

É partir daí que veio essa questão [o engajamento antirracista], entendeu? E aí, eu fui me aproximar de toda essa literatura e tudo mais que fala sobre isso. Então, isso vai modificar, realmente, a sua prática pedagógica, né? Vai transformar a sua prática sim, entendeu? Mas o pontapé inicial veio da minha experiência na sala de aula (Enunciado de Vera, extraído do registro da entrevista individual realizada no dia 30/09/2021).

Frente às narrativas das pessoas entrevistadas, fica claro que a dimensão da trajetória pessoal, as vivências acumuladas ao longo da vida, os cenários familiares e as experiências educacionais desempenharam um papel crucial. Tais elementos não apenas influenciaram a decisão de seguir a carreira docente, mas também moldaram a postura investigativa diante das disparidades sociais. Essa abordagem investigativa revela-se especialmente pertinente nas questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das narrativas das professoras que participaram das entrevistas, conseguimos perceber a profunda influência da dimensão biográfica na formação das suas convicções políticas e abordagens pedagógicas. Frente a essa conclusão, é essencial ressaltar que o engajamento na promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais não deve ser limitado apenas a professores que identificam a sua própria raça como negra ou não

branca. Da mesma forma, não pode se restringir a professores brancos que tenham tido a disposição e a oportunidade de questionar seus próprios privilégios, como exemplificado pelo entrevistado Antônio. Este compromisso deve ser compartilhado por todos(as). Em outras palavras, é crucial que todo(a) professor(a), independentemente de sua origem ou formação, dedique tempo e esforço para estudar essas questões, seja durante a sua formação inicial ou ao longo de sua carreira. Isso decorre do entendimento de que "desnaturalizar os processos de colonialidade é um desafio fundamental para o avanço da educação intercultural crítica e decolonial" (CANDAU, 2020, p. 681).

Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva multi/intercultural crítica seja um caminho possível, pois

Favorece o questionamento dessa lógica, estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva (CANDAU, 2016, p. 31).

Outra contribuição proporcionada pela abordagem multi/intercultural nos currículos e pesquisas é a formação de "identidades docentes que questionam e problematizam identidades congeladas, assim como as desigualdades enfrentadas por identidades diversas no âmbito educacional" (IVENICKI, 2018, p. 1153). Isso se junta à capacidade de reflexão e reconhecimento da própria identidade, a qual é moldada por categorias discursivas que, por sua vez, são influenciadas por dinâmicas de poder.

Em suma, ao longo do artigo, pudemos discernir de que forma os docentes de Arte se comprometem tanto politicamente quanto teoricamente na realização de práticas pedagógicas antirracistas no contexto das aulas de Arte na Educação Básica e no Ensino Superior. A análise sinalizou uma significativa influência da dimensão biográfica e das experiências vividas por esses educadores, assim como o papel vital da abordagem multi/intercultural na construção

de identidades docentes que questionam congelamentos identitários e desigualdades presentes no ambiente educacional. A pesquisa ressalta que o compromisso com a promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais transcende fronteiras raciais e deve ser um comprometimento coletivo, no qual a reflexão sobre identidade e o enfrentamento das estruturas de poder desempenham um papel fundamental.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

CAMPOS, Rodrigo da Silva. **“Eu acho essas atividades muito infantis”**: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. f. 198. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: Rev. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 670-677, dez.,2020.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 13-37.

CARDOSO JUNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. In: **Revista Educação**, v. 43, n. 4, 2018, pp.721-740.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed, Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-41.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre, 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; tradução de Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GOODSON, Ivor. Historiando o eu: política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria. Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 2013, p. 253-272.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. In: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. In: **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/890> . Acesso em: 31 jul. 2020.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-

2013). In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - **ANPED, 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED** - 04 - 08 de outubro de 2015, Florianópolis; (GT) 21- Educação das Relações Étnico-Raciais, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12886>.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **Livro didático, Educação e Relações Étnico raciais**: o estado da arte. Educ. rev. 2018, vol.34, n.69, pp.77-95.

PAULINO, Jorge Cardoso. Olhares multi/interculturais: (re)pensando a presença negra em um livro didático de arte. In: **Anais XXI Endipe** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais": Eixo 8 - "A Didática, Práticas de Ensino, Educação das Relações Étnico-raciais, Diversidade e Inclusão Escolar". Uberlândia: FACED/UFU, 2023, p. 93-103.

PINAR, William F. **Multiculturalismo, nacionalidade, cosmopolitismo**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Estudos curriculares: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016. p. 159-176.

ROCHA, Décio.; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea, Rio de Janeiro, V. 7, n. 2, p. 305-322, dez.2005.

SCHUMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

A imprescindibilidade da interculturalidade crítica ao Ensino Religioso não confessional para a escola

Laura Patrícia Aguiar Cardoso¹
Heiberle Hirsberg Horácio²

RESUMO

Neste artigo apresentamos a noção de interculturalidade crítica da autora Catherine Walsh, considerando o quanto essa noção é importante para o professor e para a professora de Ensino Religioso não confessional, não proselitista, que tenha como base a Ciência(s) da Religião. Designadamente, levando em consideração que o termo interculturalidade aparece na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, bem como no Currículo Referência de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais, e nas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Ciências da Religião - área base do Ensino Religioso-, este artigo apresenta, além desses documentos, a noção de interculturalidade crítica de Catherine Walsh. Isso porque, a noção de Walsh possibilita a problematização da própria noção de interculturalidade, bem como abre uma potente possibilidade para o trabalho sobre as diversas religiões, trabalho que deve colaborar decisivamente no combate à discriminação religiosa, violências, preconceitos, racismo, e invisibilizações no interior das escolas.

Palavras-chave: interculturalidade crítica; Ensino Religioso; BNCC.

¹ Mestra em Educação pelo Universidade Estadual de Montes Claros. Professora efetiva de Ensino Religioso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Integrante do GDECO-ETNOPO (Grupo de Pesquisa e Ação para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1976-6527>. aguiaraurapatricia@gmail.com.

² Pós-Doutrado em Ciências Sociais (UFJF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Coordenador do GDECO-ETNOPO (Grupo de Pesquisa e Ação para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4486-1764>. E-mail: heiberle@hotmail.com

The indispensability of critical interculturality to non-confessional Religious Education to schools

ABSTRACT

In this article we present the notion of critical interculturality by the author Catherine Walsh, considering how important this notion is for the teacher of non-confessional, non-proselist Religious Education, based on Sciences of Religion. Namely, taking into account that the term interculturality appears in the National Common Curriculum Base for Religious Education, as well as in the Reference Curriculum for Religious Education of the State of Minas Gerais, and in the Curriculum Guidelines for the Degree in Religious Sciences - core area of Religious Education -, this article presents, in addition to these documents, Catherine Walsh's notion of critical interculturality. This is because Walsh's notion makes it possible to problematize the very notion of interculturality, as well as opening up a powerful possibility on different religions, work that should decisively for work collaborate in the fight against religious discrimination, violence, prejudice, racism, and invisibilization in the world. inside schools.

Keywords: critical interculturality; Religious Education; BNCC.

La indispensabilidad de la interculturalidad crítica para el Ensino Religioso no confessional en las escuelas

RESUMEN

En este artículo presentamos la noción de interculturalidad crítica de la autora Catherine Walsh, considerando cuán importante es esta noción para el docente de Ensino Religioso no confessional, no proselitista, basada en Ciencias de la Religión. Es decir, teniendo en cuenta que el término interculturalidad aparece en la Base Curricular Común Nacional de Ensino Religioso, así como en el Currículo de Referencia para lo Ensino Religioso del Estado de Minas Gerais, y en

las Directrices Curriculares de la Licenciatura en Ciencias de la Religión – base de la área de Ensino Religioso -, este artículo presenta, además de estos documentos, la noción de interculturalidad crítica de Catherine Walsh. Esto porque la noción de Walsh permite problematizar la noción misma de interculturalidad, además de abrir una poderosa posibilidad de trabajo sobre las diferentes religiones, trabajo que debe colaborar decisivamente en la lucha contra la discriminación religiosa, la violencia, el prejuicio, el racismo y la invisibilización. en el mundo dentro de las escuelas.

Palabras clave: interculturalidad crítica; Ensino Religioso; BNCC.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte da compreensão que o Ensino Religioso necessariamente deve ter como base a Ciência(s) da Religião - área que compreende a religião como um fenômeno cultural, social, antropológico, histórico e político -, que o Ensino Religioso não deve ser confessional e não deve ser proselitista, e que deve colaborar decisivamente no combate à discriminação religiosa, violências, preconceitos e invisibilizações no interior das escolas.

A partir de interpretação que o professor Heiberle Horácio (2016) faz dos escritos dos pesquisadores Décio Passos (2007), Sérgio Junqueira (2015), Elisa Rodrigues (2021), Afonso Ligório (2010) e Paulo Agostinho e Siqueira (2021), este artigo destaca que a compreensão supracitada se dá porque o “modelo” da Ciência(s) da Religião objetiva uma educação para cidadania plena, com vistas a valores democráticos, orientados para uma educação autônoma e emancipatória, não proselitista, e para o combate ao racismo (SANTOS, 2022; MOTA, 2021; CARINE, 2022). Desse modo, o Ensino Religioso com referência na Ciência(s) da Religião deve ter o combate ao racismo, a afirmação da democracia e as leis 10639/03 e 11645/08, entre outras, como guias, para promoção da cidadania efetiva, para supressão da violência e discriminação religiosa (HORÁCIO, 2016, p. 01). Este artigo considera que o Ensino Religioso

para a cidadania plena deve ser reflexivo, pois concorda com a proposta da pesquisadora Elisa Rodrigues:

O que estou chamando de Ensino Religioso reflexivo corresponde a um tipo de ensino sobre religião que discorre sobre ela, como na área de Ciência da Religião, descritiva e analiticamente. Tomo por princípio que conhecer a religião implica observá-la conforme as variadas formas com que aparece para, então, interpretá-las e compreendê-las. Isso posto, observar a religião ou as formas com que se manifesta requer saber a respeito delas sua origem (no tempo e no espaço), seus fundadores (as), o que propõem (mitos e teologias) e como se performatiza (seus ritos e práticas). Elencar esses conhecimentos sobre a religião tem a finalidade de promover conhecimento sobre o fenômeno, tanto do ponto de vista de como aparece histórica e socialmente, quanto do ponto de vista do sentido que subjaz na medida em que se desenvolve na vida das pessoas religiosas, isto é, na experiência delas (RODRIGUES, 2022, p. 61).

Elisa Rodrigues evidencia, por exemplo, que a Ciência(s) da Religião e o Ensino Religioso estabelecem uma via de troca de aprendizagem e conhecimentos, e que no Brasil a Ciência(s) da Religião tem sido a área de referência do Ensino Religioso (RODRIGUES, 2022, p. 205), sendo ela:

uma área de estudo da religião que se propõe a compreendê-la como um fenômeno, as CRE servem ao Ensino Religioso com instrumentos teóricos metodológicos, epistemológicos para construção do conhecimento sobre tradições religiosas, sem desconsiderar que elas mesmas, por serem objetos passivos de estudo, também produzem importantes conhecimentos aos quais se deve dar atenção (RODRIGUES, 2022, p. 207).

A pesquisadora Elisa Rodrigues também propõe reflexões sobre a importância da formação docente de Ensino Religioso na Ciência(s) da Religião, mencionando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciatura em Ciências da Religião foram um marco

importante para o Ensino Religioso, uma vez que a partir das DCNER foram estabelecidos critérios para licenciar docentes para a prática desse conteúdo curricular (RODRIGUES, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião estabelecem que a licenciatura em Ciências da Religião assuma o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania enquanto princípios orientadores do percurso formativo de caráter interdisciplinar, crítico e criativo (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, que trazem orientações para organização da licenciatura em Ciências da Religião, em seu Artigo 3º estabelece que o funcionamento dos cursos deverá propiciar na formação do docente:

I - Sólida formação teórica, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica; II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas; III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa; IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz (BRASIL, 2018, p.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião possuem uma necessária relação com a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, uma vez que, como já afirmamos, a Ciência(s) da Religião é a área de referência para o Ensino Religioso. Ademais, se as Diretrizes mencionam a interculturalidade e a ética da alteridade como imprescindíveis ao Ensino Religioso, a Base Nacional Comum

Curricular de Ensino Religioso também menciona, assim como o Currículo Referência de Ensino Religioso de Minas Gerais, documento construído tendo como aporte a BNCC de Ensino Religioso.

BNCC DE ENSINO RELIGIOSO E O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE ER DE MINAS GERAIS

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017).

A BNCC está estruturada por áreas de conhecimento, que desenvolvem habilidades específicas para cada conteúdo. Nessa estruturação da BNCC, o Ensino Religioso é uma das cinco áreas, e suas unidades temáticas estão divididas em “Identidades e Alteridades; manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 437).

Na BNCC de Ensino Religioso, a interculturalidade e a ética da alteridade são dois “orientadores” importantes, que servem de fundamentos teóricos e pedagógicos para o Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às diferenças e promoção de uma “cultura de Paz”. Nas competências da BNCC de Ensino Religioso observa-se que ela orienta:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017, p. 437).

Importa destacar que as habilidades e as competências da BNCC de Ensino religioso estão em acordo com o suposto propósito geral da BNCC, por uma educação democrática, inclusiva e para a garantia do direito à aprendizagem. A BNCC de Ensino Religioso foi uma das referências para a construção do Currículo Referência de Minas Gerais na área do Ensino Religioso.

O Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está “presente”, de algum modo, nas salas de aula de todas as unidades de ensino da Rede Estadual. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), ele passou a vigorar nas escolas estaduais mineiras no início do ano letivo de 2020. O documento foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG) (SEE/MG, 2020).

O documento diz operar em uma perspectiva de valorização das diferenças e das tradições culturais do Estado de Minas Gerais, evidenciando, para os educandos e educandas, a importância dos espaços de suas vivências, sendo eles aspectos orientadores do currículo mineiro, dispostos em todos os componentes curriculares.

O CRMG, que tem como aporte a BNCC, orienta que se observe o contexto regional dos estudantes, além de considerar um entendimento de religiosidade tal qual proposto por Wolfgang

Gruen, que define como objeto do Ensino Religioso Escolar a religiosidade e o sentido da vida como via para o conhecimento (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021).

No que se refere ao currículo mineiro, aparece escrito nele que as crianças, adolescentes, jovens e adultos estão no centro do processo de ensino e aprendizagem. O CRMG estabelece a formação para além dos conteúdos escolares, e também para as práticas nas relações sociais no e com o mundo, sem negligenciar a importância do contexto dos alunos e das alunas, elencados por meio das habilidades e competências, como consta no Currículo:

Deve-se observar que o sujeito principal desse processo é o educando e não o currículo ou o professor. No componente curricular do Ensino Religioso é muito importante que haja um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também de proselitismo religioso. O professor deve levar em conta a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, realidade local e regional ao trabalhar com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades (CRMG, 2019, p. 896).

Siqueira e Baptista (2021) mencionam que a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças, e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida, que são constituídas nas habilidades a serem desenvolvidas no CRMG de Ensino Religioso.

Portanto, os três diferentes documentos supracitados que atualmente devem orientar o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas públicas de Minas Gerais têm como referência a Ciência(s) da Religião, e trazem a palavra interculturalidade, proposta/projeto desenvolvido, também, pela pesquisadora Catherine Walsh.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM C. WALSH

A respeito de Catherine Walsh, ela é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais na América Latina na Universidade Simón Bolívar, no Equador, local em que, atualmente, trabalha com o projeto político-epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da decolonialidade, e com temas relacionados à raça, gênero, conhecimento e natureza, e pedagogias sócio-políticas. A autora, que também integra o grupo Modernidade/Colonialidade, é crítica do pensamento hegemônico eurocêntrico, questionando a colonialidade do ser, do saber e do poder, se debruçando também sobre o conceito de colonialidade.

Walsh aponta que seu pensamento é produto de muitas influências assimiladas ao longo dos anos, influências que lhes chegaram de uma infinidade de livros, comunidades e processos sociais que ela conseguiu colocar em constante diálogo através de sua vida, e que despertou reflexões sobre a colonialidade/modernidade na educação. Para Walsh (2005), as Pedagogias Decoloniais são vistas como “paradigma-outro” pelo fato de tentarem construir um pensamento crítico por meio da metodologia de resistência, que parte das histórias e experiências marcadas pela colonialidade e pela modernidade para daí questioná-las e criticá-las³. Walsh compreende as Pedagogias Decoloniais tanto

como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas, [como] o componente

³ Tendo em vista que nos estudos da colonialidade, os termos usados são descolonialidade e descolonial, Catherine Walsh evidencia a supressão do “s” em Pedagogias Decoloniais, pois “A supressão do “s” é uma opção adequada para marcar uma distinção como o significado de “des” em espanhol, o que poderia significar um simples “[...] desarmar, desfazer ou reverter o colonial. [...]”. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar” (WALSH, 2013, p. 24).

central e constitutivo do decolonial mesmo, seu condutor; o que abre caminho e avança aos processos de desentranha e desprendimento, o que conduz a situações de de(s)colonização (WALSH, 2013, p. 64).

Além do que, importa destacar que, de acordo com a professora e pesquisadora Catherine Walsh,

As pedagogias decoloniais, portanto, não remetem à leitura de um panteão de autores; tampouco se proclamam como novo campo de estudo ou paradigma crítico. Se constroem em distintas formas dentro das lutas mesmas, como necessidade para criticamente apontar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar, com que visões e horizontes distintos, e com que práticas e insurgências propositivas de intervenção, construção, criação e libertação (WALSH, 2013, p. 63).

Walsh, a partir das Pedagogias Decoloniais, afirma a imprescindibilidade de Outros sujeitos, outras formas de pensar, de outros lugares e conhecimentos e outras concepções de mundo, além de outras pedagogias e, designadamente, traz o conceito de decolonialidade na perspectiva da educação. Walsh, inclusive, usa os termos Pedagogias Decoloniais no plural por entender que:

[...] São metodologias produzidas em contextos de lutas e marginalização, tendo a resistência como prática da insurgência que fraturam da modernidade-colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, pensar, estar, saber, sentir e existir com (WALSH, 2013, p. 19).

Portanto, Pedagogias Decoloniais podem também ser entendidas como metodologias de insurgências nas práticas educacionais, nas frestas que dão margens aos caminhos didático-pedagógicos que se estruturam para tornar visível o conhecimento sobre as lutas e resistências dos sujeitos e povos subalternizados, com aporte nos movimentos sociais e no contexto sul-americano, e com relevância no reconhecimento dos povos indígenas e

afrodescendentes. Apontam para despertar o pensamento crítico, político, epistêmico e cultural por meio do reconhecimento do que levou à condição de subalternidade. Tem destaque, dentro das Pedagogias Decoloniais, a importância do diálogo com as construções, identidades e diferenças que se expandem para além dos espaços educacionais formais.

Neste sentido, pode-se dizer que a decolonialidade na educação é um projeto político-pedagógico de pensamento Outro, que visa uma sociedade equânime e que se dá pela decolonialidade do saber, do ser e do poder. As Pedagogias Decoloniais se conectam ao se posicionarem a partir da diferença colonial, em prol da interculturalidade crítica, e da decolonialidade. Pedagogias Decoloniais movimentam-se e guiam-se para a decolonialidade.

A autora destaca que Pedagogias Decoloniais são constituídas de conexão com as formas críticas de pensamento não apenas na América Latina, mas em outras partes do mundo, e critica a expansão imperial/colonial e a própria colonialidade, e nega a universalidade abstrata do projeto moderno e aponta para formas de pensar, ser e agir diferentes. Considera que o “pensamento-outro” é ofertado como possibilidades para abertura de críticas, analíticas e utópicas, para a decolonização, ou seja, em direção à decolonialidade – da existência, do conhecimento e do poder (WALSH, 2005, p. 21).

Quando Catherine Walsh (2013) traz o pensamento decolonial aplicado à educação, ela compreende educação a partir dos movimentos sociais latino-americanos e com ênfase nos povos africanos e indígenas como foco dos seus estudos interculturais e decoloniais. Sendo assim, não se trata apenas da educação no contexto escolar, ela expande a noção de educação ao tratar nas Pedagogias Decoloniais. Ela observa também as Pedagogias Decoloniais como um projeto político, social, epistêmico, ético e intercultural, exigindo uma pedagogia e práticas pedagógicas, também a partir do contexto sociocultural da escola (CANDAUI, 2009).

Logo, diante da multiplicidade dos conceitos de pedagogia, se faz necessário um olhar atento ao que a Catherine Walsh está dizendo quando ela se refere às Pedagogias Decoloniais, o que são

e como são compreendidas no contexto educacional. De acordo com Walsh, as Pedagogias Decoloniais são como:

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégica, fim e resultado do poder da colonialidade (2009, p. 27).

A partir da colocação de Walsh é possível notar que as Pedagogias Decoloniais são movimentos de engajamentos que estão estreitamente relacionados ao contexto latino americano e aos sujeitos outros, que interseccionam em um movimento pedagógico que contrapõe as pedagogias tradicionais como processo de reprodução do conhecimento.

Segundo Michael Handelsman (2020), o pensamento pedagógico intercultural e decolonial de Walsh funciona fora de todos os esquemas binários, tornando possível pensar em ações complementares ou, se preferir, dialógicas. Porém, mais importante ainda, segundo o autor, é perceber que a proposta pedagógica de Walsh de forma alguma sugere a eliminação das diferenças, mas a coexistência entre essas diferenças e, mais ainda, a forma como as diferenças se interseccionam de forma intercultural (HANDELSMAN, 2020).

Nas construções das Pedagogias Decoloniais de Catherine Walsh observa-se que ela também denuncia a academia e sua forma de construção do pensamento, que tem por base o pensar epistemológico hegemônico. Na sua visão, as ações pedagógicas decoloniais não são aplicadas como nos modelos instituídos tradicionalmente, são pedagogias para o que Walsh (2012) chama de insurgência nas gretas da colonialidade. São ações, como fazer, lutar e atuar. “Sou testemunha e meu dever é testemunhar” (WALSH, 2012, p. 84). Assim, Walsh considera as Pedagogias Decoloniais como resistências que se referem às teorias-práticas de formação

humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade.

Entre as múltiplas entradas para pensar as pedagogias de Walsh encontram-se ainda o conceito de rachaduras. As fissuras ou rachaduras destacam as contradições e lacunas das estruturas fundadoras do que a autora categoriza de matriz da colonialidade/modernidade do poder e saber. O termo rachadura é pensado a partir da experiência vivida de Catherine Walsh na academia e na sua experiência com os povos afros-indígenas-latinos-americanos.

As fissuras [...] são consequência da resistência e das insurgências exercidas e em curso. Elas se abrem e ganham forma na própria luta, em levantes, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e todo dia. Estou me referindo a práticas não baseadas na lógica da modernidade/colonialidade capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada com seu monólogo da razão moderno-ocidental [...]. São aquelas fissuras construídas, criadas, moldadas e vivenciadas a partir de baixo, que abrem espaço para processos e práticas que o sistema de poder — e também a esquerda tradicional, partidário e 'revolucionário' nunca poderia imaginar ou entender (WALSH, 2017, p. 33).

Do ponto de vista das rachaduras/fissuras, que são “lugares” constitutivos das Pedagogias Decoloniais, segundo a autora, elas são espaços de importância para emergir práticas pedagógicas e metodologias outras que dão conta de pensar os múltiplos sujeitos e seus espaços de conhecimentos e saberes. As rachaduras são parte do lugar, são espaços de posicionamentos políticos, metodológicos e epistemológicos.

São também parte integrante das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a olhar-me criticamente, eticamente, aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, individual e coletivamente. É assim que eles são constitutivos

de como concebo, construo e assumo minha práxis, incluindo na Universidade (Walsh, 2017, p. 31).

As pedagogias Decoloniais não evidenciam a escolarização como sendo o eixo do pensar pedagógico decolonial, porém dialogam com a educação escolar, e também a universitária, ao questionar as instituições e como estas constroem o processo de conhecimento tendo como parâmetro a “diversidade”.

Portanto, na dinâmica das Pedagogias Decoloniais para decolonialidade, justamente pela imprescindibilidade da interculturalidade crítica, devem emergir posicionamentos de insurgências diante das práticas pedagógicas colonizadoras levando a resistir, transgredir, intervir, criar, incidir, nas lacunas de currículos e políticas educacionais que quase sempre são excludentes, oportunizando o exercício de pedagogias que visibilizam o Outro na sua existência e que se dinamizam. Esse processo que Walsh denomina de interculturalidade crítica,

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Nos estudos de Catherine Walsh, quando a autora “propõe” pensar a partir da interculturalidade crítica, ela parte do princípio da construção de uma sociedade justa e equitativa e plural, e para isso a autora considera que a relação entre as culturas deve possuir

condição de igualdade e respeito (WALSH, 2009), pois uma cultura não deve ser imperativa, dominante e opressora; ao contrário, deve renunciar a qualquer forma de colonialidade, porque a colonialidade é típica de culturas dominantes que submetem as classes dominadas, inclusive pela educação. Neste sentido, a interculturalidade deve ter como foco um "con-vi-vir", ou seja, uma promoção do encorajamento da coexistência legítima entre os grupos da sociedade.

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

A interculturalidade crítica avança para o sentido de uma proposta de transformação mediada pelo reconhecimento histórico da colonização e da colonialidade, e com sentido político, metodológico e pedagógico que busca uma relação entre as culturas em uma convivência democrática sem anular as diversidades e diferenças, sem subalternizações. As professoras Susana Sacavino e Vera Maria Candau, destacam que "a interculturalidade crítica supõe um reconhecimento de diferentes epistemes e conhecimentos" (2020).

A "crítica" da interculturalidade, levantada por Walsh (2007), tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais e nas lutas e práxis das comunidades afro e indígenas. A autora menciona que:

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir no campo

educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da "ciência" em si; na maneira pela qual a ciência, como projeto central da modernidade/colonialidade, contribuiu para uma ordem hierárquica racial. Permite considerar a contribuição de novos marcos epistemológicos que problematizam, pluralizam e desafiam a noção de um pensamento totalitário, atentando para novos processos e práticas de intervenção para revitalização dos saberes (WALSH, 2009, p. 26).

Walsh destaca a imprescindibilidade de enfrentar as distorções que foram geradas pelas políticas coloniais (desumanização e inferiorização), em "democracias racializadas". A autora especifica que a interculturalidade tem sido concebida como instrumento de sociedades contemporâneas para pluralizar o desenvolvimento e a democracia. Partindo dos estudos de Fidel Tubino (2005), a interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade e diferença cultural, com objetivos de incluí-lo dentro da estrutura social estabelecida. Considerando o conceito de interculturalidade proposto por Tubino, Vera Candau indica Walsh, destaca que são três conceitos a serem entendidos sobre os estudos de interculturalidades:

- a) Interculturalidade relacional, a que se refere ao contato e intercâmbio entre as culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. Na interculturalidade relacional, tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais minimizando conflitos e assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a diversas culturas.
- b) Interculturalidade funcional ou utilitário, que não aborda as causas da assimetria (entre sociedades), é funcional ao sistema existente. Desta maneira não é muito diferente da multi e pluricultural, ela se expressa como uma soma de culturas à cultura dominante, tolerando e incluí-los como minorias sem pensar nas desigualdades. A

convivência histórica dos Povos Indígenas com sociedades dominantes, mas em um lugar marginal ou periférico, onde os Povos Indígenas se aproximam da cultura dominante e isso não acontece ao contrário constitui numa espécie de "paradigma", que não contribui para a mudança da noção de sociedade(s).

c) Interculturalidade crítica, que afirma que não é apenas conviver ou relacionar-se; questiona a lógica irracional do capitalismo, aponta para outra ordem social. Portanto, implica a transformação radical de toda a sociedade e do Estado. Aponta para a mudança de estruturas e relações sociais, para diferentes condições de ser, aprender/desaprender, conhecer, viver. É um projeto político, ético e epistêmico, que nasce nos movimentos indígenas, e não no Estado ou na academia. Propõe mudar as sociedades em geral, criar relações interétnicas horizontais, através de novas ordens e re-existências políticas epistêmicas sociais. Ela coloca diferentes condições de poder, conhecimento, ser e viver (CANDAU, 2017, p. 19).

Walsh, que faz a distinção entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, menciona que a interculturalidade crítica é um processo contínuo, nunca acabado, que não existe e não existirá plenamente, pois é concebida com múltiplos caminhos e sempre em busca de condições horizontais e iguais. Isso é um projeto no horizonte de uma vida digna, que busca justiça e transformação (WALSH, 2009, p. 42).

A interculturalidade crítica assume uma proposta de vida, um projeto político de existência, de uma prática política e pedagógica que questiona profundamente as relações de poder exercidas sobre as diferentes culturas, a partir da racialização, e dos subalternizados (WALSH, 2020).

Logo, a interculturalidade enquanto projeto crítico e político, no contexto educativo, não se limita a propor tolerância, porque não está comprometida com o Estado liberal, senão com a própria refundação do Estado, por meio do diálogo intercultural articulado a

partir da sociedade, e não o contrário, como prevê o multiculturalismo (WALSH, 2008, p. 142).

Bragato, Barreto e Silveira Filho (2017), mencionam que a interculturalidade se apresenta como projeto em construção para o direito às diferenças, e para que haja sua real efetivação são necessárias políticas públicas efetivas, para que a interculturalidade não caia no mesmo impasse do multiculturalismo e seja algo abstrato ou funcional, uma vez que a interculturalidade é uma política epistêmica para a transformação social. Parecem consonantes com Walsh, pois para ela “a meta da interculturalidade é construir processos para formar sociedades plurais, justas e democráticas” (WALSH, 2009, p.18).

Portanto, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica com objetivo de questionar continuamente a racialização, a subalternização e a inferiorização e seus padrões de poder, em busca de condições de legitimidade, justiça e respeito, mas também de incentivar a criação de “outras” formas de pensar, de ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras. Ou seja, “são projetos de lutas sociais, políticas, epistêmicas e éticas que configuram um questionar, sacudir, reparar e construir práticas que definem a interculturalidade alinhada às Pedagogias Decoloniais” (WALSH, 2010, p. 15).

Walsh estabelece com a interculturalidade crítica um questionamento, uma crítica à interculturalidade funcional que pode servir de instrumento dos imperativos hegemônicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, pois, de acordo com a sua interpretação, isso se dá porque o capitalismo global procura agora operar em uma lógica multiculturalista, que incorpora a diferença na medida em que esvazia do seu significado efetivo (WALSH, 2009, p.16). A autora destaca que

O reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica

e ferramenta não apontam para criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e conservação da estabilidade social, com fim a impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p.16).

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO

Para Vera Candau (2012), a interculturalidade tem adquirido especial relevância nos estudos Latino-Americanos, em diferentes segmentos, sobretudo na educação, e ainda estimula políticas públicas em torno desse projeto. A respeito da educação, o desenvolvimento do conceito de interculturalidade possibilitará reflexões relacionadas à educação intercultural.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 28).

A educação intercultural tenta promover uma relação comunicativa, e crítica entre diferentes seres e grupos, e também estender essa relação na tarefa de construir sociedades verdadeiramente plurais e equitativas. As políticas públicas interculturais podem atravessar o processo de escolarização, uma vez que a relação educação e cultura é inerente ao processo educativo, como considera Candau, e essa relação é extensiva ao desenvolvimento pedagógico. O processo intercultural surge das práticas pedagógicas escolares ao promover políticas que buscam a compreensão e o respeito entre as diferenças, entre diferentes culturas e grupos étnicos, e todos os movimentos que atravessam a escola.

Desse modo, a educação escolar pode ser pensada como sendo o lugar de insurgências pedagógicas, "lugar" em um "sentido que não é apenas territorial, mas aquele em que se constrói o conhecimento comum, deixando emergir muitas formas de conhecer e fazer compartilhadas" (PALERMO, 2019). Sendo a escola o lugar da interculturalidade, Walsh (2005) ao tratar da interculturalidade e educação escolar, menciona:

A fim de estabelecer critérios básicos para o desenvolvimento e tratamento de interculturalidade na sala de aula, é preciso levar em conta três referentes centrais: (1) o contexto sociocultural da escola; (2) a realidade sociocultural dos alunos e suas famílias; e (3) perfil dos professores e sua relação com a comunidade dos alunos e suas famílias. Esses três referentes indicam que os contextos de educação não são todos iguais e que as diferenças entre escolas, alunos, professores e comunidades devem orientar as abordagens, métodos e conteúdos (WALSH, 2005 p. 32).

Walsh ao escrever especificamente sobre educação escolar destaca que a interculturalidade em suas múltiplas dimensões requer uma discussão ampla, e uma análise da sociedade atual. Segundo Walsh, a interculturalidade é:

Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizado. Entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimento, sabedoria e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de coexistência destes na sua diferença. Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômico e político, e as relações e conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que desafia toda a sociedade, que começa práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar formas de responsabilidade e

solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2005, p.12).

Ademais, sobre a importância do reconhecimento do conceito de interculturalidade crítica, que também será aplicado à educação, a autora pondera que, embora o sistema educacional não seja a única instituição social que deve reconhecer a diversidade cultural e promover a interculturalidade em todas as suas instâncias, talvez seja a instituição com maiores possibilidades de impactar a vida pessoal e o social em grande escala (WALSH, 2005, p. 15).

Portanto, Walsh destaca que institucionalmente as escolas ainda não se organizam orientadas pela interculturalidade, mesmo que recebam alunas e alunos de lugares e culturas distintas. Para ela,

Em vez disso, concentrar a interculturalidade apenas na questão afetiva e atitudinal tem sido a mais fácil, menos conflituosa e mais usual na educação de crianças e jovens, no desenvolvimento de materiais e formação e formação de professores. No entanto, este tratamento limita a interculturalidade ao relacionamento individual e pessoal, negligenciando a necessidade de entendê-lo e trabalhá-lo como um processo social e político, e como um cognitivo e procedimental de habilidades conceituais e habilidades e habilidades específico (WALSH, 2005, p.16).

Ao abordar interculturalidade e educação, Catherine Walsh evidencia que incluir a interculturalidade como elemento básico do sistema educacional implica que a diversidade cultural é assumida numa perspectiva de respeito e equidade social, uma perspectiva que todos os setores da sociedade devem assumir em relação a outros. Essa perspectiva deve, segundo a autora, partir da premissa de que todas as culturas têm o direito de desenvolver e contribuir, a partir de suas particularidades e diferenças.

A educação, na perspectiva intercultural, questiona de forma veementemente crítica os processos educacionais baseados em uma

relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes (FLEURY, 2005, p. 119).

A relação entre interculturalidade e educação, segundo Fleury (2005), é tensa e intensa. Isso porque se desenvolve pela dinâmica com as diferenças culturais e os diferentes sujeitos, e suas diferentes identidades, possibilitando:

Um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Neste processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas, sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais estes elementos adquirem significados. Nesses entre lugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referido, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites (FLEURY, 2005, 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Pedagogias Decoloniais, o enfoque crítico, e a interculturalidade crítica de Catherine Walsh, articuladas a diferentes e imprescindíveis alternativas (SANTOS, 2022; MOTA, 2021; CARINE, 2022), possibilitam reflexões e ações sobre os processos educacionais e ações pedagógicas que se constroem nas relações com os outros, outras culturas e religiões no interior dos currículos e da escola, combatendo as invisibilizações que ocorrem no interior desta, bem como combatendo o racismo e as discriminações religiosas.

A matriz dos estudos interculturais são os povos afros e indígenas (WALSH, 2005), e as Pedagogias Decoloniais são propostas pedagógicas que buscam a relação de respeito, cooperação, coletivização, resistência, transgressão, abarcando os conhecimentos ancestrais, subalternizados, em uma relação crítica, densa e igualitária. A interculturalidade crítica implica em um

processo dinâmico entre as culturas – no caso do Ensino Religioso, entre religiões, religiosos e não religiosos - em condição de respeito e legitimidade, em intercâmbio, conhecimento entre saberes e prática, um espaço de negociação, questionamento, crítica, combate e “tradução” das desigualdades sociais, econômicas e políticas (WALSH, 2001, p.11).

Notadamente, a palavra interculturalidade já pode ser ouvida nos corredores das escolas, e encontrada nos currículos atuais, como no Currículo Referência de Minas Gerais, e no documento que foi aporte desse currículo, a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso. Sendo que a BNCC de Ensino Religioso menciona, por exemplo, que “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2017). Além do que, destaca a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2017).

Portanto, se a palavra interculturalidade aparece nas Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Ciências da Religião, no Currículo Referência de Ensino Religioso de Minas Gerais, e na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, importa defender que seja a interculturalidade na sua versão crítica, por causa das

vicissitudes e rendimentos equivocados e cooptadores da interculturalidade funcional, já apontados ao longo deste texto. Isso porque, a defesa tem que ser por um Ensino Religioso não confessional e não proselitista, respeitando a Constituição de 1988 e a liberdade religiosa, por um Ensino Religioso que exista para o combate à discriminação religiosa, ao racismo, violências, preconceitos e invisibilizações no interior das escolas, que seja amparado na Ciência(s) da Religião, porque esta objetiva uma educação para cidadania plena, com vistas a valores democráticos, orientados para uma educação autônoma e emancipatória. E, assim, a interculturalidade crítica coaduna com essa alternativa e possibilita, inclusive, a potencialização dessa alternativa, tornando-a incessantemente crítica.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA Gisele. O Ensino Religioso, a relação educador educando e a Base Nacional Comum Curricular – **BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG**. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; BARRETTO, Vicente de Paulo; SILVEIRA FILHO, Alex Sandro. A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 1, jan./abr. 2017, p. 33 – 59. ISSN 2236-7284.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de set. 2021.

CANDAU, Vera. (org.) **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade** insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Vera Maria Candau, (Org.), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”?. Editora 7 letras. 2016.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, 46(161), 802-820. 2021.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta, 2022.

FLEURY, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/junho/julho de 2005, n. 23.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORÁCIO, Heiberle H. O Ensino Religioso não confessional na Base Nacional Comum Curricular –BNCC. **Revista Educação, Escola & Sociedade**. v. 14, n. 16, p. 1-3, 2021.

_____. Apontamentos sobre como as articulações entre a (s) Ciência (s) da Religião e o Ensino Religioso podem possibilitar um ensino para a democracia e para a supressão da intolerância religiosa. **Anais do CONACIR**, Juiz de Fora, ano 2, V.1., Dez. 2016

JUNQUEIRA, Sérgio. Educação e história do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/ 2015.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 10 de agosto. 2021.

MOTA, T. H. (Org.) **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no

Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PALERMO, Zulma. Alternativas locais al globocentrismo. 1991. **Revista de Estudios Internacionales**, v. 1, n. 2, p. 8-17, 2019.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 77, 30 abr. 2015.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso: uma proposta reflexiva**. 1, Ed. Belo Horizonte, MG. Editora Senso, 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista do centro de Educação**. Santa Maria. v. 45, p. 4. 2020.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. (Org.). **Práticas antirracistas em escolas municipais de Contagem** – MG. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2022.

SOARES, Afonso Ligório. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida. **Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial**". Catherine Walsh (Ed.), Pedagogía decolonial. Prácticas insurgentes del resistir, (re)existir y (re) viver (pp. 17-45). T II. Ediciones Abya-Yala, 2017.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2012.

_____. **Pedagogías decoloniales**: Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **La interculturalidad en educación**. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Construyendo interculturalidad crítica, 75-96., 2010.

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

_____. **Gritos, Grietas y siembras de nuestros territorios del Sur.** ALICIA Ortega-Cacedo y Miriam Lan. (Org.) Y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Editoras. Ira. Edição, 2020.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad.** Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

_____. Interculturalidade crítica e educação intercultural. (Conferência apresentada no Seminário "**Interculturalidad y Educación Intercultural**", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz), 2009. Disponível em: . Acesso em: 13 de jun/2022.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Agosto/ 2023.*

Racialidade e encarceramento: um olhar para o processo de construção de identidade a partir da transição de saberes na escola prisional feminina

Suzianne Silva Tavares¹

Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

RESUMO

Este estudo apresenta como objetivo analisar o processo de construção de identidade a partir da transição de saberes que são veiculados e/ou produzidos na escola prisional feminina com base no enfoque de como os elementos étnicos, misturas e mestiçagens refletem o processo de formação cultural brasileira, em especial, como a questão da racialidade é trabalhada na escola de modo a compreender a relevância desses saberes no contexto prisional feminino ora marcado pela maioria populacional de cor preta. Com isto, compreender o reflexo de como o racismo e o encarceramento em interface com a transição de saberes que são veiculados na escola prisional feminina estão diretamente relacionados ao processo de construção de identidade o qual sofre influências do sistema modernidade-colonialidade configurado em práticas hegemônicas e excludentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa de estudos relacionados aos eixos em discussão e que nos leva a refletir melhorias para a escola prisional feminina, como por exemplo, resgatar os saberes construídos durante a trajetória de vida destas mulheres antes e durante o encarceramento, considerando as

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão, Trabalho e Educação Carcerária. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-0713>. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa-México. Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

questões raciais como ponto central desse processo, sobretudo, na situação de cárcere.

Palavras-chave: racialidade; construção de identidade; escola prisional feminina.

Racality and incarceration: a look at the process of identity construction based on the transition of knowledge in the female prison school

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of identity construction based on the transition of knowledge that is conveyed and/or produced in the female prison school based on the focus of how ethnic elements, mixtures and miscegenation reflect the process of Brazilian cultural formation, in particular, how the issue of raciality is addressed at school in order to understand the relevance of this knowledge in the female prison context, now marked by the majority of the population being black. With this, understand the reflection of how racism and incarceration in interface with the transition of knowledge that is conveyed in the female prison school are directly related to the process of identity construction which is influenced by the modernity-coloniality system configured in hegemonic practices and exclusionary. This is a bibliographical and qualitative research of studies related to the axes under discussion and which leads us to reflect on improvements for the female prison school, such as rescuing the knowledge built during the life trajectory of these women before and during incarceration, considering racial issues as a central point of this process, especially in prison situations.

Keywords: raciality; identity construction; female prison school.

Racialidad y encarcelamiento: una mirada al proceso de construcción de identidad a partir de la transición de conocimientos en la escuela carcelaria femenina

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de construcción de identidad a partir de la transición de conocimientos que se transmiten y/o producen en la escuela penitenciaria femenina a partir del enfoque de cómo los elementos étnicos, las mezclas y el mestizaje reflejan el proceso de formación cultural brasileña, en particular, cómo se aborda la cuestión de la racialidad en la escuela para comprender la relevancia de este conocimiento en el contexto penitenciario femenino, ahora marcado por la mayoría de la población negra. Con esto, comprender el reflejo de cómo el racismo y el encarcelamiento en interfaz con la transición de saberes que se transmiten en la escuela penitenciaria femenina se relacionan directamente con el proceso de construcción identitaria que está influenciado por el sistema modernidad-colonialidad configurado en prácticas hegemónicas y excluyentes. Se trata de una investigación bibliográfica y cualitativa de estudios relacionados con los ejes en discusión y que nos lleva a reflexionar sobre mejoras para la escuela carcelaria femenina, como rescatar los conocimientos construidos durante la trayectoria de vida de estas mujeres antes y durante el encarcelamiento, considerando cuestiones raciales. como punto central de este proceso, especialmente en situaciones penitenciarias.

Palabras clave: racialidad; construcción de identidad; escuela penitenciaria femenina.

INTRODUÇÃO

Compreender o processo de construção de identidade a partir da análise da racialidade e encarceramento feminino significa problematizar os saberes que são produzidos na escola prisional feminina, bem como os fatores da opressão, racismo, violência,

desigualdades de gênero, entre outras, que geram enfrentamentos, invisibilidade e exclusão destas mulheres na sociedade.

As relações modernas de poder fundamentadas pelo colonialismo e que invisibilizam estas mulheres enquanto pertencendo a um grupo silenciado/marginalizado pelas questões de gênero, sexo, raça, classe social, etc. reforçam a chamada violência de gênero, impactando o processo de construção de identidade e enfraquecendo o papel da escola no ambiente prisional.

O levantamento nacional de informações penitenciárias (INFOPEN) aponta que em junho de 2016 estavam presas 42.355 mulheres no Brasil, superando a Tailândia (41.119) e ficando atrás somente dos Estados Unidos (211.870), China (107.131) e Rússia (48.478). A maioria é constituída por jovens entre 18 e 29 anos (50%) e negras (62%). Já no primeiro semestre de 2017, o relatório apontou que o quantitativo de mulheres custodiadas no Brasil é de 37.828 mulheres privadas de liberdade. Neste cenário, o período compreendido entre os anos de 2000 a 2017 indicou um constante crescimento da população prisional feminina.

Em relação ao dado sobre a cor ou etnia 48,04% das mulheres privadas de liberdade com informação sobre raça/etnia no Brasil são de cor/etnia pardas, seguido de 35,59% da população carcerária de cor/etnia branca e 15,51% de cor/etnia preta. Somadas, as mulheres presas de cor/etnia pretas e pardas (população negra) totalizam 63,55% da população carcerária nacional. (INFOPEN, 2017).

As mulheres, enquanto sujeitos históricos e de direitos, tiveram suas trajetórias marcadas pela opressão/violência em suas diferentes configurações. No âmbito social e prisional, a vulnerabilidade da mulher incide sobre as desigualdades de gênero, o preconceito racial (no caso das mulheres negras), violação de direitos, abandono, violência sexual, etc.

Cunha (1994) ressalta que o aprisionamento tende a impactar muito mais sobre a mulher, tornando-as seres "não situáveis", ou seja, no momento da privação de liberdade, a maioria destas mulheres são abandonadas por seus maridos/companheiros, sofrem com a separação dos filhos, ausência da família, e com isto, são entregues à própria sorte, muitas são acometidas pela depressão, solidão e ainda pelas desigualdades de gênero, raça e classe.

O racismo é um tema que precisa ser problematizado no âmbito das questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, pois reflete processos de invisibilização, violência epistêmica e exclusão pela ausência de políticas públicas, falta de conscientização social e atitudes preconceituosas.

No campo criminal, é importante “compreender a partir da concepção do racismo científico a idealização do negro enquanto um sujeito naturalmente transgressor” (SANTOS, 2018, p. 4), pois o racismo emerge do sistema modernidade-colonialidade e esta última está diretamente relacionada às amarras do colonialismo (ainda não superado em nossa sociedade) sendo configurado em práticas hegemônicas e excludentes.

Historicamente, o negro sempre foi compreendido enquanto um sujeito transgressor, sendo sua imagem estereotipada e, conseqüentemente, um sujeito marginalizado. Consoante Duarte (2017), na década de 1870, com a Escola Positiva Italiana e consolidação do uso de instituições totais, a criminologia como ciência fundamentada pelas teorias da raça e teorias da criminalidade defendia a existência de uma criminologia diferencial dos negros e indígenas sob a justificativa da inferioridade das raças, legitimando assim o racismo colonial.

Vale ressaltar que as “mulheres negras e pobres sejam encarceradas em maior proporção devido a esses fatores, que contribuem para uma punição seletiva que determina o perfil da população privada de liberdade” (SANTOS, 2018, p. 2). Neste cenário, considerar estas mulheres e seus diferentes saberes e vivências é um passo fundamental para o giro decolonial, em que a consciência de si e de sua atuação sobre o mundo num processo de troca e construção/reconstrução de novos saberes, culturas, crenças, contribui para a ruptura da colonialidade de gênero-raça e transgressão da própria ética e padrões impostos pela sociedade.

“O punitivismo, neste contexto, é uma política de controle social que segrega e pune os pobres em sua pobreza, os jovens por sua rebeldia, as mulheres por seu gênero e orientação sexual” (BATISTA, 2019, p. 19). No bojo destes enfrentamentos, o racismo também nega a existência destas mulheres, as quais deixam de ter

acesso aos seus direitos básicos (saúde, alimentação digna, poder de fala, etc.).

Neste cenário, o ser mulher no ambiente prisional demarca uma série de fatores de exteriorização, silenciamentos, perdas, negacionismo, exclusão, interferindo no processo de construção de identidade destes sujeitos. Pensar o processo de construção de identidade neste espaço de todo modo totalitário, regulador dos corpos aprisionados, que nega o outro, seus saberes e identidades, nos leva a refletir o próprio processo de formação da cultura brasileira, a qual apresenta uma diversidade de povos com diferentes saberes, crenças, valores.

As desigualdades raciais, de classe e de gênero são marcadores sociais bastante presentes na trajetória de vida destas mulheres, engendrando práticas racistas e excludentes, de negação ao outro e suas características culturais e identitárias. As instituições prisionais historicamente operam na deteriorização das subjetividades e modos de ser das mulheres, as quais cotidianamente são desafiadas a (re) existir a todas as formas de expressão e manifestação da violência presente na prisão.

O sentimento de estar presa, a distância da família, dos filhos, acarreta nestas mulheres a baixa autoestima, depressão, solidão, momentos de desesperança, sofrimento e angústia. O aprisionamento atua no sentido de potencializar o medo e a dor, em que as hierarquias sociais, raciais e de sexo/gênero legitimam o poder e a ordem capitalista, reproduzem práticas eurocentradas, sobretudo, junto às mulheres, notadamente negras, que constituem a maior parcela da população prisional feminina no Brasil.

A pesquisa de Tavares (2017) chama atenção para a questão do racismo presentes nos presídios femininos, em que as próprias presas de cor branca desenvolvem atitudes racistas em relação às mulheres negras, evidenciando a emergência da questão racial neste espaço que se destaca como marcador social nas relações desenvolvidas nas prisões.

O sistema prisional, tal qual o conhecemos hoje, é um produto da modernidade capitalista, do mundo eurocentrado, uma forma particular de penalização e opressão das classes dominadas, atua no controle sócio racial das condutas, desejos, sentimentos e

emoções. É, sem dúvida, uma dupla penalização dos corpos negros, subjugados à pena de privação de liberdade e privação de externalização de sua personalidade, identidade e cultura.

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. (ALMEIDA, 2019, p. 41).

O processo de criminalização das pessoas negras e pobres teve suas bases na reformulação das instituições escravistas, mas que apesar da “abolição” da escravatura, sabemos que ainda hoje existem muitas formas e manifestação do trabalho escravo, cerceamento de direitos das populações negras, estabelecendo outros modos de desenvolvimento de práticas racistas.

A lógica do sistema capitalista, hegemônico e eurocentrado fortalece as estruturas do racismo e patriarcado, demarca as hierarquias sociais, raciais e de sexo/gênero. Ser mulher e negra neste ambiente já determina o corpo e lugar ocupados por elas e que no decorrer do processo de encarceramento estarão subjugadas às práticas racistas e patriarcais.

MULHERES, GÊNERO, RAÇA E PRISÃO

Historicamente a trajetória política e social das mulheres foi construída a partir da figura masculina, configurando-se dualismos acerca do processo de constituição dos sujeitos sociais, afetadas pelo processo de colonização e, mesmo em uma época na qual emergem muitos estudos acerca dos papéis de gênero na sociedade, as duras marcas da colonialidade (racismo, desigualdades de gênero, exclusão, etc.) ainda permanecem vivas.

A fim de melhor compreendermos a criação das prisões no Brasil sob o prisma do encarceramento feminino baseado a princípio pela custódia da mulher, precisamos compreender o conceito de prisão, que representa:

A prisão é o cerceamento da liberdade de locomoção, é o encarceramento. Pode advir de decisão condenatória transitada em julgado, que é a chamada prisão pena ou, ainda, ocorrer no curso da persecução penal, dando ensejo à prisão sem pena, também conhecida por prisão cautelar, provisória ou processual. (TÁVORA, 2009, p. 327).

Para a autora, a reclusão de mulheres leigas sempre foi praticada sob o véu de princípios morais, religiosos, de preservação dos bons costumes, subordinação ao poder patriarcal e preservação da castidade feminina fatores estes que levam a deterioração da subjetividade das mulheres.

Pensar a mulher no contexto da criminalidade exige uma análise profunda acerca de como essas instituições foram firmando seu poder frente a sociedade. Segundo Enving Goffman (1961), as prisões são definidas como instituições totais por assim agregar uma série de complexidades e determinações específicas deste sistema, a saber, a rotina, as regras, o autoritarismo, a disciplina, a violência, o controle, os maus tratos, etc.

A custódia/encarceramento da mulher independente do espaço em que ocorria tinha como finalidade o controle social, marcado pela concepção de manutenção dos padrões sociais estabelecidos sobre a imagem e papel social destes sujeitos.

É neste cenário que segundo a autora surge desde o início do século XIII um grande número de ordens e conventos femininos, sendo a maioria controlada pela jurisdição de autoridades locais que determinavam ordens e instruções de comportamento. A fim de compreendermos o surgimento das prisões femininas no Brasil é de suma relevância voltarmos um pouco na história, evidenciando como o poder punitivo Europeu atuava sobre as mulheres e como isto reflete na constituição do poder punitivo Brasileiro no que rege ao

encarceramento da mulher. Neste percurso, destaca-se o que afirma Mendes (2014, p. 139):

A inquisição é realmente um momento fundamental para a consolidação do poder punitivo no final da Idade Média. Por outro lado, como dito anteriormente, trata-se de um momento em todo um contexto de criminalização e punição das mulheres que vai além das fogueiras, galés, e outras tantas penas aplicadas durante este período.

A ideologia de custodiar a mulher interessava tanto ao homem (enquanto pai ou marido) como também as instancias eclesiásticas, políticas e econômicas da época que desejavam o seu afastamento da esfera pública. A custódia da mulher traduziria um movimento de "correção" sob a justificativa de manutenção de sua submissão em relação ao homem, o qual era dotado de direito e autonomia sobre a mulher, "para as mulheres, o projeto de custódia instalado no final da Idade Média fortaleceu a existência de cárceres, constituiu carcereiros e impôs o trabalho como forma de melhoramento de um grupo considerado perigoso". (MENDES, 2014, p. 140-141).

A clausura destas mulheres era justificada pela prática da prostituição e feitiçaria, compreendidas como crimes na sociedade da época.

Esses dois tipos de crime - feitiçaria e prostituição - põe em evidência a figura feminina, o que não quer dizer que possamos falar em uma preocupação relativa à chamada questão da mulher. Ambos os crimes ganhavam o sentido analisado por Foucault quando fala do castigo como espetáculo. Mas, num caso, a morte era o ato final e noutro o trabalho em casa de senhores ricos fazia-se necessário. Logo, não havia necessidade de construção de espaços para abrigar mulheres recolhidas ao cárcere, pois a morte ou o trabalho certamente levariam tais mulheres para fora dos muros. (SANTANA, 2012, p.99-100).

Neste cenário, é importante ressaltar que a estrutura patriarcal enraizada na nossa sociedade tem gerado uma série de consequências, sobretudo em relação as mulheres negras. As desigualdades sociais, étnico raciais, de acesso à educação, à cultura, ao mercado de trabalho são alguns marcadores das injustiças sociais presentes nas trajetórias de vida da população negra.

Observamos que os inúmeros casos de violência contra a mulher (feminicídio, violência sexual e doméstica, violência de gênero) têm em sua maioria vítimas mulheres negras, pobres e analfabetas. Violências legitimadas a partir do patriarcado, estabelecendo a particularidade do sistema (classe, raça, sexo/gênero, dentre outros), como marcadores dos estigmas sociais de reafirmação do padrão hegemônico.

Alves (2015) reitera que no contexto do encarceramento feminino as mulheres negras possuem uma vulnerabilidade específica, sendo marcadas por sua condição de cor e de gênero em uma sociedade estruturada a partir das desigualdades de gênero. As mulheres negras encarceradas são submetidas a duras penas e castigos baseados na punição do corpo negro.

O atual cenário de barbarização da vida social na prisão ora marcado pelas práticas racistas determinam o perfil da mulher negra encarcerada, transmitindo uma imagem de ser humano violento e transgressor, reiterando a violência contra as mulheres.

Para Davis (2020), originalmente, as prisões foram espaços pensados para correções públicas masculinas, ou seja, as prisões precisaram se reinventar enquanto espaços de penalização de mulheres, o que não vem acontecendo na prática, pois observamos que a maioria dos presídios femininos não possuem uma estrutura física mínima adequada para o convívio das mulheres, somado ao fato das inúmeras negligências relacionadas ao sexo feminino e são desconsideradas neste ambiente.

A “criminalidade étnica” problematizada nos estudos de Alves (2015) insere os negros da criminalidade, dada a sua incapacidade étnica em seguir os parâmetros morais da civilização europeia e, com isto, assumirem uma predisposição para o crime. A configuração do racismo epistêmico presente neste fragmento revela que a

colonialidade gerada pelo colonialismo é a manifestação pura dos ideais hegemônicos, eurocêntricos, modernos, criando a ideia de raça que sobrevive até os dias de hoje.

O racismo e as ideias iluministas eram na verdade convergentes, não contraditórias, uma vez que as diferenças raciais ajudavam a demarcar as fronteiras entre Europa e os bárbaros/incivilizados. (ALVES, 2015, p. 12). Nestas sociedades fortemente impregnadas dos ideais hegemônicos, a raça negra era considerada inferior à branquidade e, portanto, deveria seguir os parâmetros morais/culturais dos europeus enquanto raça superior.

No campo do direito penal moderno, o tratamento entre brancos e negros é totalmente diferenciado, revelando um caráter celetista entre raça e punição. Os estudos de Alves (2015) apontam para a seguinte perspectiva: no campo criminal, os negros são percebidos como perturbadores da ordem social, sendo alvo privilegiado das investigações policiais. Por conseguinte, a autora chama atenção para a importância de reconhecermos a existência da categoria “raça” como uma realidade social, construída ideologicamente sobre os princípios da colonialidade, apresentando impacto direto na vida das mulheres negras encarceradas. Portanto:

Entender a vida das mulheres negras encarceradas requer do pesquisador/a desembaraçar dos mitos sobre criminalidade e ordem produzidos pelos discursos estatais. As trajetórias de vidas das mulheres entrevistadas são centrais para a leitura do “lugar” e do “não-lugar” da mulher negra encarcerada: seus encontros com a justiça criminal; as torturas; a suspensão da lei e a transmissão intergeracional da pena para seus filhos e pais. Suas experiências no interior do sistema são “textos” que nos orientam a pensar na produção de corpos puníveis não como um exercício retórico, mas como uma necessidade urgente para entendermos como a mulher negra veio a ocupar uma posição paradigmática na democracia penal brasileira. (ALVES, 2015, p. 104).

O fragmento acima expressa a “colonialidade da justiça” em que a autora conceitua como sendo a produção e reprodução do racismo no sistema de justiça criminal que demarca e legitima o poder e controle dos corpos e subjetividades das mulheres negras em situação de aprisionamento. A negação dos direitos humanos fundamentais à vida também são violados pelos condicionantes: pobreza, raça, gênero, prisão.

É perceptível reflexões acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser e também as possibilidades de novas construções teóricas e também possibilidades de novas construções teóricas baseadas em uma proposta de interculturalidade crítica e uma pedagogia decolonial. O termo “reconhecimento” implica em desconstruir o mito da democracia racial, de maneira a adotar estratégias pedagógicas de valorização das diferenças, fortalecendo a luta antirracista e questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminações. (PEREIRA; ROCHA, 2020, p. 163)

Consoante Quijano (2005), o pensamento ocidental-moderno determina a concepção de raça para classificar e hierarquizar as populações consideradas inferiores diante da cultura europeia. Ribeiro e Gaia (2021) ressaltam que a colonialidade do poder emerge do próprio colonialismo, classificando a população mundial pelos critérios de raça, gênero e trabalho.

O livro “Mulheres, raça e classe” da intelectual e feminista estadunidense, Angela Davis (2016), aborda a dinâmica da exclusão capitalista, tomando como nexos prioritários o racismo e o sexismo em temas como: o modo de funcionamento das sociedades marcadas pela tragédia da escravidão moderna (o papel da mulher negra no trabalho escravo; classe e raça na campanha pelos direitos civis das mulheres; racismo no movimento sufragista). Acerca das violências sofridas pelas mulheres negras no período da escravidão, Davis (2016, p. 25) esclarece:

Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

Consoante Akotirene (2019), a identidade política apresenta como embasamento metodológico a interseccionalidade como sugestão das feministas negras, visando combater multideterminadas discriminações, pautadas inicialmente no binômio raça-gênero presente até os dias de hoje no meio político-jurídico-social e que atua no sentido de degradar as subjetividades e identidades das mulheres negras.

No campo jurídico, podemos identificar a exclusão racial por critério de gênero promovida pelo universalismo das políticas públicas relacionadas, o fato de mulheres e meninas negras estarem situadas em pelo menos dois grupos subordinados que, frequentemente, perseguem agendas contraditórias, dando impressão de que todas as violências policiais dilatadas para o sistema penal são contra homens negros. Todas as violências domésticas dilatadas para o encarceramento feminino ou feminicídios são. (AKOTIRENE, 2019, p.35-36).

O cenário mencionado pela autora aponta que os feminismos e movimentos antirracistas podem contribuir com novas possibilidades metodológicas de repensar o papel social destas mulheres na sociedade, compreendendo a raça não como um problema e fim em si mesmo, mas a afirmação de identidades étnicas "outras", mulheres de direitos.

A interccionalidade permite olhar a violência e opressão sofridas por estas mulheres sob diferentes configurações sociais que foram construídas com base na colonialidade do poder. A autora chama atenção acerca da relevância de preenchermos as lacunas acadêmicas sobre o encarceramento negro e violências contra as mulheres, usando aportes da subordinação interseccional.

Além disso, o padrão colonial ora elege as mulheres negras como dirigentes do tráfico de drogas, ora homicidas de companheiros violentos, quando não, pactuam com as coações impostas por filhos e maridos encarcerados para que transportem drogas até o sistema prisional, numa faceta hedionda punitivista das mulheres negras. (AKOTIRENE, 2019, p. 36).

Ainda de acordo com a autora, “a interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras” (AKOTIRENE, 2019, p. 37). O racismo presente em todas as instâncias e dimensões sociais atua no sentido da negação/opressão/manipulação do outro considerado inferior à branquidade. No campo trabalhista, a autora menciona que nos Estados Unidos a General Motors, até a década de 1960, não contratava mulheres negras e, quando passou a fazê-lo na década seguinte, manteve a discriminação de raça e gênero.

Se, de um lado, nem todas as mulheres foram excluídas das indústrias e nem todos os negros foram excluídos do mercado de trabalho, somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência (AKOTIRENE, 2019, p. 38)

A forma como o racismo acarreta historicamente a estas mulheres, pobres, analfabetas e, ainda privadas de liberdade, a consciência negativa de si acerca do seu próprio papel na social enquanto sujeito transgressor dos moldes hegemônicos revela ainda, que a análise interseccional vai ao encontro destas configurações de

poder, advindos de uma sociedade organizada consoante ao sistema modernidade-colonialidade e que perpassam por estes processos de continuidades destas inúmeras formas de manifestação da exclusão, preconceito, violência.

De fato, a crítica a esse racismo teórico evidenciou o uso e a construção da diferença como marcador de poder, demonstrando o “processo de racialização” operado no âmbito da cultura europeia e das relações coloniais.³⁷ Logo, permitiu identificar a raça como um problema de sociedades que passaram a hierarquizar sistematicamente as diferenças. (DUARTE, 2017, p. 28).

A ideia de raça construída sob a égide colonial versa sobre o fortalecimento das diferenças, as quais se configuram enquanto sinônimo de negação, indiferença, exclusão e opressão. Os povos racializados e seus saberes e culturas enfrentam grandes desafios em defesa de suas epistemes, visto que a ciência moderna acaba silenciando outras formas de manifestações culturais, identitárias que não estejam alinhadas à cultura hegemônica.

Portanto, compreender o lugar de fala destas mulheres, suas trajetórias de luta, seu papel na sociedade enquanto sujeito de direitos é um passo fundamental para que possam se perceber enquanto sujeitos ativos nestes processos de busca pela igualdade de gênero, racial, valorização de seus saberes.

Escola prisional feminina: transição de saberes e processo de construção de identidade a partir do enfoque da racialidade

A educação promovida nas prisões “ainda que, algumas vezes seja confundida ou usada como parte de um tratamento terapêutico, para ocupar o tempo das pessoas encarceradas, ou como uma função moral destinada a corrigir pessoas intrinsecamente imorais”(COSTA; FLORÊNCIO, 2021, p. 29), também parte de um debate filosófico-epistemológico e ético, pois abrange o processo de construção de identidade que aponta a seguinte questão: que saberes são

construídos e/ou reproduzidos na escola prisional feminina vinculados ao enfoque racial?

A escola aborda/problematiza questões relacionadas ao racismo? Consciência negra? História e cultura do negro na sociedade? Como estas questões são debatidas na escola em interface com a vivência e saberes destas mulheres? O fato de a maioria da população carcerária feminina ser composta por mulheres que se autodeclaram negras nos remete a problematização da racialidade no ambiente educacional, pois a pobreza, desigualdade de gênero, de classe, de raça são fatores que somados à ideia de encarceramento até então pensado para homens acabam acarretando uma série de consequências para a constituição do ser mulher nesses espaços.

“Como educadores, de forma empírica e teórica, lembramos que o ambiente escolar é um espaço de construção de afetividades e relações sociais, de interações para além da mera transmissão de conteúdos e currículos pré-estabelecidos, enfim, um espaço de convivência”. (RESES; PINEL, 2018, p. 74). Neste cenário:

[...] a escola surge como um lugar de manifestação de preconceitos e discriminações de várias categorias, existindo uma tendência do não reconhecimento destes, pois a ideia de igualdade entre todos está impregnada entre todos. Entretanto, preconceitos e discriminações devem ser problematizados, discutidos e desnaturalizados no ambiente escolar, para que a escola não se torne um lugar de reproduções de padrões discriminatórios. (PEREIRA; ROCHA, 2020, p. 164)

A educação no cárcere está no campo da pedagogia social, uma vez que compreende o processo de ensino na modalidade EJA bem como a formação profissional, as atividades socioeducativas (Projetos) e as próprias relações de convivência estabelecidas através da cultura carcerária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define a Educação de Jovens e Adultos como aquela destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria,

regulamentando o direito previsto na constituição brasileira em seu capítulo II, seção 1, artigo 208, inciso I, de que todos, cidadãos e cidadãs, têm o direito ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Segundo informações da UNESCO, o governo brasileiro, em sua agenda política, confere alta prioridade à Educação de Jovens e Adultos (EJA), devendo receber todo o apoio necessário para o cumprimento de seus compromissos com os objetivos da Educação para Todos (EPT). Tal como indicado em um dos Relatórios de Monitoramento Global da EPT, a alfabetização, não só de crianças como também de jovens e adultos, é fundamental para que os direitos individuais sejam alcançados, podendo gerar benefícios humanos e sociais, tanto quanto econômicos.

A alfabetização é um direito humano, uma ferramenta de empoderamento pessoal e um meio para o desenvolvimento social e humano: uma educação básica de qualidade equipa os estudantes capazes de enfrentar a vida e de aprender mais; pais letrados estão mais propensos a enviarem seus filhos para a escola; pessoas letradas são mais bem capacitadas para conseguir contínuas oportunidades educacionais; e sociedades letradas estão mais bem equipadas para enfrentar desafios difíceis de desenvolvimento.

Neste cenário, a alfabetização de mulheres adultas em situação de privação de liberdade vai além dos processos de leitura e escrita, mas deve agregar uma organização própria consoante o próprio combate ao racismo.

A raça se origina a partir da experiência com a América explorada, fundamentando as relações de dominação, legitimando o domínio da raça branca sobre as demais. Raça que é definida primeiramente a partir de supostas diferenças e hierarquias biológicas, a fim de justificar a dominação/opressão. (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 5).

Inicialmente, o conceito de raça fora forjado por parte do colonizador europeu a fim de manter sua hegemonia, domínio e opressão sobre as demais culturas da América Latina. Ainda

consoante os autores, “os europeus consideraram a si mesmos os únicos responsáveis pela modernidade e racionalidade, enquanto os demais povos e grupos, que se diferenciavam, foram considerados atrasados, incivilizados e ignorantes” (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 5).

Neste cenário, as pedagogias/saberes/culturas emergentes eram considerados não-culturas, ou seja, suas epistemes não eram reconhecidas, mas silenciadas/invisibilizadas dentro da lógica ocidental-moderna fundamentada pela colonialidade do poder. No contexto prisional, é de suma relevância considerar os saberes e vivências das mulheres em situação de privação de liberdade, posto que a escola precisa se adequar à realidade desse ambiente e estilo de vida, cultura carcerária, não reduzindo sua ação ao simples ato de controlar/disciplinar, mas resgatando valores antes cultivados fora desses espaços – na família, nos grupos sociais, nas associações religiosas. Essas mulheres e suas identidades devem ser reconhecidas no sentido de potencializar o direito à igualdade, democracia, respeito às diferenças.

Problematizar as desigualdades raciais representa o primeiro passo na luta antirracista que constitui uma dimensão do processo de construção de identidade das mulheres em situação de cárcere. O racismo parte de uma ação opressora, desumana e excludente, reflexo do processo colonial. Quijano (2014) aponta que a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder que se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população (racismo epistêmico).

Pereira e Rocha (2020) afirmam que o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura racista da sociedade brasileira. Todavia, o Movimento Negro compreende um ato de resistência e denúncia contra o preconceito racial, buscando por meio da história, a chave para compreender a realidade do povo negro, possibilitando o reconhecimento e interpretações “outras” acerca da trajetória dos negros do Brasil e consequentemente provocando mudanças na estrutura social.

Por conseguinte, o Movimento Negro pode ser compreendido enquanto ação social na busca pelos direitos e reconhecimento.

O termo “reconhecimento” implica em desconstruir o mito da democracia racial, de maneira a adotar estratégias pedagógicas de valorização das diferenças, fortalecendo a luta antirracista e questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminações (PEREIRA; ROCHA, 2020, p. 163).

O ato de reconhecer-se diante de uma estrutura social historicamente forjada nos princípios de igualdade social com base nos fundamentos da cultura ocidental branca, homogênea, opressora implica problematizarmos a trajetória do negro face a própria estrutura e organização da educação brasileira, “em detrimento da constatação de que a educação brasileira possui um sistema escola historicamente colonizado e eurocentrado, surge a Lei 10.639/2003” (PEREIRA; ROCHA, 2020, p. 162).

A busca pela efetividade de uma educação antirracista na escola prisional feminina envolve, *a priori*, os processos de formação de professores mediante a reformulação dos currículos das próprias universidades (cursos de formação de professores) e, por conseguinte, a reorganização dos currículos da educação básica, pois na prática ainda é possível observamos que muitos educadores abordam a questão racial apenas em datas comemorativas, a exemplo do dia em alusão à consciência negra.

[...] a formação de professores(as) aliada a função social da escola, deve possibilitar a compreensão da diversidade, a partir do viés do multiculturalismo. Sendo assim, a proposta é pensar desde a oferta dos cursos de licenciaturas até a formação continuada, formas de inserir os professores e professoras dentro das discussões sobre as questões que discutem as relações étnico-raciais, para permitir que a aprendizagem das crianças seja, também, baseada na história dos grupos que não está nos livros didáticos (LOPES; NASCIMENTO, 2021, p. 75).

Apesar da Lei 10.639/2003 indicar um avanço nas Políticas Públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e mais especificamente para o fortalecimento das relações étnico-raciais, na

realidade observamos a partir do próprio relato de professores e/ou mesmo nos eventos acadêmicos na área da educação, a ausência de um debate mais profundo acerca desta temática nas próprias universidades, quer seja nos cursos de graduação e/ou na pós-graduação.

A crítica das autoras Lopes e Nascimento (2021), referente à aprendizagem das crianças, contribui significativamente no sentido de repensarmos os processos educativos advindos da ciência moderna, considerando outras lógicas de organização cultural, de saberes, outras epistemologias de base contra hegemônica. Para isto, a relevância de problematização dos próprios livros didáticos como um dos elementos centrais da educação moderna.

O conhecimento produzido pelas universidades ocidentais a partir dos séculos XVII e XVIII foi elaborado de acordo com o padrão de poder moderno colonial. Um conhecimento cuja narrativa afirma sua universalidade, ao mesmo tempo em que é produzido a partir de perspectivas locais, que é objetivo e neutro, mas com a defesa de um modo de pensamento singular, eurocentrado (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 6-7).

O currículo enquanto motor propulsor de uma educação antirracista é apontado nos estudos de Lopes e Nascimento (2021) e Ribeiro e Gaia (2021) como possibilidades decoloniais de transformação epistêmica e social moldando a própria prática pedagógica dos educadores, bem como desconstruindo os currículos moldados pelo racismo. Logo,

[...] os currículos de formação de professores(as) oferecidos pelas instituições de ensino superior, ao propor os cursos de licenciaturas, precisam direcionar essa formação, a fim de colaborar para que haja reflexão da práxis pedagógica em vários aspectos (LOPES; NASCIMENTO, 2021, p.74).

Freire (2000) chama atenção para o fato de que somente os seres humanos por conta de sua racionalidade e conscientização são capazes de ir além de processos determinantes, que oprimem e

negam as diferentes subjetividades, por conseguinte, “grupos e povos subalternizados e excluídos do processo de produção do conhecimento reivindicam o reconhecimento de sua cultura, formas de organização social, formas de ser e pensar, seu conhecimento” (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 7).

A escola, enquanto espaço de afirmação das diferenças e de diálogo com a pluralidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero, deve ir ao encontro de valorização das diversidades. Para isto, a sala de aula se configura num espaço privilegiado para a superação do preconceito racial, visto que observamos vários casos de alunos negros vítimas de racismo na escola, desde a educação infantil perpassando pelos níveis mais elevados de ensino.

A pesquisa de Lopes e Nascimento (2021) discorre sobre o livro paradidático “O cabelo de Lelê” enquanto proposta de uma pedagogia decolonial e antirracista. Acerca da escolha do livro, as autoras pontuam:

A capa do livro já faz um convite a repensar as formas estéticas dominantes, visto que os fios volumosos do cabelo de Lelê preenchem toda a capa do livro, e, em suas mãos há um livro que possui a descrição “países africanos”. Para crianças negras, estar com um livro que possui essa mensagem imagética que vai corroborar para a construção de uma autoimagem positiva desde a infância (LOPES; NASCIMENTO, 2021, p. 79).

Os questionamentos presentes na obra contribuem para a desconstrução da imagem do negro e sua cultura como algo ruim. Pensar uma pedagogia decolonial desde a educação infantil perpassando pelos demais níveis de ensino contribui para que os sujeitos negros criem desde a infância uma imagem positiva de si, lutando contra toda forma de opressão e determinismos sociais.

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas na sociedade e na escola precisam ser desconstruídos, partindo do diálogo com as diferenças e promoção de uma educação antirracista. Neste cenário, a educação escolar desenvolvida nos presídios femininos não deve ser uma exceção, mas precisa estar alinhada com

os documentos oficiais de ensino e com a realidade do espaço onde está inserida.

Desse modo, o papel das professoras e professores é fundamental, onde a formação docente, sobretudo a formação continuada, é um locus prioritário na promoção da inclusão destas questões na educação. Enfatizando também a importância do aprofundamento da formação cultural brasileira. Ademais, a práxis pedagógica dos professores(as) são instrumentos de críticas às realidades sociais, proclamando o espaço escolar como lugar de solidificação de uma democracia do saber (PEREIRA; ROCHA, 2020, p. 164).

Como dito no início deste artigo, a maioria das mulheres em situação de cárcere no Brasil se autodeclaram negras, indicando um olhar mais atento acerca das questões raciais dentro das unidades penais e em especial na escola. Currículo, métodos de ensino, formação de educadores, são alguns indicadores de mudanças no âmbito da educação escolar de mulheres negras em processo de privação de liberdade.

A escola prisional feminina demanda questões específicas de seu contexto, com teoria e prática caminhando em direção a formação continuada do professor. Fundamentalmente, a EJA no espaço prisional deve ter uma organização própria em que o educador possa vincular a realidade das educandas e suas experiências de vida em sua ação pedagógica. A dialogicidade enquanto prática de liberdade é um dos caminhos para despertar o interesse e participação das internas nas ações educativas, visto que o desinteresse e a evasão escolar ocorrem com maior frequência na escola prisional.

Como despertar o interesse pela escola? Será que estes educadores estão preparados para assumirem este compromisso acerca da educação prisional? Os processos de formação inicial e continuada contemplam questões relacionadas à escola no cárcere e a educação para as relações étnico-raciais?

Nesse conjunto de preocupações, os professores, que nem sempre possuem uma formação inicial adequada, acabam encontrando dificuldades em lecionar na EJA, principalmente quando a escola se encontra em um ambiente repressivo e contraditório às práticas educativas, deixando, em muitos momentos, de promover discussões sobre o que realmente interessa para esse público (ONOFRE, MENOTT, 2016, p. 157).

Ainda de acordo com as autoras, os professores que atuam nas escolas prisionais na maioria das vezes não sabem “o que ensinar” e “como ensinar” para pessoas adultas e, simultaneamente, não conhecem o contexto prisional e suas rotinas, demandas, posto que a prisão se caracteriza por ser uma instituição contraditória, que prioriza o controle, a disciplina, a regulação dos corpos. De acordo com Lopes e Nascimento (2021):

[...] é necessário que os(as) professores(as) estejam aptos(as) a lidar com os fenômenos e conflitos ligados às diversidades que chegam até a sala de aula, e que, sobretudo, consigam identificá-los, percebendo, portanto, a necessidade de ações educativas, através de uma análise crítica dos mesmos (LOPES; NASCIMENTO, 2021, p. 74).

O processo de formação de educadores prisionais alinhado às questões raciais revela um processo contra hegemônico, de base decolonial, contribuindo significativamente com a promoção de uma educação antirracista na escola prisional feminina, pois “a função social da educação, deve ser a de possibilitar a construção de novas epistemologias e saberes que abordem as representações sociais sob o viés da criticidade, promovendo a igualdade de direitos” (LOPES; NASCIMENTO, 2021, p. 74).

Cabe enfatizar que a educação escolar de mulheres adultas em processo de privação de liberdade deve considerar as diferenças, o diálogo e promoção da consciência crítica, reconhecimento do seu papel no mundo em prol da transformação social e empoderamento feminino.

As mulheres encarceradas, em sua maioria negra, precisam problematizar a realidade opressora, por meio de uma educação crítica e libertadora. Com isto, a relevância do debate das questões raciais na escola prisional feminina em contribuição ao processo de construção de identidade em que estas mulheres, a partir de suas vivências e saberes, sejam conduzidas a conscientização de seu papel no mundo enquanto sujeito histórico e de direitos que possibilite o avanço na promoção de uma educação antirracista no cárcere feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a racialidade e o encarceramento enquanto processos que têm relação direta com a organização escolar no sistema prisional feminino e, conseqüentemente com a forma como as mulheres em situação de privação de liberdade vão construindo no decorrer do cumprimento da pena suas identidades.

No âmbito prisional e de uma sociedade moldada por processos hegemônicos/excludentes, organizada dentro de uma lógica colonial e opressora que apresenta o eurocentrismo advindo da ciência moderna enquanto uma lógica única/universal a ser imposta para todas as populações do mundo, sobretudo, as populações indígenas, afrodescendentes, etc. o racismo é fortemente presente nas relações sociais estabelecidas no cotidiano penal e até mesmo na escola.

Com isto, apesar dos avanços nas legislações tanto no que diz respeito à inclusão de conteúdos que valorizem a história cultural do negro e que ressaltem os direitos deste coletivo, sabemos que o caminho em prol da igualdade racial é árduo e longo, pois está enraizado na sociedade, posto que observamos cotidianamente uma série de acontecimentos que refletem situações de racismo.

O papel do Estado é fundamentalmente relevante para reverter a lógica patriarcal e racista presente nas prisões femininas, pela elaboração de políticas públicas voltadas para a inserção das mulheres em atividades e projetos voltados para o exercício da

cidadania, empoderamento feminino, inserção educacional, fortalecimento das identidades e cultura negra, aceitação das diferenças.

Ao Estado cabe o papel de gerir o sistema penal, não somente formulando políticas públicas, mas exercendo o controle das ações desenvolvidas nas prisões, de modo a estarem articuladas com as questões de gênero, raça, etnia, sexo, trabalho, classe e educação. Notadamente, a educação é uma das principais formas de fortalecimento da democracia e ascensão social. É através do processo educativo nas prisões que o esperançar de Freire pode se manter vivo no cotidiano de vida das mulheres presas, compreendendo o seu papel enquanto agente de mudança e transformação social.

No âmbito escolar, a racialidade também se faz presente na transição de saberes que são transmitidos pelos educadores prisionais e troca de experiências entre as educandas, as quais têm um papel fundamental diante do processo de construção de identidade. Contudo, também é preciso um olhar mais atento à prática pedagógica destes educadores e o processo de formação inicial e continuada, de modo a melhor compreendermos a organização escolar diante das questões que envolvem a racialidade e processo de construção de identidades, objetivando apontar caminhos para uma educação antirracista, dialógica e humanista na escola prisional feminina.

Neste cenário, é preciso problematizarmos os processos de formação inicial e continuada destes educadores, em especial, dos educadores que lecionam nas escolas prisionais femininas, visto que o olhar para as questões raciais, de gênero, classe, caminham para a forma como as mulheres em situação de privação de liberdade serão compreendidas na sociedade e, dentro dos espaços de reclusão, apontam perspectivas outras para o próprio processo de construção de identidade enquanto perspectiva de empoderamento e consciência de seu papel no mundo.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S, L, D. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, E. A. Rés negras, Judiciário branco: uma análise da interseccionalidade entre raça, gênero e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo, 2015.
- BATISTA, Wilson Roberto. Educação e gênero no sistema penitenciário paulista. Tese de doutoramento do Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2019. 253 f.
- CUNHA, M. I. P. (1994), Malhas que a reclusão tece. Questões de identidade numa prisão feminina. Lisboa: Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais.
- DAVIS, A. Mulheres, raça e classe 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, A. Estarão às prisões obsoletas? Rio de Janeiro: Difel, 2020
- DUARTE, E. P.. Editorial: direito penal, criminologia e racismo. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo, v. 135, set. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia Científica**: Ênfase em Pesquisa Tecnológica, 2003.
- LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995. Cap.1. A Poética do imaginário. (p. 49-107)
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

LOPES, Dailza Araújo; NASCIMENTO, Dandara Lorrayne. Formação de professores e decolonialidade: livro "O cabelo de Lelê".

Revista Interterritórios. Pernambuco, v. 7, 2021.

MOUJÁN, Inés F.; CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dornival V. R. Pedagogia De(s)coloniais: saberes e fazeres. Tocantins-TO: econuvem, 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez.

PEREIRA, Maycon David de Souza; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. **Educação antirracista e a formação de professores (as) em uma perspectiva decolonial.** Revista em favor de igualdade racial. Acre, v. 3, 2020.

PINEL, Wallace Roza; RESE, Erlando da Silva. A prática pedagógica na educação de mulheres adultas em situação de privação de liberdade no Distrito Federal. Cadernos RCC, V. 5, n.3, agosto 2018.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Pereira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Revista Linhas Críticas.** Paraná, v. 27, 2021.

SANTOS, Izabelle Cristina Ferreira dos. A discussão acerca do perfil do encarceramento feminino no Brasil e sua problematização pela cor e classe social. *In* Encontro nacional de pesquisadoras/es em serviço social, XVI, 2018, Vitória-ES. **Anais.**

TAVARES, Suzianne Silva de. **Educação no Cárcere:** Processo de Reinserção Social de Mulheres. (Dissertação de Mestrado em educação). Universidade do Estado do Pará. Belém – PA, 2017.

TÁVORA, Nestor; ALENCAR, Rosmar Rodrigues. **Curso de Direito Processual Penal.** 3. ed. Salvador: Editora Jus Podivm, 2009.

VASCONCELOS, I. C. C.; OLIVEIRA, M. R. D. **Por uma Criminologia Feminista e Negra:** Uma Análise Crítica da Marginalização da

Mulher Negra no Cárcere Brasileiro. Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal – UFRGS. v. 4, n. 1, 2016, p. 101-110.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Setembro/ 2023*.

Confluências, diálogo e acolhimento na Educação Escolar Quilombola

Paulo Sérgio da Silva¹

Rita de Cássia dos Santos Camisolão²

Carla Beatriz Meinerz³

RESUMO

O ensaio analisa as compreensões da cultura escolar construídas por estudantes quilombolas e seus responsáveis, observando as relações estabelecidas com sua presença nos ambientes de ensino. Apresenta conclusões de projeto de pesquisa aplicada sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ). Possui abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação colaborativa, focando análise em respostas de questionários. Problematiza, a partir da categoria cunhada por Antônio Bispo dos Santos – *confluências*, os caminhos do acolhimento dos jovens quilombolas na cultura escolar em que se inserem. Relaciona confluência com a concepção freireana de diálogo. Conclusões do estudo apontam o pouco conhecimento do que seja EEQ, por parte dos quilombolas e dos professores, e o vínculo dela com pedagogias e estudos de educação antirracista. Observa que os temas do ser quilombola são basicamente trabalhados na disciplina de história ou em datas comemorativas. A base conceitual para tais conclusões está em referências teóricas dos estudos interculturais e contra coloniais.

Palavras-chave: quilombolas; educação; pedagogia antirracista.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7355-422>. E-mail: 9psdsilva1966@gmail.com;

² Mestre em Educação (UFRGS). Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8111-4063>. E-mail: santoscamisolao@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9270-8705>. E-mail: carlameinerz@gmail.com

Confluences, dialog and reception of Quilombola School Education

ABSTRACT

The essay analyzes the understandings of school culture constructed by quilombola students and their guardians, observing the relationships established with their presence in teaching environments. It presents conclusions of an applied research project on Quilombola School Education (EEQ). It has a qualitative approach anchored in collaborative action research, focusing analysis on questionnaire responses. Based on the category coined by Antônio Bispo dos Santos – confluences, it problematizes the ways of welcoming young quilombolas into the school culture in which they are inserted. It relates confluences with freirean conception of dialog. Study conclusions point to the lack of knowledge of what EEQ is, on the part of quilombolas and teachers, and its link with anti-racist pedagogy and education studies. The themes of being a quilombola are basically worked on in the history discipline or on commemorative dates. The conceptual basis for such conclusions lies in theoretical references from intercultural and counter-colonial studies.

Keywords: quilombolas; education; anti-racist pedagogy.

Confluencias, diálogo y aceptación de en la Educación Escolar Quilombola

RESUMEN

El ensayo analiza las comprensiones de la cultura escolar construidas por los estudiantes quilombolas y sus tutores, observando las relaciones que se establecen con su presencia en los entornos docentes. Presenta conclusiones parciales de un proyecto de investigación aplicada sobre Educación Escolar Quilombola (EEQ). Metodológicamente, tiene un enfoque cualitativo anclado en la investigación acción colaborativa, centrando el análisis en las respuestas al cuestionario. A partir de la categoría desarrollada por

Antônio Bispo dos Santos - confluencias, problematiza las formas de acoger a los jóvenes quilombolas en la cultura escolar en la que se insertan. Las consideraciones iniciales apuntan al desconocimiento de lo que es la EEQ, por parte de quilombolas y docentes, y su vinculación con las prácticas y los estudios de educación antirracista. Cuando se aborda, la temática de ser quilombola se trabaja básicamente en la disciplina de historia o en fechas conmemorativas como el Día de la Conciencia Negra. La base conceptual de tales conclusiones radica en referencias teóricas de estudios interculturales y contracoloniales.

Palabras clave: educación; quilombolas; pedagogía antirracista.

INTRODUÇÃO

Houve ainda mais: uma diretora de escola que se lamenta à minha frente, que se lamenta por ser obrigada a admitir todos os anos na sua escola novas crianças árabes. Uma diretora de escola que se lamenta, uma vez todos os europeus inscritos, de ser obrigada a escolarizar algumas crianças árabes. O analfabetismo desses rapazitos aumenta na medida exata do nosso silêncio (FANON, 1980, p. 53).

Frantz Fanon escreveu a carta acima na Argélia, a partir da vivência das lutas pela libertação do jugo da colonização francesa, nos anos 50 do século XX, quando muitos franceses partiram de volta para seu país, após viverem com pujança naqueles territórios do Magrebe africano, atraídos pelas reservas naturais de petróleo e gás. Fanon (1980) se dirige a um amigo humanista que foge para a França, quando milhões de argelinos lutam por emancipação e enfrentam a correlata resposta violenta contra tal desejo de libertação. A educação escolar também entra na redação desse desabafo. Observa-se um desalinho da cultura escolar com os corpos e mentes jovens que a buscam, quando diferentes do padrão hegemônico – branco e europeu. Nosso texto tratará de um contexto diverso de

educação escolar: escolas gaúchas, no início do século XXI, que recebem crianças, jovens e adultos quilombolas, a partir da política pública da Educação Escolar Quilombola (EQQ), oficializada em 2012. A carta de Fanon inspira a reflexão a partir do princípio do direito à diferença⁴. Esse princípio atinge todos os seres vivos. Observa-se que Fanon solidariza-se justamente com os argelinos árabes, alvos de desconfianças por sua pertença racial e religiosa. Coaduna-se tal princípio com o cânone freireano cujo apontamento é de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996, p. 46-51).

Urge refletir sobre quem incluímos ou excluímos como sujeitos de direito em projetos de vida pessoais, sociais e humanitários, observando que a pedagogia hegemônica tem sido pretensamente universal e dirigida a alguns em detrimento de muitos. Fanon escreve para um amigo francês, questionando o debate histórico instaurado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Ele denuncia a discrepância entre o que se diz e o que se faz, naquele dado momento, ao observar o silêncio acerca do que acontecia nas colônias francesas, mais especificamente no que hoje é a República Argelina Democrática e Popular, país de maioria árabe, no norte da África. Tal silêncio incidia sobre o fato de que pessoas (os árabes) eram compreendidas na qualidade de sub-humanidade, portanto, pouco aptas para a escolarização, simplesmente por apresentarem alguma diferença racial, étnica,

⁴ O direito à diferença é reconhecido a partir de dois marcos legais aqui destacados, um nacional e outro internacional. Nacionalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil/1988 reconhece o país como pluriétnico e multicultural e prevê a inclusão nos currículos da Educação Básica de conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, consolidados através do artigo 26 A/2003 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; internacionalmente, a Convenção nº 169/1989 sobre povos indígenas e tribais em países independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002.

religiosa ou cultural. Questionamos se, por vezes, nos espaços escolares, não continuamos silenciando sobre as formas plurais de aprender, sentir, viver e pensar, em nome de uma pretensa universalidade contida na própria ideia do direito à educação, no caso aqui demarcadas pela experiência quilombola. Tal demarcação, no caso quilombola, destaca-se singularmente pela centralidade da aprendizagem da vida em comunidade, com tradições culturais próprias. Paulo Freire (1996) destaca como tarefa da prática educativa-crítica propiciar aos educandos, em suas relações, a experiência profunda de assumir-se a partir de sua identidade cultural. Defendemos o valor da educação escolar e dos conhecimentos ali construídos, reconhecendo as conquistas que tivemos no campo da popularização de tal direito humano, mas sugerimos avançar na expansão das subjetividades contidas nesses espaços, para gerar confluências com a educação comunitária quilombola na perspectiva de uma pedagogia antirracista.

Pluralizamos a ideia de pedagogia antirracista situando-a no campo das distintas alcunhas criadas nos estudos brasileiros no campo das ciências humanas em perspectiva de descolonização dos pensamentos e currículos, entre elas, a pedagogia das emergências (GOMES, 2017) e a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2017). A busca pelo conhecimento, através da pedagogia, tem uma responsabilidade política e ética com o desenvolvimento de nossas comunidades, singularmente quilombolas. Tais pedagogias criam a descolonização através da educação crítica e dialógica que, entrelaçada com o pensamento fanoniano, conterà emancipação e subversão.

A presente escrita tenta responder tais indagações, apresentando conclusões do projeto de pesquisa intitulado *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil* do

século XXI. Essa pesquisa esteve em desenvolvimento através do Edital Equidade Racial na Educação Básica/Projeto de Pesquisa Aplicada/Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)/2020, com recorte nas respostas de levantamento com uso de questionários objetivando a construção de diagnóstico quali-quantitativo da EEQ no Rio Grande do Sul. O projeto se realiza por meio de coletivos que reúnem pesquisadores, educadores das escolas, comunidades quilombolas e Movimentos Sociais, com inspiração na prática da pesquisa-ação crítico-colaborativa, proposta por Pimenta (2005), no que tange especialmente o objetivo de produzir e socializar conhecimentos que não sejam úteis apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilitem um certo grau de generalização. A autoria faz parte do coletivo responsável pela análise dos questionários respondidos pelas comunidades urbanas e rurais que aceitaram participar do projeto.

A produção dos questionários se fez de forma colaborativa, por diversos atores que contribuíram na elaboração e na análise das perguntas, com o intuito de oferecer um instrumento adequado a cada grupo de respondentes (quilombolas, educadores e gestores). Foram diversos encontros on-line com lideranças comunitárias, professores e servidores de escolas quilombolas, agentes de movimentos sociais e professores que atuam no Comitê Gestor do projeto. Antes de publicar os questionários, as questões foram analisadas em suas minúcias, acolhendo ideias e sugestões sobre tópicos e temas interessantes de abordagem.

Desse modo, foram construídos três questionários, considerando diferentes grupos de respondentes: 1. professores, funcionários e equipe diretiva das escolas; 2. estudantes quilombolas e seus familiares; 3. gestores das Secretarias Municipais e Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. A intenção com essa configuração

foi disponibilizar instrumentos que apresentassem questões compreensíveis, acessíveis e dotadas de sentido a cada grupo, possibilitando aproximar a linha de diálogo entre os atores dos processos educacionais nas escolas quilombolas entre si e com as comunidades por eles atendidas.

Participaram originalmente na proposição do projeto quinze escolas, vinculadas às redes estadual, municipal ou federal de ensino dos seguintes municípios: Alegrete, Capivari do Sul, Jacuizinho, Mostardas, Palmares do Sul, Porto Alegre, Restinga Seca e Rosário do Sul. Tais escolas atendem doze comunidades quilombolas, oito rurais e quatro urbanas. Cabe destacar nosso entendimento que diferencia a escola quilombola e a escola com responsabilidade na implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Educação Básica. Para ser reconhecida como escola quilombola, é preciso estar dentro de um território quilombola já declarado e fazer o processo de cadastro junto aos gestores locais do município ou do estado, que devem realizar o cadastramento da escola junto ao Ministério da Educação, alimentando os dados do Censo Escolar, por exemplo. Se a comunidade não possui uma escola em seu território, as instituições educativas que atendem as pessoas quilombolas fora do território da comunidade são igualmente responsáveis por implementar ou se beneficiar das políticas públicas para elas construídas. Os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica (Brasil, 2012) fundamentam essa compreensão:

III - assegurar que as escolas quilombolas **e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas** considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas **e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios** considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2012, grifo nosso).

No caso de nossa pesquisa, a maioria das escolas foi indicada por lideranças comunitárias que reconhecem na Escola um papel estratégico para a afirmação da identidade das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). A análise em questão neste artigo está centrada especificamente nos questionários respondidos por estudantes quilombolas e seus familiares. Tínhamos uma estimativa de um total de duas mil pessoas moradoras das doze CRQ, porém, nem todas em situação de escolarização ou responsáveis por jovens em idade escolar. Supomos que ao menos 50% das pessoas estariam em condições de responder os questionários por estarem em processos de escolarização ou serem responsáveis por jovens em idade escolar. Tal suposição se vincula ao fato de todas as comunidades terem acesso às escolas, considerando que numa mesma família haveria mais de um responsável que poderia responder o questionário. Sabemos que os números de comunidades remanescentes de quilombolas no Brasil e de escolas quilombolas, em 2016, revelam uma realidade de descontinuidade de estudos, evasão e pouca qualidade da estrutura física e material das escolas (BRASIL, 2020). Segundo o Parecer para Implementação das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas,

[...] mais de 20% da população não tem acesso à escolaridade, é dramático constatar que 79% dos quilombos recebem as escolas, mas, seu funcionamento não assegura que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e que as

instituições atendam à legislação quanto a espaço físico satisfatório e equipamentos pedagógicos necessários (BRASIL, 2020, p. 28).

Nosso cálculo amostral geral exigia ao menos cem questionários respondidos, pensando numa estimativa de respostas em 10%. A seguir, analisaremos o processo de mediação possível para a consecução desse levantamento de realidade através de questionários.

DESAFIOS NA CONFORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA PESQUISA: CONFLUÊNCIAS E INFLUÊNCIAS COM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS QUILOMBOLAS

Consideramos o cenário de pandemia que atravessamos no período do estudo como uma dificuldade para a articulação e organizamos instrumentos de consulta que foram respondidos de maneira eletrônica, por professores e servidores. Já para os quilombolas, a opção foi o preenchimento de formulários impressos, uma vez que muitos alegaram dificuldades de acesso a redes sociais e falta de equipamentos adequados para responder o questionário. Declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Observamos que a maior parte das respostas vieram de comunidades com as quais o contato foi realizado diretamente com as lideranças quilombolas que, apropriadas da intenção do projeto, participaram da elaboração e testagem do instrumento de pesquisa, assumindo a articulação com os membros das comunidades, movimentando o processo, mesmo em contexto pandêmico.

Tal observação gera uma reflexão sobre as mediações criadas nas articulações entre distintas pessoas e grupos, nem sempre formadoras de uma comunidade pedagógica e dialógica, no sentido proposto por bell hooks (2017), a partir de Paulo Freire (1992). Destacamos, nesse caso, a colaboração como característica da ação dialógica, que pode se dar entre sujeitos, ainda que esses tenham saberes ou funções sociais distintas. Em perspectiva da pedagogia antirracista e contra colonial (SANTOS, 2015), indagamos sobre como confluir e não apenas desejar influir? Para Antônio Bispo dos Santos (2015),

[...] essa estreita relação dos povos de lógica cosmovisiva politeísta com os elementos da natureza, é dizer, a sua relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos em outros meios. Eis aí o grande desafio resolutivo para que possamos chegar ao nível de sabedoria e bem viver por muitos ditos e sonhados. Para mim, um dos 4 meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências (SANTOS, 2015, p. 90).

A compreensão do que seja uma pesquisa em perspectiva contra colonial ou intercultural pode apontar a necessidade de transformações nas práticas acadêmicas de construção do saber e de poder, em geral, pouco comunitaristas. Trata-se de buscar fazer junto, colaborar, confluir. A base normativa da relação de saber da tradição moderna, iluminista e eurocentrada é fundada na ideia de influir, transmitir. Por vezes, mesmo os coletivos escolares, acadêmicos, de movimentos sociais organizados buscam influir, impor-se pelo saber.

O princípio da confluência, por sua vez, funda-se na raiz do diálogo como centro do ato de saber. Mas atravessa desafios. Consideramos o diálogo como princípio freireano conectado com a natureza testemunhal (FREIRE, 1996, p. 49) de cada gesto que atravessa as relações entre educandos, docentes e comunidades escolares.

Compreendemos que na elaboração dos projetos de políticas públicas, quando se estabelecem consensos, observando normas e regras que foram determinadas entre os mediadores e os mediados, cadeias de interesses heterogêneos podem ser traduzidas em interesses gerais da comunidade e possibilitar que haja o fortalecimento das identidades quilombolas e das suas distintas maneiras associativas de organização.

No caso do Projeto *Zumbi-Dandara dos Palmares*, temos experimentado na prática esse movimento de mediação, observando diferentes reações às atividades propostas pelo projeto por parte das comunidades e dos agentes que fazem as interlocuções diretas com os territórios e com as escolas que atendem os estudantes quilombolas. Foram distintas as maneiras por meio das quais as demandas do projeto foram atendidas, o que aponta para a importância da análise dos processos de mediação e sobre o papel dos diversos atores envolvidos.

Temos a consciência de que, no caso da EEQ, os processos de mediação apresentam a tendência de se estabelecerem em contextos nos quais a ordem instituída deve ser questionada, e o reconhecimento do direito de reivindicar a reordenação, conforme interesses específicos das comunidades, deve ser internalizado por aqueles antes encurralados em posições marginalizadas

Assim, para que a mediação se dê de modo a incrementar uma participação efetiva dos quilombolas, considerado como um público-alvo etnicamente diferenciado, ela deve passar pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela superação de toda a perspectiva etnocêntrica (SILVA, 2007). O etnocentrismo opera justamente na desqualificação de saberes quilombolas e de modos de participação locais, em nome da integração e da inserção destes em circuitos de mercado ou, em campo oposto, através da injunção à recuperação de uma agricultura ecológica ou sustentável, supondo-

se que os quilombolas a carregam intrinsecamente em sua bagagem cultural.

Podemos considerar que a relação entre o Estado brasileiro e as comunidades quilombolas poderia, nos termos de Anthony Giddens (1991), ser definida como um tipo de relação desencaixada. É possível perceber que grande parte das atividades sociais localizadas em uma comunidade quilombola rural – a relação entre a educação escolar e o conhecimento tradicional, por exemplo – estão condicionadas por decisões tomadas em contextos não apenas distantes, mas quase absolutamente alheios ao conhecimento local. Quando, finalmente, certas dimensões do sistema estatal aportam na comunidade, sob a forma de compromissos reais, mediadores e mediados apresentam capacidade de agência diferenciadas.

Do horizonte ético das comunidades remanescentes de quilombos, ressalta uma série de limites quanto à dimensão participativa da política pública. Em primeiro lugar, o fato desse tipo de comunidade ter sido historicamente excluído apresenta consequências para o crédito confiado pelos quilombolas aos atores extracomunitários, sobretudo de origem étnica diversa da dos “nativos”. Em segundo lugar, os primeiros contatos não tardam a demonstrar que todos os participantes externos dessa arena são especializados nos temas organizativos em questão, o que acaba reduzindo os quilombolas à condição de leigos, aprendizes e, por vezes, espectadores de disputas que lhes transcendem, na contramão do dever de busca da assunção cultural dos sujeitos, fundamentada em Paulo Freire.

Consideramos as DCNEEQ um novo momento da ação do Estado brasileiro na relação com as CRQ, no que tange especificamente o direito à educação diferenciada. Os objetivos das Diretrizes, citados anteriormente, exemplificam a busca de assegurar o estudo das histórias e culturas próprias das comunidades, suas epistemologias e ontologias, assim como a oferta de uma infraestrutura qualificada nas instituições educativas, com projetos e materiais pedagógicos específicos, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, todos estes fatores pensados como cruciais para construir

e fortalecer uma identidade quilombola fluida, capaz de se enxergar e se movimentar em um mundo de possibilidades espaço-temporais. No entanto, nossos estudos quali-quantitativos apontam que, quando comparadas às instituições escolares brasileiras, os dados mostram que as escolas quilombolas, independentemente da localização geográfica, estão abaixo da faixa de infraestrutura mínima adequada. Sobretudo, os dados indicam que as escolas quilombolas estão com condições de infraestrutura abaixo das escolas brasileiras em geral (ALVES-BRITO et al., 2022).

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CONFLUÊNCIAS POSSÍVEIS

Todo projeto educativo escolar se faz numa proposição política e pedagógica que pressupõe um modelo de humanidade. A cultura escolar hegemônica tem suas bases normativas no modelo europeu de conhecimento e de humanidade, centrado ainda na colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005). Krenak (2019) questiona a ideia de humanidade construída até o momento. Para o autor,

[...] a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p. 22).

Há uma pretensa universalidade da cultura escolar? Ao compor a presente análise, que trata da urgência de defendermos e construirmos uma escola com os quilombolas, intentamos pautar quem de fato vem sendo considerado na suposta totalidade ou universalidade da cultura escolar, perguntando: o que acontece

quando os jovens quilombolas adentram os espaços escolares? Para isso, consideramos respostas construídas no processo de pesquisa colaborativa.

Antônio Bispo dos Santos defende que ensinar é compor sabedoria e que isso se faz numa relação de compartilhamento nas comunidades quilombolas, na escuta dos mais velhos, na biointeração que rompe com a ideia de troca mercadológica. Essa composição de sabedoria exige acolhimento.

O acolhimento (CAMISOLÃO, 2020), num sentido múltiplo e profundo, é uma questão central no processo de permanência e avanço de um estudante na seriação escolar. Assim sendo, sentir-se representado e incluído em temáticas, materiais e práticas pedagógicas, tanto quanto ser respeitado, escutado, enquanto indivíduo e coletividade, no encontro com outros diferentes de si nos distintos grupos que compõem a coletividade escolar, é vital. Este estudo se concentrou especificamente no acolhimento ao estudante quilombola e na confluência possível desde sua escrevivência na escola. A escrevivência, conceito cunhado pela escritora mineira Conceição Evaristo (2016), trata da inscrição de um sujeito ou grupo em determinado espaço. Nesse processo de escrever (escrever, viver e ver), ficam impressas as marcas identitárias daquele que escreve, sejam elas raciais, sociais, de gênero. No caso das escolas pesquisadas, algumas localizadas no próprio território quilombola, não há uma política específica de acolhimento. Acreditamos que acolher, escrever e confluir compõem o caminho do cumprimento de um dos principais objetivos das DCNEEQ, qual seja,

[...] assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as

suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012).

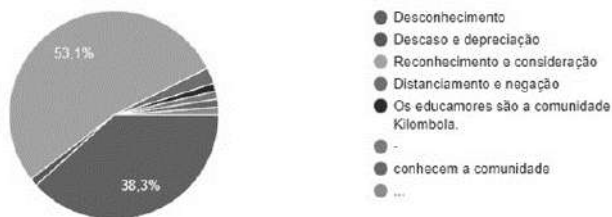
Desse modo, o exercício analítico não teve a pretensão de esgotar essa questão, apenas iniciar uma análise e traçar algumas considerações, a partir do conceito de confluências de Santos (2015) e da proposição de pensar como os jovens se sentem na relação com os adultos educadores dentro da cultura escolar. Quem acolhe os quilombolas nas escolas? Como eles descrevem isso?

Nossa análise está baseada no processo realizado com as comunidades, cujo resultado inicial expresso nos questionários aponta que, do universo de comunidades que colaboram na pesquisa, mais de 50% está localizada em territórios rurais do Rio Grande do Sul. Entre os respondentes, 72,8% foram pai/mãe de crianças e jovens na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vamos nos deter na questão 27 do questionário, ilustrada abaixo (Figura 1) com as respostas na forma de gráfico.

Figura 1 – Respostas à Pergunta 27 do Questionário de Pesquisa Qualitativa.

27. Qual a relação que os professores estabelecem com a Comunidade Quilombola?
Selecione a opção "Outro" para acrescentar outras palavras para descrever a relação, comentários ou impressões.

81 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores utilizando dados do questionário preenchido por remanescentes de quilombos, atendidos pelas Escolas que participam do Projeto "Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da

Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI.

A questão versava sobre a relação entre a Escola e a Comunidade, interrogava especificamente qual a relação que os professores estabelecem com a comunidade quilombola. Entre as possibilidades de respostas havia as alternativas Reconhecimento e Consideração, Desconhecimento, Descaso e Depreciação, Distanciamento e Negação. As alternativas Desconhecimento, Descaso e Depreciação, Distanciamento e Negação foram bem citadas, atingindo um percentual de 42%, ao passo que a alternativa Reconhecimento e Consideração somou 53,1%.

Ao cruzarmos esses dados com as questões 18 e 20, que interrogavam, respectivamente, sobre a participação do respondente em alguma atividade cultural ou pedagógica relacionada à EEQ e sobre a produção de algum material pedagógico que conte a história da comunidade, obtivemos os seguintes resultados: aproximadamente 55% das pessoas que responderam a questão 18 afirmam não ter participado de qualquer atividade relacionada à EEQ e um percentual um pouco maior (em torno de 61%) informa desconhecer a produção de qualquer material pela escola que aborde a história da comunidade quilombola a qual pertence. Esses dados demonstram uma certa contradição dos quilombolas, considerando as respostas dadas à questão 27, quando é apontada a relação de Reconhecimento e Consideração da escola com relação à comunidade num índice superior a 50%. A não inclusão de questões relacionadas às comunidades quilombolas de um modo geral, nem mesmo as especificidades do quilombo local na agenda pedagógica e, sobretudo, a ausência dos quilombolas no processo de compor sabedoria (SANTOS, 2015) e confluir fere na raiz a proposta de uma educação escolar quilombola.

Observamos, ainda, que há uma interface no conhecimento da obrigatoriedade legal da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Destacamos algumas frases do formulário onde essa conexão entre ERER e EEQ se tornava visível, com destaque para o cumprimento do Artigo 26-A

(criado e modificado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08) e do Artigo 79-B da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro artigo, como dito previamente, obriga o estudo de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, o segundo expressa a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar, o que tem sido, não raramente, o único momento em que a legislação se cumpre. Exemplos dessa afirmação estão nas descrições acerca de como se faz esse cumprimento legal: “Sim, apresentações e entretenimentos com os alunos sobre consciência negra e outros”; “Participei do Dia da Consciência Negra na escola”; “Sim, fizemos uma apresentação com a professora Maria Enilda”. Interessantemente, como será discutido em um outro artigo da nossa colaboração, 99% dos professores que trabalham em escolas quilombolas no RS afirmam não terem formação específica em EREER. Além disso, ao examinar a questão que indagava sobre a presença de racismo no ambiente escolar, vimos que cerca de 25% dos respondentes avaliaram que há racismo no cotidiano educativo e institucional. Ao descrever observações acerca do racismo no ambiente escolar, nas respostas dadas pelas comunidades quilombolas, observamos um cuidado na relação com a escola e um entendimento da questão racial expresso como potência da necropolítica (MBEMBE, 2016).

Vejamos nos exemplos a seguir: “Racismo é algo muito triste que ainda existe no mundo, mas as escolas estão fazendo seu melhor para termos um futuro de seres humanos, com igualdade, iguais” (Estudante); “Quando há, prejudica a comunidade escolar e principalmente a quem sofreu o preconceito. Acredito que dar explicações sobre o assunto e conversar em particular com quem comete, sem que haja constrangimento, mesmo sabendo que racismo é crime” (Pai/mãe); “O racismo é um mal que afeta a vida de

muitas pessoas, é um preconceito que visa por motivo a cor da pele ou religião ou até mesmo opção sexual. Isso é muito triste pois afeta as pessoas. O papel da educação é tentar interagir com os alunos, mostrar que somos todos iguais independente de raça, cor ou religião” (Pai/mãe).

O Movimento Social Negro e Quilombola já vêm observando lacunas e fazendo acontecer o preenchimento delas, pelas mãos de intelectuais negras comprometidas com a produção de políticas públicas, notadamente as que se oficializaram em 2012 como EEQ, em íntima relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ambas são compreendidas na qualidade de ações afirmativas no campo do currículo e de sua descolonização (GOMES, 2012), capazes de contribuir para uma democratização da Educação, ao tratar saberes e fazeres como afirmação positiva dos corpos e dos territórios marcados por valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010). As lacunas são reiteradas em nossa análise, uma vez que há o indicativo do desconhecimento, tanto por parte das comunidades quanto por parte dos gestores e educadores, necessitando de processos formativos consistentes para ambos os grupos. Tais lacunas mostram a distância do vivido na cultura escolar cotidiana, especificamente pelas pessoas quilombolas, com o proposto por aquilo que denominamos como pedagogia antirracista e contra colonial, aquela que é produzida na relação direta com as comunidades historicamente produtoras de resistência à violência colonizadora e colonialista, notadamente negras, quilombolas e indígenas.

Coadunamos essa análise com a revisão bibliográfica que aponta lacunas semelhantes, até agora compiladas em três apontamentos. O primeiro se refere ao fato de que a produção no campo da EEQ começa a se destacar, obviamente pelo marco das Diretrizes de 2012, com a especificidade de analisar práticas educativas em desenvolvimento nas escolas que atendem comunidades quilombolas. Há uma recorrência de poucas autorias, teses em pouca quantidade e que se reproduzem em artigos em periódicos. Ressaltamos que os indexadores da produção acadêmica são um desafio para que se possa afirmar com mais segurança tal

apontamento. O segundo aponta a presença do debate específico da EEQ em publicações de Revistas e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), buscando o entrecruzamento destes com publicações em periódicos indexados na SciELO e nas Revistas das Associações. Observamos na Revista da ABPN e nos ANAIS das últimas três edições do COPENE, um número maior de publicações do que na Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPEd, o que nos leva a um apontamento hipotético a ser aprofundado: é ainda no seio das organizações negras, inclusive de pesquisa e produção acadêmica, o espaço de maior acolhimento e produção acerca da EEQ? Estes resultados também podem, parcialmente, apontar para a sub-representação de pesquisadores negros quilombolas em espaços de poder nas universidades brasileiras, as quais são as responsáveis, em todas as áreas do conhecimento, pela massiva produção científica do país.

Finalmente, consideramos a presença da inserção positiva da escrita de intelectuais quilombolas, como a doutora Edimara Gonçalves Soares, titulada em 2007, e a mestra Givânia Maria da Silva, titulada em 2012. Trata-se de uma intelectualidade que se preserva nas comunidades e no movimento social, construindo caminhos importantes de mediações com educadores nas escolas e universidades, comprometidos com a implementação da política curricular obrigatória instaurada a partir de 2012, vinculada ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É na escola que jovens ocupam parte importante de suas vidas, especialmente a partir da modernidade europeia. É nela que ocupamos um tempo significativo de nossa experiência vital, experimentando uma ampla variedade de afetos, interações sociais, afetivas e cognitivas. Aprendemos conteúdos organizados a partir de propostas curriculares e aprendemos também a conviver com pares, tendo como base valores e comportamentos sociais compartilhados no espaço escolar. Quando temos o desafio de pensar o tema da EEQ,

tendo a escola brasileira como lugar de referência, é indispensável recorrer à ideia de diversidade e desigualdade étnico-racial. Enfrentar o fato de que preconceitos e discriminações existentes são construções sociais, e não devem ser tomados como aspectos naturais da convivência mútua, é fundamental. Falar sobre educação em nosso país requer análises que impliquem seu entendimento dentro da dinâmica das relações sociais, marcadas pela desigualdade por um lado e pela pluralidade por outro. Exige igualmente a busca de explicações históricas para as políticas e para as práticas educacionais mais recentes. Isso significa selecionar e construir possíveis leituras tanto do passado quanto do presente. Aos historiadores, convergem perguntas sobre quando ou em que situações a escola criou possibilidades de mudança crítica, deixando de ser preponderantemente um espaço de reprodução das desigualdades, preconceitos e discriminações. Podemos dizer que os vestígios deixados através dos tempos nos permitem falar ou calar sobre determinados temas ou grupos sociais.

A convivência entre diferentes e desiguais atravessa as ações de homens e mulheres ao longo dos tempos e, nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças são relativas aos processos de disputas por espaços, e resultam tanto de pressões dos movimentos sociais organizados quanto da implementação de políticas públicas de democratização e da constituição de novos paradigmas científicos e culturais. Podemos destacar momentos importantes na democratização e no acesso à educação escolar, a partir do final do século XX, no Brasil, mas igualmente devemos apontar que as mudanças estão em curso e nos colocamos como protagonistas quando privilegiamos a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, lugar onde se dão as transformações sociais.

A escola laica e estatal não surge apenas no vazio deixado por outras instituições de educação, como a família e a igreja, mas seus defensores tiveram que produzir seu lugar travando conflitos e diálogos com outras organizações da vida social. A escolarização obrigatória universalizou-se como imaginário e como prática presente na maior parte das sociedades contemporâneas, mas sua história recente tem mostrado mudanças nas maneiras de pensar e de agir nos espaços escolares. A observação e análise dessas transformações pode nos ajudar a compreender a escola como criação humana, envolta em jogos de poder e resistência, capaz de reinventar-se em processos dinâmicos de interação entre os sujeitos que nela transitam e que dela se apropriam em suas práticas sociais. No caso específico da história da escolarização no Brasil, podemos questionar a ideia de educação universal, uma vez que o acesso à escola não tem significado processos de inclusão saudáveis no sentido da construção de perspectivas sociais diferenciadas e igualitárias, assim como na perspectiva da construção de relações libertárias, capazes de experimentar eticamente a pluralidade de experiências culturais, geracionais, étnico-raciais, religiosas, ambientais e de gênero, presentes hoje e na historicidade de nossas comunidades de convívio. Como afirma Krenak (2019), vivências que expandem distintas subjetividades. Em diálogo com Paulo Freire (1996), podemos destacar a ideia de “outredade” que nos faz assumir a radicalidade de nossa própria identidade cultural.

Ao ingressar no espaço escolar, o sujeito traz consigo a herança das tradições, que constituem os caminhos dos saberes e fazeres educativos, além de guiar-se por práticas socioculturais construídas dentro e fora desta instituição. A escola é o espaço institucional de um legado histórico-cultural intenso, onde persistem modelos diversos de como, para quê, para quem e o que ensinar ou

aprender, desenvolvendo-se de forma diferenciada, conforme os contextos sociais e históricos em que se produz.

Pessoas quilombolas, na escola, possuem um espaço de escuta e de referência positiva das suas ancestralidades, conforme as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Conforme as DCNEEQ (2012), as instituições educacionais devem privilegiar a memória comunitária, as práticas culturais e a territorialidade quilombola. Os jovens quilombolas também são fundamentais para alicerçar a formação dessa memória e deste espírito comunitarista, na medida em que são convocados ao cultivo dos vínculos com os seus mais velhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos achados de nossa pesquisa, apontamos o pouco conhecimento do que seja EEQ, por parte dos quilombolas, e o vínculo dela com estudos de educação antirracista. Quando abordados, os temas do ser quilombola são basicamente trabalhados na disciplina de história ou em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra.

Comprendemos que, distribuídas em contextos rurais e urbanos, as escolas que atendem estudantes de comunidades remanescentes de quilombos estão em processos de autorreconhecimento. Algumas delas, aos poucos, vão percebendo a importância do contexto educacional em que estão inseridas e, a partir dessa percepção, principiam lentamente a incorporar nos seus pressupostos pedagógicos a importância da Educação Escolar Quilombola e da contribuição dos remanescentes de quilombos nos diversos cenários locais.

Tal processo de reconhecer-se em sua função social, como instituição educativa responsável pela garantia da educação diferenciada para pessoas quilombolas, vincula-se com as práticas de

acolhimento aqui reflexionadas. O processo é lento e exige rompimento de silêncios.

Devemos observar e falar sobre o fato de que o Estado brasileiro está deixando de cumprir seus compromissos com as comunidades quilombolas, na oferta de infraestrutura, formação e fomento para implementação das DCNEEQ. Tal responsabilidade deve ser compartilhada com gestores locais e das escolas que são quilombolas ou que recebem pessoas quilombolas em suas comunidades educativas. E aqui, uma vez mais, é importante refletirmos sobre as potências das confluências na construção da pertença acolhedora, que passam por romper as lógicas antagônicas entre “localidade” e “universalidade” do ser e da cosmopolítica de sê-lo. Cada vez que uma escola deixa de caminhar pedagogicamente conforme as DCNEEQ, o “universal” ocidental ganha espaço, de forma que o silêncio deve ser rompido e a aproximação cooperativa deve se estabelecer. Voltamos aqui à carta escrita por Frantz Fanon, exatamente porque o silêncio é o que faz a indagação de Frantz Fanon: busca respostas sobre o porquê do abandono justamente dos que estão na ponta de uma sociedade violenta e preconceituosa, tanto socialmente quanto racialmente: os jovens argelinos árabes, aqueles que não eram acolhidos nas escolas e cujos índices de analfabetismo cresciam. Para Fanon (1980), tal situação aumentava “[...] na medida exata do nosso silêncio”. O direito à educação diferenciada e ao reconhecimento da importância da garantia da execução do princípio da diferença é pressuposto básico da implementação das DCNEEQ. Acorados em Paulo Freire, entendemos que o exercício da razão é prática de liberdade, elemento fundamental para o exercício da autonomia de sujeitos políticos, que buscam expressar a razão na esfera pública. Num contexto de contestações acerca do direito à diferença em nosso país, manifestos publicamente em discursos e ações de violência contra

peessoas negras, quilombolas e indígenas, reiteramos que Fanon solidariza-se justamente com aqueles que são os alvos de ataques de ódios e desconfianças por sua pertença racial e religiosa. No caso brasileiro, o legado de Paulo Freire igualmente nos conecta com esse compromisso ético de reconhecimento e assunção da identidade cultural na educação de crianças, jovens e adultos.

Referências

ALVES-BRITO, Alan. **Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21**. 1. ed. São Paulo: Pragmatha, 2022.

ALVES-BRITO, Alan; DA SILVA, Paulo Sérgio; NASCIMENTO, Matheus; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr C. Antropologia e educação escolar quilombola: um debate necessário. In: ALVES-BRITO, Alan (Org.). **Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21**. 1. ed. São Paulo: Pragmatha, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Nº 08/2020. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. Define diretrizes nacionais operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF DF, dez de dezembro de 2020.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. **CARTOGRAFIA DO ACOLHIMENTO: escritivências do estudante negro na Ufrgs**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

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

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

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

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

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, 32, p. 123-151, dezembro 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set.-dez. 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas.** Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

SILVA, Paulo Sérgio. **Políticas públicas e mediação social na comunidade remanescente de quilombos de Casca-Mostardas, RS.** Mestrado em Desenvolvimento Rural. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda. Loretto da. BRANDÃO, Ana Paula. (Org). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Coleção A Cor da Cultura, v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 30-36.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Julho/ 2023.*

Currículo, políticas de ações afirmativas e pedagogia antirracista: empoderamento de mulheres negras no ensino superior

Ozerina Victor de Oliveira¹

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira²

RESUMO

Decorridas as primeiras décadas de aprovação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) nas Instituições de Ensino Superior (IES), estudantes pretos(as) e pardos(as) são maioria, mesmo que sub-representados(as), indicando efeito positivo desta política. Para ir além deste ganho quantitativo é importante olhar para os atravessamentos das desigualdades de gênero na questão racial, uma vez que as mulheres negras são profundamente afetadas pela desigualdade racial. Na oportunidade, problematiza-se a presença de estudantes negras cotistas no Ensino Superior, entendendo as PAA como política cultural. Problematização feita em pesquisa de mestrado em andamento, a partir da qual se apresentam resultados parciais, destacando-se o estágio docente como prática de significação e dando-se visibilidade a uma pedagogia antirracista. O propósito é significar a experiência de uma das autoras, mestranda em educação, cotista e mulher negra em estágio docente no ensino superior. A análise orienta-se pela compreensão da PAA como política cultural e do currículo como prática de significação. A delimitação para a produção dos dados em uma perspectiva

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós - doutora em Currículo da Educação do Campo pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Líder do Grupo de Pesquisa Em Políticas Contemporaneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-For/UFMT/CNPq); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-6483>. E-mail: ozarina.oliveira@ufmt.br

² Mestranda em Educação (PPGE/UFMT). Bolsista Capes/Demanda Social. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (GEPLICC-For/UFMT/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Laboratório Estudos e Pesquisas da Amazônia Legal (LEAL/UNEMAT/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6211-4383> E-mail: andresa.af23@gmail.com.

metodológica qualitativa é feita em um curso de Pedagogia, licenciatura, em universidade pública. Observam-se disputas por significação do que é ser mulher negra e cotista no ensino superior, destacando-se o empoderamento destas estudantes. Observa-se, ainda, que a experiência vivenciada pela mestranda junto a estudantes negras cotistas faz reverberar insurgências na vida destas mulheres.

Palavras-chave: política de currículo; políticas afirmativas; estudantes negras cotistas.

Curriculum, affirmative action policies, and antiracist pedagogy: empowering black women in higher education

ABSTRACT

The After the first few decades since the approval of Affirmative Action Policies (AAP) in Higher Education Institutions (HEIs), black and mixed-race students remain the majority, although underrepresented, indicating a positive effect of this policy. However, it is important to go beyond this quantitative gain and examine the intersections of gender inequalities within the racial context, as black women are deeply affected by racial inequality. This article problematizes the presence of black female quota students in Higher Education, understanding AAP as a cultural policy. This problematization is based on an ongoing master's research, which presents partial results, highlighting the teaching internship as a practice of signification and giving visibility to an antiracist pedagogy. The purpose is to give meaning to the experience of one of the authors, a black female quota student pursuing a master's degree in education and engaged in a teaching internship in higher education. The analysis is guided by the understanding of AAP as a cultural policy and the curriculum as a practice of signification. The data production is delimited within a qualitative methodological perspective in a Pedagogy undergraduate program at a public university. Disputes over the meaning of being a black female quota student in higher education are observed, with a focus on the

empowerment of these students. It is also noted that the experience lived by the master's student, along with black female quota students, reverberates as insurgencies in the lives of these women.

Keywords: curriculum policy; affirmative policies; black female quota students.

Currículo, políticas de acciones afirmativas y pedagogía antirracista: el empoderamiento de las mujeres negras en la educación superior

RESUMEN

Después de las primeras décadas de aprobación de las Políticas de Acción Afirmativa (PAA) en las Instituciones de Educación Superior (IES), los estudiantes negros(as) y pardos(as) son mayoría, incluso si están subrepresentados(as), lo que indica un efecto positivo de esta política. Para ir más allá de esta ganancia cuantitativa es importante mirar los cruces de las desigualdades de género en la cuestión racial, ya que las mujeres negras están profundamente afectadas por la desigualdad racial. En la oportunidad, se problematiza la presencia de estudiantes negros cotistas en la Educación Superior, entendiendo las PAA como política cultural. Problematización realizada en una investigación de maestría en curso, de la cual se muestra resultados parciales, dando destaque a la pasantía docente como práctica de significación y dando visibilidad a una pedagogía antirracista. El propósito es significar la experiencia de una de las autoras, estudiante de maestría en educación, cotista y mujer negra en prácticas docentes en la educación superior. El análisis se guía por la comprensión de la PAA como política cultural y del plan de estudios como práctica de significación. La delimitación para la producción de los datos en una perspectiva metodológica cualitativa se realiza en un curso de Pedagogía, licenciatura, en universidad pública. Se observan disputas por el significado de lo que es ser mujer negra y cotista en la educación superior, destacando el empoderamiento de estos estudiantes. También se observa que la experiencia experimentada por la estudiante de

maestría con estudiantes negros cotistas hace reverberar insurgencias en la vida de estas mujeres

Palabras clave: política de currículo; políticas afirmativas; estudiantes negros cotistas.

INTRODUÇÃO

A luta pela institucionalização das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), por meio da reivindicação de grupos racializados, inaugurou no Brasil um novo cenário para Instituições de Ensino Superior (IES), com destaque para o protagonismo do Movimento Negro (MN) e indígena. Estes movimentos mobilizaram grupos no sentido de tensionar as IES e o Estado para a criação de PAA. Ao tensionar a institucionalização das cotas raciais nas universidades, um movimento de desobstrução e oxigenação foi iniciado, abrindo caminho para significação de saberes.

Consideramos relevante pontuar inicialmente a própria significação do que seja PAA e o que vem ocorrendo de modo paralelo ao movimento por sua materialização.

Gomes (2001) e Munanga (2007) entendem as PAA como um conjunto de políticas públicas de caráter provisório, discriminação positiva, concebidas no sentido do combate à discriminação racial acumuladas ao longo dos séculos. Tais políticas têm o propósito de alterar o cenário brasileiro com a mobilidade social de grupos por elas favorecidos.

Feres Junior (2016, p. 13) compreende as PAA como programa público ou privado que tem por objetivo conferir recursos ou “[...] direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas”.

Dessas compreensões, agregamos, de modo não excludente, a de que as PAA são políticas públicas, provisórias, antagônicas às políticas racistas, visando o bem coletivo de grupos socialmente minoritários e institucionalmente sub-representados, de modo que, para além de reparação histórica e de se conferir recursos para a

mobilidade social, afetem as práticas de significação que têm deixado as IES impermeáveis aos referidos grupos, ou estes tornados invisíveis naquelas instituições. Em síntese, enfatizamos a dimensão cultural das PAA, uma vez que elas propiciam que as atuais e, sobretudo, as novas gerações dos diversos grupos e classes sociais, mesmo que em condições econômicas desiguais, desenvolvam um sentimento de pertencimento e de reconhecimento da população negra nas IES. Nesse sentido, defendemos as PAA como uma política cultural.

Destacamos a organização e o tensionamento dos movimentos ao impulsionar o avanço de políticas educacionais de acesso com resoluções e normativas específicas para atender às demandas reivindicadas pela população negra, de seus direitos serem concretizados como estabelecido pela Constituição Federal de 1988, como é o caso do direito à educação (BRASIL, 1988).

Assim foi elaborada e aprovada a Lei 12.711/2012, conhecida lei das cotas raciais, resultado de ações entre MN e IES, que fez reverberar normativas e resoluções criadas localmente no interior das universidades brasileiras para “[...] incluir grupos alijados de liberdade e dignidade pelo tradicional racismo estrutural e institucional” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERREIRA, 2022, p. 114).

Percebemos que esse movimento não ocorreu de forma isolada, mas de forma cíclica e interligada com demandas e políticas, pois, entre as reivindicações do MN, também houve outras que antecederam a aprovação das cotas raciais, no intuito de incluir nas políticas curriculares a história e cultural afro-brasileira e africana, tais como a criação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Esta alterou a lei anterior, incluindo os povos originários nas propostas curriculares.

Em nosso contexto, estado de Mato Grosso, como instituição federal, verificamos a incursão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), lócus da pesquisa, na aprovação da Resolução Consepe nº 97, de outubro de 2011, com oferta de vagas para estudantes negros(as), respondendo às demandas dos povos que habitam neste território.

Na relação entre as leis de âmbito federal e aquelas de âmbito local, há o movimento cíclico (BALL, 2002) e não a

verticalização, passando por diversos contextos, disputas e acordos. Por isso, em sua materialização, podem acontecer avanços no atendimento de demandas dos grupos que a reivindicaram, ou ocorrer retrocessos, a depender da articulação da força política dos grupos que venham agregar interesses comuns ou fragilizar interesses antagônicos.

Após as primeiras décadas desde a aprovação das PAA nas IES, pretos(as) e pardos(as) são maioria, ainda que sub-representados(as), com um contingente populacional de 55,08% de brasileiros(as), conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), o que parece indicar efeito positivo das PAA no sentido de desbloquear o acesso institucional. Muito embora reconheçamos a importância de se estar nas IES, desafiamos a área de políticas públicas a olhar com maior acuidade para referidos dados, problematizando a complexidade e o atravessamento das políticas culturais racistas, existentes de longas datas na sociedade e nas IES.

Este movimento de enfrentamento ao sistema excludente operada nas universidades é desdobramento do período colonial, escravocrata e racista, que entende o Ensino Superior (ES) como instituição de poder, com disponibilidade predominante em prol do capital (KILOMBA, 2019).

Para Bento (2022), a manutenção de poder estabelecido nas instituições configura acordo não verbalizado da supremacia branca em favor de privilégios que ocorrem a partir de uma relação de dominação de um grupo sobre o outro, assegurando-lhes melhores condições de vida e relegando péssimas condições de existência ou até a morte para outro, por meio da exclusão física e epistêmica, marcada pelo apagamento e silenciamento histórico, cultural e social, se desdobrando para o econômico.

Estes mecanismos discriminatórios, excludentes e exploratórios foram renegociados e reelaborados sistematicamente ao longo de séculos na formação e desenvolvimento sociocultural da população brasileira, gerando desigualdades e atravessando gerações sob o prisma hierárquico de raças humanas, classificando-as como superiores e inferiores (MUNANGA, 2004). Para Almeida (2020, p. 20),

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Na contemporaneidade, percebe-se uma polinização da compreensão de raça, principalmente das comunidades epistêmicas do movimento negro, de forma a produzir outros significados, sem desconsiderar como ela foi utilizada por cientistas eugenistas, que justificavam opressões e violências para com negros(as), africanos(as) e indígenas, por meio do determinismo biológico (BENTO, 2002). Mesmo que tais teorias tenham sido derrubadas, o racismo como deslocamento da raça se mantém presente nas estruturas e relações sociais. Embora o termo raça originalmente tenha sido trazido das ciências naturais e ela concorde com a inexistência de “[...] raça, o uso do conceito permanece como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (UCHÔA; CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 66).

Diante da complexidade que envolve o racismo e as formas de sua manutenção, Kilomba (2019) chama a atenção de que o racismo não pode ser lido como uma categoria única de opressão, visto que as condições dadas às mulheres negras x mulheres brancas, mulheres negras x homens brancos e mulheres negras x homens negros, sempre foram pautadas na desumanização da mulher negra, tornando-a o Outro do Outro.

Nessa relação de subalternização, as mulheres negras foram triplamente excluídas da história e dos espaços públicos, que é estruturalmente racista, classista e sexista. Assim, as mulheres negras se encontram invisibilizadas no movimento negro e nas universidades, lugar tido como “[...] muito acadêmico e inacessível para a maioria da população marginalizada (SARAIVA, 2022, p. 82)”, sobretudo para as mulheres negras, pois, por muito tempo, elas sequer tiveram acesso às universidades.

Se no contingente populacional de brasileiros nas universidades, 55,08% são de pretos(as) e pardos(as), as estruturas

social, política e econômica engendradas nas universidades por grupos sociais hegemônicos se encontra ameaçada e desestabilizada, pois novos grupos disputam por visibilidade, inclusive as mulheres negras.

O silenciamento de mulheres negras tem sido um mecanismo de exclusão (KILOMBA, 2019). Uma exclusão física e cultural. Ao silenciar outras culturas que não fazem parte do grupo hegemônico, que mantêm seu capital cultural majoritariamente representado nos currículos, essa lógica acaba contribuindo com as desigualdades já existentes, pois

as culturas negadas de grupos minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder "importantes" costumam ser licenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular as possibilidades de reação (SANTOMÉ, 2011, p. 157).

A exclusão física não é a única forma de exclusão de mulheres negras das IES, mas ao silenciá-las e ao não serem representadas por esse currículo, outras formas de apagamento são reinauguradas, afetando-as de forma profunda.

É nesse contexto das PAA que problematizamos a presença de estudantes negras cotistas no ES, problematização feita em pesquisa de mestrado em andamento e, neste artigo, apresentamos resultados parciais dessa pesquisa, destacando-se o estágio docente como prática de significação com o propósito de dar visibilidade a uma pedagogia antirracista.

Em termos de delimitação, nosso objetivo é fazer um exercício de significação da experiência de uma das autoras, mestranda em educação, cotista e mulher negra no estágio de docência, na disciplina de Currículo I, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT, campus Cuiabá, por meio da reflexão do currículo como prática cultural, de enunciação de uma pedagogia antirracista.

No espaço universitário: Pode a mulher negra falar?

A pesquisa ora apresentada está dividida em três momentos constitutivos do estágio docente como prática de significação e de enunciação de uma pedagogia antirracista. No primeiro, expomos experiências vivenciadas por uma das autoras, articulada à interseccionalidade de ser mulher negra, cotista, periférica, professora e pesquisadora. No segundo momento, destacamos a encenação e reflexões realizadas a partir de um exercício cênico do conto “O Patinho Feio”. E, no terceiro momento, apresentamos a avaliação das estudantes do curso de Pedagogia sobre a participação da mestranda na turma. O intuito é expor as práticas de significação constitutivas das PAA.

A mestranda realizou seu estágio de docência na turma do segundo ano do curso de Pedagogia da UFMT, campus Cuiabá, requisito por ser bolsista Capes/Demanda social, conforme Portaria Capes nº 76, de 14 de abril de 2010. Mesmo não havendo a obrigatoriedade de realização desse estágio, uma vez que, mediante comprovação de docência no ES, o(a) bolsista não necessita realizá-lo, a mestranda optou por fazê-lo, investindo a contrapartida para sua própria formação docente, ao atuar como estagiária na mesma Universidade em que se encontrava enquanto estudante e pesquisadora, uma vez que a UFMT é lócus de pesquisa da dissertação de mestrado em andamento.

A professora estudante estagiária se coloca como alguém que fala de dentro, sendo sujeito da pesquisa e tecendo aproximações entre as teorias de currículo estudadas e discutidas no grupo de Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-For), articuladas na centralidade da diferença (MACEDO, 2006) por meio do contexto da prática.

Evaristo (2017) pontua que a pesquisadora, ao demarcar seu lugar na pesquisa e se constituir enquanto sujeito, produz sentido e significa sua própria existência em um lugar que historicamente reelabora as violências estruturais e institucionais, rompendo com padrões elitistas e discursos hegemônicos, no sentido de resgatar sua ancestralidade e potencializar as vozes de mulheres negras que sempre foram marginalizadas e silenciadas neste espaço.

O currículo orientado na perspectiva cultural compreende a produção do conhecimento como aquilo que está intrínseco na produção de subjetividades, produzidas por atravessamentos sociais, históricos e políticos. Esse viés coaduna com a percepção de Freire (1987), ao dizer que toda formação humana é política, vindo-a como “ser mais”, como alguém que está sempre sendo, nunca acabado e fragmentado. Esse deslocamento para o currículo e as práticas formativas e educativas permite ao sujeito olhar para educação com outras lentes (FREIRE, 1989).

Assim, a mestrandia organizou seu planejamento fundamentada no currículo e diferença (Tabela 1), com discussões de textos, ensaios, apresentação de encenação teatral e debates direcionados por questões centrais do currículo pós-crítico, levantadas pela própria turma, trazendo para o centro do debate questões multiculturais que sempre estiveram ausentes.

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas no estágio de docência pela mestrandia

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Teoria pós-crítica e Inter/pluri/multiculturalismo	
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES:	
Datas	Atividades
04/10/2022	Pressupostos da teoria pós-crítica do currículo na formação de professores/as (aula expositiva e dialogada)
11/10/2022	Teoria pós-crítica do currículo: as relações de gênero na perspectiva multicultural (aula expositiva e dialogada)
18/10/2022	Aproximações entre diferença e identidade no currículo pós-crítico (aula expositiva e dialogada)
25/10/2022	Leitura dirigida e apresentação do artigo Relações Étnico-Raciais e os Alunos Negros no Currículo das Escolas Básicas
01/11/2022	Ensaio da peça “O patinho feio”, apresentação e debate em torno das diferenças articulando ao currículo escolar

Fonte: acervo das autoras, 2022.

A turma é majoritariamente composta por mulheres negras, a maioria nasceu em Cuiabá, no interior de casamentos interracialiais. São mulheres que trabalham no contraturno da disciplina (período vespertino), com trabalho vinculado à educação pública ou privada e suas crenças, valores, visões de mundo tornaram-se visíveis e latentes durante as discussões.

Ao trazer questões de gênero, raça, identidade e justiça social, questões centrais da teoria crítica e pós-crítica de currículo, as disputadas para significar suas verdades se fizeram presentes com discussões pontuais entre as estudantes, mediadas pela professora e pela mestrandia.

Esse cenário não nos é estranho, tendo em vista que o estado de MT sofre com a colonialidade do poder, do ser, do saber e, nesse interim, do gênero (QUIJANO, 2022; LUGONES, 2014). O estado de MT é marcado pela colonização, pela chegada de migrantes vindos do sul e sudeste do País, e nele encontram-se comunidades quilombolas, ribeirinhos(as), indígenas e, majoritariamente, tem seu contingente populacional composto por pessoas negras. É uma região em que a colonialidade se faz hegemônica.

No desenvolvimento do estágio docente, as provocações relacionadas às diferenças ocorreram para tensionar as estudantes a se deslocarem e significarem as produções de sentido sobre políticas curriculares da própria formação.

Sobre a questão dos casamentos interracialiais, algumas estudantes relataram situações de opressão vivenciadas na família, como, por exemplo, a insegurança por parte de algumas na fase adulta, relacionadas principalmente a questão da estética capilar, em que membros da família se mostravam racistas desde suas infâncias, proferindo ofensas sobre sua estética negra. Por ser alguém da família, as estudantes aparentam não reconhecer as situações de opressão, porque naturalizadas. Muitas vezes o impacto dessas opressões permeia relações de longo prazo (FLOR; JESUS, 2018).

A atividade realizada por meio de encenação do conto "O patinho feio", de Clarissa Pinkola Estés (1999).

A partir do ensaio e apresentação foi possível a cada estudante, junto ao(a) seu(a) personagem, problematizar e refletir

sobre sua própria identidade e das outras, em seus contextos de mãe, estudante, mulher negra, bissexual, heterossexual, a que grupo pertence, perceber as aproximações e diferenças, relações de poder, exclusão e acolhimentos. Foi possível também desencadear reflexões sobre a constituição de grupos identitários na sociedade, mais especificamente na educação básica e ES.

Na política, para Ball, Maguirre e Braun (2016), os atores, assim como ele nomeia as pessoas envolvidas nas políticas educacionais, não são ingênuas, pois toda ação tem uma intencionalidade.

Na trama do patinho feio, ele é sempre visto como estranho, fora do lugar nas diversas relações e ambientes por ser aparentemente diferente aos padrões coletivamente acordados, o direcionava sempre à exclusão o fazendo se sentir inferior aos demais, levando-o a se isolar e a não acessar os demais espaços.

Mesmo a encenação não sendo nos moldes do Teatro do Oprimido (TO), de Augusto Boal (2005), toda a dinâmica posterior tem aspiração nesta proposta, que, por sua vez, fundamenta-se na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1989). Ao problematizar as posições de cada personagem na trama, as estudantes puderam refletir suas posições de sujeitos sócio-histórico e culturais, de modo a reagir a alienação social vivida por alguns(as) personagens e por elas mesmas em suas realidades.

O TO parte de opressões retratadas nas peças teatrais com participações no contexto hegemônico e contra hegemônico. Neste, abre-se como movimento de emancipação e democratização. Assim, associamos o TO com as discussões posteriores à encenação do conto, com ricas possibilidades de trocas ocorridas entre os sujeitos, de forma coletiva. Mesmo havendo conflitos, as trocas foram marcadas por relação horizontal, em que os diálogos são abertos de forma livre, sem a ênfase de julgamentos e hierarquizações.

Ao contar ou escrever nossa própria história ou acontecimentos, revivemos e reescrevemos de maneira a ressignificar, entender as relações e resgatar nossa ancestralidade (ERAVISTO, 2017). Assim sendo, a educação para as diferenças culturais e antirracista requer um currículo baseado na propositura

inter-multi-pluricultural, que tem sua base no diálogo entre os sujeitos culturais, sem hierarquização das culturas historicamente negadas e silenciadas, um diálogo pautado na democracia e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987).

Uma educação nessa perspectiva possibilita

[...] a equidade social e o empoderamento das pessoas negras, pela construção de um pensar crítico que questiona as práticas monoculturais que culminaram historicamente na construção de currículos monoculturais e eurocêntricos (UCHÔA; CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 72).

No plasmar das aulas, o debate sobre PAA também se fez presente pela proposta inicial da mestranda, por sua própria trajetória acadêmica e pelo contexto que se seguiu às discussões. A mestranda foi compartilhando sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, em que expôs ser a primeira de sua família a ingressar e finalizar a graduação, ser professora formadora temporária na mesma instituição em que se formou e a cursar mestrado. Também evidenciou as desigualdades sofridas desde a infância e a assistência que sua família teve, por meio de políticas públicas (Bolsa Família), para ter condições básicas de sobrevivência.

Nessa exposição, a mestranda também relatou que sua família foi uma das primeiras do município de onde residia, Juara-MT, cidade localizada a cerca de 730 km de distância da capital, Cuiabá - MT, a ser contemplada pelo Bolsa Família, programa de medida provisória (MP) nº 132, instituído pelo governo Lula na década de 2000. Posteriormente, essa MP foi convertida para a Lei nº 10.636/2004, com o propósito de assistir famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

Para a mestranda emergir e ter possibilidades de melhoria de vida, as políticas públicas atreladas às ações coletivas e individuais foram essenciais em sua trajetória de sucesso. Na esfera acadêmica, as PAA e outras políticas de acesso, permanência e acolhimento foram significativas para o processo formativo, como a participação em projetos de extensão, pesquisas, aulas à campo e

diálogos com coletivos de movimentos sociais. Para além de estar no ES, é preciso ser parte e vivenciá-lo de forma integral.

Na esfera pessoal, a abdicação de toda a família foi imprescindível, a mãe que abdicou do ser mulher para ser mãe em tempo integral e provedora da família; irmãos e irmã que abdicaram de suas infâncias para ajudar no sustento da casa de modo que a mestranda tivesse “infância” e aproveitasse o seu direito a educação pública enquanto os(as) demais irmãos se dedicassem à sobrevivência da família.

Foram passadas décadas para que a mestranda e sua família, assistidas por políticas públicas, pudessem estudar e alcançar condições materiais dignas, fato esse que demonstra como as desigualdades sociais afetam gerações. Demonstra, ainda, a importância das políticas públicas, sobretudo PAA, para realizar esse processo de transgressão e enfrentamento ao sistema racista, machista e capitalista.

Davis (2017) representa a realidade das mulheres negras ao dizer que quando uma menina-mulher negra se movimenta, toda uma estrutura é modificada com ela, tendo em vista que a mulher negra está na base da pirâmide do capitalismo. Ao se movimentar, ela desestabiliza as estruturas do sistema.

Como atividade final do estágio, a turma respondeu a seguinte pergunta pelo instrumento digital google forms: “Quais contribuições e reflexões foram possíveis ser pensadas com a participação da estagiária na turma, dialogando com questões étnico-raciais e currículo pós-crítico para o exercício da docência na educação básica?”. Obteve-se como respondentes 11 estudantes.

Destacamos duas respostas que contribuem com a discussão, a primeira de Sueli e segunda de Glória, nomes atribuídos pelas autoras para se manterem e as mantermos anônimas. Segundo Sueli:

A participação de uma estagiária assistida por política pública de razões afirmativas dentro da sala de aula é uma grande vitória. Ouvir a história e trajetória acadêmica da mestranda trouxe a sensação de familiaridade e acolhimento. Como estudante também cotista, mulher e bissexual,

sendo a primeira pessoa e mulher da minha família a chegar ao ensino superior, vindo de uma família pobre, me sinto acolhida. E é isso que um currículo pós-crítico deve fazer. Um currículo pós-crítico enxerga e enfatiza o multiculturalismo, acolhe cores, etnias, identidades culturais, gêneros. Enquanto estudante de Pedagogia e futura professora, espero poder usar desse conhecimento adquirido na matéria de currículos com a professora e a estagiária com meus alunos(as).

Percebe-se que, para esta estudante, a discussão e a própria presença da estagiária, por ser mulher negra e cotista na disciplina de Currículo I, exerceu um papel importante para a construção e formação de seu conhecimento e para sua identidade no sentido de se sentir representada e acolhida na disciplina, que até aquele momento, segundo ela, não havia tido uma discussão aberta sobre suas presenças no curso.

Esse silêncio sobre a presença das estudantes negras cotistas na universidade demonstra como “os atores são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de evitação” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 75). O posicionamento atuado na tradução e interpretação da política provém do contexto interno, do externo, e do que é significativo para a seleção e execução da política. Assim, deliberadamente, algumas vozes são silenciadas.

Essas interpretações da política não ocorrem de forma ingênua, dessa forma, interpretamos o silenciamento institucional como racismo institucional, pois ele

não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2020, p. 37).

Para Glória, as questões referentes ao currículo pós-crítico foram introduzidas nas aulas de forma sutil e respeitosa. Esta estudante demarca a experiência com a encenação da peça teatral

do conto “O Patinho Feio” como produção de significação para refletir sobre as desigualdades sociais, preconceito, racismo e identidade. Glória relata que:

Foi marcado pela busca da identidade do personagem principal e a trajetória do mesmo até que se empoderasse de sua própria figura, vendo o potencial em seus semelhantes, algo que pode ser relacionado à luta da população negra no Brasil, que, por vezes, tem sua aparência, cultura, práticas religiosas etc., menosprezadas e silenciadas pela sociedade. Foi de grande contribuição a estagiária ter compartilhado seu caminho até a sala de aula, seu desenvolvimento pessoal e sua identificação com causas que lhe são importantes, incluindo as questões étnico-raciais.

Após destacarmos significações que se entrecruzam nas falas das duas estudantes sobre o silenciamento, a primeira ao expressar sua indignação sobre o silêncio institucional e a segunda por entrelaçar a questão da busca do sujeito negro por uma identidade, empoderamento e racismo sofrido por não ser considerado como padrão,

[...] entendemos que os desdobramentos das relações sociais de poder e dominação de determinadas sociedades engendram posições, embates e o ingresso (...) **[nas instituições]**, ou seja, a cultura incide, diretamente, nos arranjos que estabelecem o funcionamento dessas organizações educacionais. Por conseguinte, confere legitimidade sobre o conhecimento que se produz (e de que forma e por quem se produz) de uma nação. Os dispositivos racistas, heterocisnormativos, capacitistas e sexistas permeiam os cruzamentos e normas que orientam nossas vivências nas universidades, visto que estas são atravessadas por temas que sofrem regulações, controle ou tutela desde inúmeras instâncias (PEREIRA; PEREIRA; POCAHY, 2021, p. 07-08, grifo do nosso).

Na radicalidade de problematizar o currículo vivenciado pela mestrandia, tendo desdobramento na ressonância de outras vozes de mulheres negras do curso de Pedagogia, nos deparamos com o potencial do currículo como mediador de uma pedagogia antirracista. Logo, o currículo sob a perspectiva das diferenças culturais, consiste em uma prática de significação vinculada às práticas culturais, com discussões que relacionam às experiências e compreensões de mundo vivenciadas pelas estudantes, articulando teorias e práticas formativas desenvolvidas no ES.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Evidenciamos que o estágio docente é uma prática de significação e configura o currículo como prática cultural, possibilitando a produção de sentido para os(as) estagiários(as), ao poder exercitar teorias estudadas na formação acadêmica, experiências vivenciadas constituintes das relações externas, colocando-se e se situando como sujeito do contexto que está inserida, turma de graduação, Pedagogia, majoritariamente constituída por estudantes mulheres negras, e também a significação para turma que recebe a estagiária.

Assim, observa-se por meio das experiências e discussões ocorridas no estágio, as disputas por significação do que é ser mulher negra e cotista no ES, destacando-se o empoderamento destas estudantes e da estagiária.

A PAA possui papel fundamental para o acesso, permanência e reconhecimento de grupos historicamente excluídos na esfera pública, materializando-se o enfrentamento e resistência às políticas injustas, racistas e desiguais a que têm sido submetidos(as) de forma sistemática.

Por meio do contexto que estamos inseridas, atualmente indica-se a necessidade de uma reinvenção nas ações e práticas curriculares que ainda ignoram as diferenças culturais e contribuem para a manutenção de uma lógica excludente, que subalterniza e inferioriza outras formas de existência.

No entendimento das políticas educacionais não serem implementadas, percebemos sua configuração no contexto da

prática, pois, com a experiência vivenciada pela mestrandia e nas vozes das estudantes negras cotistas, reverbera a insurgência das PAA na vida delas, assim como a urgência de discutir sobre a presença de mulheres negras no ES e nos currículos, considerando “o racismo, o ceticismo e a exclusão social a que as mulheres negras estão submetidas se potencializam e se retroalimentam para mantê-las numa situação de asfixia social” (CARNEIRO, 2020, p.281).

Compreendemos também que a educação desenvolvida sob uma perspectiva antirracista e multicultural ocorre de forma horizontal, agregando e reconhecendo a existência de saberes e fazeres outros nos espaços científicos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens **[e as mulheres]** se educam entre si (...)” (FREIRE, 1988, p. 68, grifo nosso).

O currículo, construído a partir das diferenças e nas diferenças, corrobora com o processo de emancipação e de democratização, desestruturando significados produzidos em séculos de opressão, marginalização e relações permeadas pelas desigualdades sociais, culturais e econômicas. O currículo, assim orientado, transgrediu normas impostas nas IES ao possibilitar o protagonismo por meio das vozes de mulheres negras silenciadas e apagadas na política.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BALL, Stephen Jhon. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BALL, Stephen John; MAGUIRRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 230p.

Boal, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casal Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15

mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. Medida Provisória nº 132, 20 de outubro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF 20 out. 2003.

BRASIL, Lei nº 10.636, de 09 de janeiro de 2004. Altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 09 jan. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12/711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF 29 ago. 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

DAVIS, Angela. **Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela**. El país, Salvador, 27, jun, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 01 mai. 2023.

ESTÉS, Clarissa Pínkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 200p. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FLOR, Andresa Fernanda Almeida. JESUS, Lori Hack de. Silenciamentos Rompidos: As vozes de mulheres negras sobre o processo de transição capilar. **RCC**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 07-22, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3274/2641>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. –São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil**, 2019. Rio de Janeiro, IBGE, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, setembro-dezembro, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Caderno de Pesquisas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior**. In: PACHECO, Jairo Queiroz, SILVA, Maria Nilza da (Org). O negro na universidade: direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

OLIVEIRA, Andresa Fernanda Almeida de; Oliveira, Ozerina Victor de; Ferreira, Waldineia Antunes Alcantara. Políticas Afirmativas em instituições de Ensino Superior: primeiras aproximações. In: RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno, PEREIRA, Bárbara Cortella Pereira (Organizadores) **Pluriverso Educativo nas Reinvidicações Científicas e Sociambientais**, Curitiba, CRV, 2022.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira; POCAHY, Fernando. Mulheres Negras no Ensino Superior: Ressonâncias E(m) escritórias. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.3, p. 1360-1377, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67872>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SARAIVA, Rutiele Pereira da Silva. A mulher negra como o "outro do outro": intersecções entre gênero e raça em Grada kilomba e Lélia Gonzalez. **(DES)TROÇOS: revista de pensamento radical**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jan/jun 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. et al (Org). **Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis -RJ, Vozes, 9ª ed, 2001.

UCHÔA, Marcia Maria Rodrigues.; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú.; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e Culturas: a

educação antirracista com direito humano. **Revista Teias** v. 22, n. especial. out/dez 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61610>. Acesso em: 15 abril. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **RESOLUÇÃO CONSEPE nº 97, de 31, outubro de 2011**. Dispõe sobre a criação de um programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos da escola pública e estudantes negros. Cotas – reserva de vagas. Mato Grosso, 2011.

Recebido em: *Maio/ 2023*.
Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Interseccionalidade e imagens de controle: os conceitos de raça, gênero e infância e a constituição da autoidentificação de meninas negras

Ana Maria Klein¹

Juliana dos Santos Costa²

RESUMO

A interseccionalidade, conceito elaborado originariamente por mulheres negras, evidencia desigualdades e opressões dentro da estrutura social. Pensar de modo interseccional alude à revelação das múltiplas exclusões. Trata-se de como a identidade de um grupo social é perpassado não só pelo racismo como por outras estruturas e opressões ao considerar conjuntamente dados relacionados à etnia, gênero e contexto socioeconômico. Este artigo visa a relacionar conceitos fundamentais como: identidade, raça, etnia e infância a fim de alimentar o debate sobre o espaço social das meninas negras no Brasil. Para atingir este objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica priorizando a produção de pesquisadores negros e negras com o intuito de contribuir para a reflexão sobre ambientes e relações favoráveis à edificação de uma identidade negra positiva.

Palavras-chave: educação antirracista; interseccionalidade; menina negra.

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Educação da UNESP e do Programa de Pós- Graduação em Ensino e Processos Formativos. Vice- coordenadora da Coordenadoria de ações afirmativas diversidade e equidade na UNESP. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1908>. E-mail: ana.klein@unesp.br

² Mestra em Ensino e Processos Formativos pela UNESP de São José do Rio Preto. Doutoranda em Educação pela UNESP de Presidente Prudente. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi) e consultora de diversidade, equidade e inclusão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3708-184X>. E-mail: juliana.costa@unesp.br

Intersectionality and controlling images: the concepts of race, gender, and childhood and the formation of self-identification for black girls

ABSTRACT

Intersectionality, a concept originally developed by Black women, highlights inequalities and oppressions within the social structure. Thinking in an intersectional way refers to the recognition of multiple exclusions. It is about how the identity of a social group is influenced not only by racism but also by other structures and oppressions when considering data related to ethnicity, gender, and socio-economic context. This article aims to relate fundamental concepts such as identity, race, ethnicity, and childhood to fuel the debate about the social space of Black girls in Brazil. To achieve this goal, a qualitative approach was adopted, developed through bibliographic research, prioritizing the work of Black researchers to contribute to the reflection on environments and relationships that foster the development of a positive Black identity.

Keywords: anti-racist education; intersectionality; black girl.

Interseccionalidad y imagen de control: los conceptos de raza, género e infancia y la construcción de la autoidentificación de niñas negras

RESUMEN

La interseccionalidad, un concepto elaborado originalmente por mujeres negras, pone de relieve las desigualdades y opresiones dentro de la estructura social. Pensar de manera interseccional alude a la revelación de múltiples exclusiones. Se trata de cómo la identidad de un grupo social está atravesada no solo por el racismo, sino también por otras estructuras y opresiones al considerar conjuntamente datos relacionados con la etnia, el género y el contexto socioeconómico. Este artículo tiene como objetivo relacionar conceptos fundamentales como identidad, raza, etnia e

infancia para alimentar el debate sobre el espacio social de las niñas negras en Brasil. Para lograr este objetivo, se adoptó un enfoque cualitativo, desarrollado a través de investigación bibliográfica, priorizando la producción de investigadores negros y negras para contribuir a la reflexión sobre entornos y relaciones favorables a la construcción de una identidad negra positiva.

Palabras clave: educación antirracista; interseccionalidad; niña negra.

INTRODUÇÃO

Aqualtune, Teresa de Benguela, Luíza Mahin, Mãe Aninha e Antonieta de Barros - quantas vezes nos deparamos com esses nomes nos livros didáticos de história do Brasil? Essas são só algumas mulheres negras que participaram ativamente de levantes populares em prol da abolição da escravidão durante o período colonial, assim como da construção do legado religioso deixado pelo Candomblé no Brasil.

Segundo Rezzutti (2018), as mulheres africanas chegaram com mais frequência no Nordeste Brasileiro a partir de 1550. Eram menos valorizadas que os homens em virtude da avaliação de que o trabalho no campo era mais lucrativo, entretanto, em diversos momentos, as mulheres negras foram líderes principalmente por possuírem experiência em defender seus territórios e povos em seus países de origem.

A não presença dessas figuras nos livros didáticos, apesar de seus grandes feitos, demonstra de modo silencioso o lugar social da mulher negra no Brasil, esse lugar de inexistência é definido pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) com o conceito de "sociologia das ausências" que consiste "numa investigação que visa a demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe" (GOMES, 2017, p. 40).

Em seu artigo "A intelectualidade Negra feminina por uma educação antirracista", Souza (2018) descreve a ação do Movimento Negro Brasileiro, desde o início do século XX, no âmbito

educacional. O grupo reconhecia a educação como uma das maiores ferramentas capazes de transfigurar a discrepância socioeconômica entre brancos e negros no país. Ainda segundo a autora, é necessário um debate sobre a escolarização enquanto privilégio, discutindo-se a necessidade de uma educação que seja inspiração e que combata, assim, os estereótipos.

Em 2018, na publicação “Mulheres e meninas afrodescendentes: conquistas e desafios de direitos humanos”, a ONU apontou que a noção de igualdade é inseparável da de dignidade da pessoa humana e que, apesar disso, reconhece que a mulher e a menina afrodescendentes experimentam discriminações de diversos modos, interseccional. Elas são mais acometidas pela pobreza, em decorrência da ausência de oportunidades econômicas, como, também, pela falta de acesso à educação ou a outros instrumentos que auxiliam ou que tornam viável sua participação no processo de decisão.

Parte-se do pressuposto que a educação antirracista é um caminho necessário para a superação deste quadro. Aliada a uma postura proativa no enfrentamento ao racismo, a educação deve atuar no empoderamento de meninas negras, favorecendo uma autoimagem positiva e contribuindo para que possam superar as desigualdades e violências sociais cometidas contra as mulheres negras.

METODOLOGIA

Este estudo nasce da problematização da condição da mulher negra no Brasil e das possibilidades trazidas pela educação formal para a construção da identidade positiva de meninas negras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela interpretação dos fenômenos e pela atribuição de significados (cf. SEVERINO, 2007).

Isso significa que a pesquisa em educação, de caráter essencialmente qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos

fenômenos estudados. Pelo exposto, podemos considerar que, se a educação investiga os fenômenos educativos na educação escolar ou na educação fora da escola, esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI-REIS, 2010, p. 7).

A pesquisa tem caráter exploratório, Antonio Carlos Gil (2002) aponta que a maioria das pesquisas desta natureza se desenvolve por meio de um levantamento bibliográfico, objetivando embasar o conteúdo encontrado. Ainda, segundo o autor, a pesquisa exploratória “[...] é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual” (GIL, 2002, p. 43). Neste sentido, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, compreendida como um estudo de materiais já publicados, (livros, artigos, publicações em periódicos, etc.) sobre o tema estudado (GIL, 2002), priorizando a produção de pesquisadores negros e negras. Entendemos que o lugar social que tais pesquisadores ocupam influencia diretamente na sua proposição de estudo e na interpretação dos dados. São pessoas que enxergam o problema a partir de suas experiências de vida.

Quanto ao parâmetro cronológico, o Feminismo Negro ganha corpo, a partir da década de 1970, com as transformações sociais e com a crescente problematização da questão da mulher negra. No entanto, visando a constituir uma análise com trabalhos mais recentes, da última década, consideramos publicações a partir dos anos 2000.

Após essa introdução, o artigo é dividido em seis seções e aborda no primeiro subitem um panorama com dados estatísticos sobre a condição da mulher negra no Brasil. Posteriormente, na segunda seção, pormenoriza o conceito de identidade, atribuindo sua importância para as meninas negras. Na terceira, segue com as definições de raça e etnia, acrescentando informações ao caráter político dos termos atualmente. Já na quarta parte, relaciona os

conceitos apresentados e suas consequências para a abordagem interseccional, complementada com a quinta seção na qual se introduz a infância à interseccionalidade. Na sexta, as considerações finais.

MULHER NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DADOS E ESTATÍSTICAS

Publicado em 2017, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Atlas da Violência Brasileiro apresentou um crescimento de 22% da mortalidade das mulheres negras no país, entre 2005 e 2015. O mesmo relatório demonstrou que as mulheres negras morrem, diariamente, vítimas de agressões e em decorrência de ações do Estado. A edição do Atlas de 2020 ratifica as desigualdades entre mulheres negras e não negras, assinalando que a taxa de homicídios das mulheres não negras cresceu 4,5% entre 2007 e 2017, enquanto entre as mulheres negras o crescimento foi de 29,9%. Quando utilizamos números absolutos, essa diferença torna-se mais evidente, pois temos 1,7% de crescimento nos homicídios de mulheres não negras, ao passo que o homicídio das mulheres negras tem um crescimento em torno de 60,5%.

A comparação entre as violências às quais mulheres negras e brancas são submetidas não pretende categorizá-las em grau de importância ou, ainda, diminuir a gravidade do fato. Em uma análise crítica, com o aumento de políticas de conscientização da população e uma nova perspectiva de diálogo aberto, até mesmo com a criação de novas redes de apoio, a exemplo do "Justiça de Saia", foi possível perceber uma leve queda nos casos de violência contra a mulher. Entretanto, observa-se uma mudança na qualificação do crime, já que houve uma tendência do aumento dessa violência dentro de casa, em âmbito familiar. Mesmo com a queda, constatou-se que, no Brasil, em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas.

Quando o dado é interceptado pela questão racial, há um crescimento da violência contra mulheres negras (aumento de 12,4%). Se compararmos as taxas de mortalidade das mulheres negras com as das não negras, aquelas são o dobro dessas. "Da mesma forma, as mulheres negras representam 68% do total das

mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não-negras.” (IPEA, 2020).

Os dados do Atlas da Violência demonstram como a violência afeta as mulheres e torna explícita a importância de uma análise interseccional, uma vez que, quando a variável raça é considerada, percebe-se o impacto da violência contra as mulheres negras como muito maior do que em relação às não negras.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou, em 2019, o caderno “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” que busca contemplar os temas propostos no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2025) da ONU. No documento, é possível verificar dados importantes sobre a condição da mulher negra no Brasil. Aponta-se que a maior distância entre os rendimentos no mercado de trabalho acontece entre a mulher preta ou parda e o homem branco, uma vez que elas recebem menos que a metade em remuneração do que um homem branco. Cenário esse que as situa na base da pirâmide social.

Quando o assunto é educação, o documento apresenta as discrepâncias entre homens brancos e mulheres negras, indicando que, apesar de ser usual que os homens tenham menores indicadores educacionais do que as mulheres, quando comparamos homens brancos e mulheres negras, é possível constatar uma ótica invertida. Ao passo que homens brancos possuem uma taxa de conclusão do ensino médio de 72%, mulheres negras e pardas possuem uma taxa de 67,6 %.

Na representação política, mulheres pretas e pardas, também, estão, numericamente, sub-representadas, quando comparadas às mulheres brancas. Percentualmente, verificamos que, em 2016, tínhamos 2,5% dos deputados federais, 4,8% dos deputados estaduais e 5,0% dos vereadores declarados como mulheres pretas ou pardas. Visando a ampliar a representatividade de negros nas eleições municipais de 2020, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) implementou o repasse proporcional de verbas do Fundo Eleitoral para candidatos que se autodeclarassem pretos e pardos.

Os dados apresentados relativos à violência contra mulher e à exclusão no âmbito legislativo da negritude justificam a necessidade de um olhar mais apurado para a situação das mulheres e das meninas negras no Brasil e, principalmente, a manutenção e a busca pela reivindicação dos direitos humanos em prol desse grupo.

O CONCEITO DE IDENTIDADE: QUEM SOMOS E POR QUE SOMOS

Em sua raiz etimológica, a palavra identidade tem origem do latim, formado pelo adjetivo *idem* e o sufixo *-dade*, na qual esse atribui um estado ou qualidade e aquele significa “o mesmo”. Em vista disso, a palavra identidade está relacionada a algo que permanece ou que possui certa similaridade. Recorrendo ao dicionário, extrai-se que o vocábulo busca expressar características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las (cf. MICHAELIS, 2020).

Gomes (2017) discorre que a identidade é construída de modo coletivo ainda que em muitos momentos seja apresentada de modo individual. Pode-se retirar da reflexão a ação simultânea da heteroidentificação e da autoidentificação na construção dos sujeitos. Agregando significado aos termos hetero e autoidentificação, compreendemos que o primeiro prefixo se atribui à identificação feita por alguém fora do indivíduo, enquanto o segundo relata o olhar do sujeito sobre ele mesmo.

Destarte, a identidade étnico-racial busca as similares de um grupo baseada na raça e/ou na etnia. Os povos e os agrupamentos humanos são, nesse caso, nomeados ou articulados, não com base em características genéticas, mas em similaridades quanto à cor da pele, a traços fenotípicos e a hábitos culturais. Debatendo, o conceito e a suas consequências no âmbito social Carneiro (2011) acrescenta que a identidade étnica e racial é, historicamente, construída e, também, destruída, trazendo para a concepção uma faculdade de mutação e influências internas e externas ao grupo.

A influência social das identidades pode ser abordada de duas maneiras: uma com viés negativo e outra positiva. No primeiro,

busca-se identificar para promover a dominação entre os grupos. Nessa abordagem, temos o poder em destaque e a hierarquização dos indivíduos: “o colonialismo cria e retifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles. Por isso, muitos acreditam que devemos postular como objetivo um futuro no qual as identidades criadas pelo colonialismo possam dissolver-se” (ALCOFF, 2016, p. 137 apud RIBEIRO, 2019, p. 29). Djamila Ribeiro (2019) aponta a criação das desigualdades, através da articulação das identidades, acabando por produzir uma estrutura de opressão que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Nesse ponto, as identidades recebem caráter valorativo e excludente e foram utilizadas no decorrer da história dos povos para justificar a escravidão e para o genocídio da população negra e indígena, no Brasil, e dos povos originários na América do Sul. Da mesma forma, como a perpetuação do nazismo na Alemanha no século XX.

Na segunda abordagem, identificamos como principal objetivo a manutenção das heranças culturais e, conseqüentemente, a história e a valorização de um povo. Nesse viés, para Ribeiro (2019), “definir-se” constitui uma ação de fortalecimento na tentativa de romper com a norma de colonização.

Isto posto, a identidade e sua manipulação podem ser utilizadas como base para reflexão das estruturas de poder, atualmente, assim como para compreender as ações que visam ao empoderamento dos agrupamentos minoritários. Cabe observar que o termo minoritário não se relaciona, nessa abordagem, ao número absoluto de indivíduos de cada grupo, mas a grupos excluídos que, ainda que possuam uma quantidade expressiva, não participam das decisões políticas.

A obra “Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais”, organizada por Tomaz Tadeu da Silva aborda o conceito de identidade e sua direta relação com a diferença pelas perspectivas do próprio autor, do Stuart Hall e de Kathryn Woodward. A última apresenta a identidade como relacional e somente existente através da marca da diferença. Assim sendo, a identidade é marcada por símbolos, existindo uma relação entre os indivíduos e os itens por ele utilizados ou representados. Destaca, ainda, a correlação entre a história, o corpo e a identidade, da qual

se retira que a ancestralidade é um marco importante e inicial para a construção de identidades, já o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade, como, por exemplo, para a identidade sexual (WOODWARD, 2020, p. 15). Correlaciona a identidade ao poder, remetendo o domínio do poder àquele que pratica a ação de classificar e, conseqüentemente, de incluir ou de excluir determinado signo/agrupamento.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) e ao menos dois grupos opostos - nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2020, p. 40).

Stuart Hall (2020) aborda a continuidade infinita da construção e mutação identitária descrevendo-a como “pontos de apego temporário”, utilizando os recursos históricos não para uma construção daquilo que se é, mas de um vir a ser.

Somando-se o ambiente escolar ao desenho do conceito de identidade, Eliane Cavalleiro (2018), em sua pesquisa, posteriormente transformada em livro, intitulado “Do silêncio do lar ao silêncio da escola”, observa as questões raciais e o desenrolar de conflitos suscitados por tais características dentro de uma escola de educação infantil e os reflexos das relações familiares contidos nesse espaço. No contexto da pesquisa, a autora observou as relações diárias que envolviam crianças entre 4 e 6 anos, com características multiétnicas, identificando que as crianças negras apresentavam,

precocemente, uma identidade negativa, e que tal construção é um importante processo social que ocorre dentro do ambiente escolar. Ratificando as conclusões anteriormente apresentadas, a pesquisadora afirma que a identidade é uma percepção que temos de nós, oriunda da percepção advinda dos olhos do outro. Nesse contexto, o olhar dos indivíduos que integram a escola.

Ao concluir sua investigação, Cavalleiro (2018) denuncia as evidências de que o sistema formal de ensino apresenta como um ambiente incapaz de propiciar uma construção identitária positiva para alunos negros. Para a autora, há uma série de experiências prejudiciais dentro do ambiente escolar, desde discussões e brigas entre alunos que perpassam por falas racistas ou atitudes de exclusão nos momentos das brincadeiras até o silêncio dos educadores. De acordo com a pesquisadora, os educadores não valorizam a necessidade da inclusão da temática racial no ambiente escolar e também apresentam atitudes de cuidados diferentes com crianças brancas ou negras, cometendo ainda falhas que silenciam as denúncias de racismo feitas pelas crianças. Desse modo, ela confere ao ambiente escolar a característica de um espaço de socialização capaz de negar a presença das crianças negras e, por conseguinte, de sua construção identitária positiva.

Enveredando-se pela definição da identidade, em sua investigação "Identidade de meninas negras: o mundo do faz de contas", Roseli Figueiredo Martins (2006) investiga como, entre meninas da 4ª série do Ensino Fundamental, por meio do faz de conta e da fantasia, constituem-se as imagens dos príncipes e das princesas pelas crianças perpassando pela definição de identidade. A autora explica os múltiplos significados que a identidade pode adquirir a depender da localização sociocultural do indivíduo e de seu coletivo, dialogando com Cavalleiro (2001; 2018) e Kabengele Munanga (2004; 2005; 2012; 2019; 2020), ao definir a identidade como suscetível a mudanças e a transformações. Em sua conclusão, a autora traz ao debate a identidade de resistência de Manuel Castells (1999), ao afirmar que os grupos excluídos, ao se definirem, buscam a posição de oposição à identidade legitimadora. Meninas negras buscariam, então, que suas especificidades fossem aceitas e não negadas.

Observando os resultados das interferências feitas por Martins (2006), verificamos que as meninas negras, em sua maioria, representavam os príncipes com pele branca e com cabelos pretos, ainda que as histórias fizessem referência à cultura africana. Notamos, também, uma predileção por elementos da identidade branca, como, por exemplo, perucas de cabelos lisos e loiros; ainda que a criança fosse uma menina negra. Indo ao encontro dessa tendência, a palavra “negro” é associada a situações de sofrimento ou de constrangimento.

Já na obra “Tornar-se Negro”, de Neusa Santos Souza (1983), uma bibliografia básica e referência para o debate da identidade, a autora estuda a construção identitária e a vida emocional de negros que ascenderam socialmente, a partir de um viés da psicologia. Dentro desse campo, a pesquisadora aponta a violência racista da branquitude, que busca destruir a identidade no negro, possibilitando uma dupla imposição: a recusa do corpo negro e os ideais de Ego do branco. Para a autora, refletir sobre identidade para o negro é um constante sofrimento, concomitante e contraditório. Nesse sentido, a raça tem uma função simbólica em sociedades multirraciais, inserindo ou retirando o indivíduo das estruturas de classe. A autora assinala, ainda, a importância da relação com o corpo e a construção identitária do indivíduo. Faz-se necessário, nesse ponto, ressaltar o debate do corpo feminino e a valorização do cabelo, salientando que, contemporaneamente, a ressignificação do cabelo é importante na construção identitária e na resistência racial. Quanto ao fenótipo negro temos que: “no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra” (SOUZA, 1983, p. 77).

Ser negro, para além disso, é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Nesse sentido, ser negro não é uma

condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (cf. SOUZA, 1983, p. 77).

Quando pensamos em identidade, no contexto infantil, é considerável observar que seu primeiro contato se dá através do corpo, do reconhecimento das diferenças estéticas, como, por exemplo, o cabelo, a cor de pele e a procura desses elementos no ambiente. Desse modo, a maneira como são apresentados os corpos negros na sociedade, em especial no espaço escolar, retratarão para a criança sua valorização ou não, como uma consequente construção identitária positiva ou negativa. A escola deve se posicionar como um dos espaços mais propícios durante a infância para a construção das identidades positivas. Nesse espaço, a criança deve ter contato com o "outro", com os corpos, culturas e a raças diferentes, e reconhecer o belo em si e no outro. Para tanto, o currículo e atores escolares devem refletir criticamente e gradativamente proporcionar o reconhecimento e valorização da identidade de cada aluno, evitando a busca da homogeneização.

Isto posto, finalizamos, esta seção, corroborando com o pensamento de Inaldete Pinheiro de Andrade (2005): a necessidade de as pessoas acumularem memórias com referências positivas, de modo a despertar o sentimento de pertencimento e a reforçar a identidade racial.

RAÇA E ETNIA

Na identidade étnico-racial, constantemente os termos raça e etnia são utilizados para destacar as diferenças socioculturais e históricas dos povos. Compreender o percurso histórico dos termos é compreender o porquê de, hoje, haver diferenças tão salientes entre os diversos agrupamentos.

Posto isso, a palavra "raça" vem do italiano *razza*, que sucedeu a origem latina *ratio*, cujo significado está interligado à sorte ou à categoria (cf. MUNANGA, 2004). Com sua primeira aparição na biologia e na botânica, Munanga (2004) pontua a utilização da palavra para classificar animais e plantas. Na linha temporal histórica da palavra e de seus significados, o antropólogo explica que, na Era Medieval, o termo era utilizado para remeter às

linhagens ou à ancestralidade de determinados grupos, chegando aos séculos XVI e XVII atrelado diretamente às classes sociais francesas.

Percebe-se como os conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (nobreza e plebe), sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2004, s/p).

Munanga (2004) destaca, ainda, que classificar é um modo de operacionalizar o pensamento. Ação essa que praticamos em diversos momentos de nossa vida, visando não somente a compreender os fatos, como, também, torná-los de mais fácil visualização. Logo, utilizar a cor de pele como elemento não só constitutivo, mas, também, classificatório, teria relevância para a compreensão da sociedade se dela não se tivesse advindo a hierarquização das pessoas.

Sérgio Costa (2002) observa, também, a oscilação do termo raça durante a história brasileira.

A raça não tem, no âmbito do campo dos estudos raciais no Brasil, um estatuto biológico ou seja “as raças não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social” (Guimarães, 1999:9ss.), produtos de formas de classificação sociais com implicações substantivas para as oportunidades individuais no interior dos deferentes grupos sociais. Por decorrência, o racismo é entendido como “uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (COSTA, 2002, p. 47).

É possível afirmar que o termo raça é imbuído de um viés ideológico, sendo utilizado, em distintos momentos históricos. Inicialmente, desenhou-se como justificativa para a escravização dos povos africanos, articulando-se, conseqüentemente, como

elemento balizador da maior diáspora global até hoje existente, a africana. Atualmente, nos discursos antirracistas, o vocábulo busca a recuperação da ancestralidade e da herança cultural de África.

Nesse contexto, Gomes (2017), contribuindo para a delimitação do termo, afirma que o movimento negro foi capaz de não só ressignificar o termo raça, como, também, politizá-lo. A partir do termo raça, também, podemos compreender o vocábulo racismo e as ações inerente a ele. Trata-se de

[...] teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004, p. 7).

Já a pesquisadora Dayane Nayara Conceição de Assis (2017) aborda não só a questão de raça, mas como está inserida dentro do movimento negro, também evidencia a presença do termo e de seu significado. Para autora, há uma subversão do movimento ao utilizar o termo como meio de desmistificar a intitulada “democracia racial” no Brasil.

Pode-se dizer que a adoção do termo raça pelo movimento negro no Brasil significou, antes de tudo, a racialização do próprio indivíduo perante o outro, sendo desta maneira não apenas um instrumento de agregação ou de identificação do movimento, e sim o meio pelo qual suas reivindicações ganharam espaço no cenário político em nosso país (ASSIS, 2017, p.126).

Gomes (2017), também, apresenta a análise do vocábulo dentro do contexto político.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade, eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo etnicorracial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2017, p. 47).

No Brasil, o mito da “democracia racial” marca a passagem do racismo biológico para a suposta pacificação dos conflitos raciais através da mestiçagem. Conceito este que pode ser ilustrado pelo discurso existente no livro de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala” (1933). Oriundo da Era Vargas, com influência do movimento modernista europeu, o mito da democracia racial traz a cultura negra como símbolo da cultura brasileira, uma busca por mitigar os problemas ainda existentes e consequências do período escravocrata, sendo utilizado como política de Estado para o entendimento da miscigenação brasileira. Trata-se de uma tentativa de afirmar que, no Brasil, não existe racismo e que todas as raças convivem de modo pacífico e harmônico no país, ignorando as discrepâncias não só econômicas, como as relacionadas à segurança e a outros direitos sociais, quando consideramos os indicadores relacionados à população negra e/ou à indígena.

Em sua tese de doutoramento, Valter Roberto Silvério (1999) atém-se, também, aos usos e aos sentidos de raça e de etnia. O pesquisador marca, historicamente, o final da Segunda Guerra Mundial por constatar uma mudança no discurso. As pessoas que apresentavam falas racistas passaram a ser condenadas, em decorrência do receio da reincidência de eventos históricos, como o holocausto. As ações começaram a ter como base estudos científicos que comprovavam a não existência de hierarquização das

supostas raças humanas. Por outro lado, o autor apresenta, ainda, o percurso histórico da visão do “Outro” (aquele que era estrangeiro para a Europa), pelo mundo Europeu Medieval, desembocando no discurso religioso, por meio do qual os indivíduos de pele escura passaram a ser relacionados à maldade e ao ruim. O “Outro” era visto como um desvio da regra, uma oposição ao ideal cristão. Essa visão do negro como inferior e selvagem foi utilizada posteriormente para justificar a escravização dos povos africanos pelos europeus, pois somente a partir do trabalho seria possível recuperar essas “almas perdidas”, segundo os europeus.

Munanga (2004) apresenta, ainda, o conceito de etnia, interligado a questões históricas, psicológicas e culturais. O autor remete a pessoas com a mesma origem, língua, religião e que ainda morem em um determinado espaço geográfico. “Um grupo étnico é definido com referência a uma dada cultura enquanto uma raça é identificada anatomicamente” (SILVÉRIO, 1999, p. 71).

Por conseguinte, quando da utilização da palavra composta étnico-racial, remetemo-nos não apenas às semelhanças no estereótipo (como, por exemplo, cor da pele e a texturas do cabelo), mas, também, frisamos que, dentro desses grupos estéticos, coexistem subgrupos e suas produções culturais, religiosas e científicas. Trata-se portanto de um importante marcador identitário. Retoma-se, desse modo, a pluralidade não só da cultura negra, como, também, de outros povos que, usualmente, são colocados no mesmo agrupamento, bem como o significado político e a importância desse quesito para os estudos das relações de poder dentro e fora do espaço escolar.

INTERSECCIONALIDADE E IMAGENS DE CONTROLE: RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Uma importante abordagem teórico-metodológica para reconhecer e para caracterizar a mulher negra, tanto no Brasil como em outros países, é a interseccionalidade. Desenvolvida por políticas e por intelectuais norte-americanas, caribenhas e latino-americanas, a interseccionalidade tenta explicar a experiência das mulheres

negras e as opressões a que elas são submetidas dentro da estrutura social. Pensar de modo interseccional alude à revelação das múltiplas exclusões. Trata-se de como a identidade desse grupo social é perpassado não só pelo racismo como por outras estruturas e opressões (cf. AKOTIRENE, 2019, p. 48).

A interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (AKOTIRENE, 2019, p. 63).

Em sua obra “Memória da Plantação”, Grada Kilomba (2019), mulher negra, psicóloga, teórica e escritora, relata não só o modo como a mulher negra experiencia sua construção identitária no ambiente social, como, ainda, tenta localizar essas singularidades. Desse modo, aponta que a mulher negra é o “outro do outro” por não ser homem, estando a mercê do machismo e, por ser negra, torna-se vulnerável ao racismo, definindo-se, a partir de tal ponto, o racismo genderizado.

Ao percorremos a significação do termo interseccionalidade, podemos constatar sua interligação com o movimento feminista negro e sua criação por Crenshaw, jurista norte-americana negra, em 1989, em sua tese de doutorado, “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas”. Mariana Santos Damasco, Marcos Chor Maio e Simone Monteiro (2012) realizaram um levantamento histórico sobre as mulheres negras no Brasil e concluíram que a identidade racial no movimento feminista brasileiro surgiu em virtude das acusações de esterilização cirúrgica em massa de mulheres negras no Brasil, objetivava-se reduzir a natalidade desse grupo. O movimento feminista, no país, em seu início, era composto por mulheres com formação universitária, classe média, algumas que residiram por certo período no exterior e tinham como principal pauta o voto feminino e a melhoria das condições de trabalho da mulher (DAMASCO; MAIO; MONTEIRO,

2012, p. 133-134). Portanto, em sua maioria eram brancas. A abordagem teórico-metodológica da interseccionalidade torna-se importante no contexto, pois pretende tratar as relações de poder articulando gênero (o conceito de gênero trata-se tanto de uma construção simbólica, como biológica, considerando as relações sociais e culturais para a sua concepção), raça e classe.

Assim, depreende-se que a interseccionalidade busca cruzar características de determinado grupo social relacionando as opressões, não com o objetivo de promover uma hierarquização, conquanto, pretende-se compreender a singularidade da discriminação. Ribeiro (2019) ratifica tais conceitos ao diferenciar as experiências vividas pela mulher branca quando comparada à mulher negra, detalhando desse modo que a experiência de gênero será discrepante, apesar de localizadas em uma mesma sociedade. A filósofa vale-se, também, de Kilomba e de sua percepção da categoria "outro" para ressaltar as diferenças existentes em decorrência de uma sociedade supremacista branca, na qual a mulher negra é a antítese do que se tem como ideal: branquitude e masculinidade.

Outra possibilidade de análise da mulher negra, de sua imersão no sistema e dos papéis a ela atribuídos, dá-se através das "imagens de controle" propostas por Collins (2019). Trata-se de uma violência simbólica e discursiva estabelecida pelos opressores que balanceiam raça, classe, gênero, sexualidade e agressividade buscando delimitar um local social pejorativo para a mulher negra. As imagens de controle articulam-se com símbolos no imaginário. Significa dizer que, no inconsciente, determinadas expectativas de como os corpos devem performar discursiva e visualmente e analisar quais os seus papéis.

Em sua obra "Imagens de controle - um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins", Winnie Bueno (2020) busca não só esmiuçar o termo posto, como, também, a ideia de "espaços seguros", elucidando que essas imagens se solidificaram e são oriundas do período escravocrata e apresentam uma possibilidade de reformulação.

Dentro dessa teoria, quatro prováveis imagens remeteriam às possibilidades de existência da mulher negra: a mula, a mammy,

a black lady e a jezebel. A primeira remete à animalização da mulher negra ao tratá-la como alguém capaz de trabalhar de modo excessivo sem questionar ou reclamar. O termo mammy, por sua vez, destina-se à figura da empregada doméstica obediente à família branca, sendo, constantemente, retratada como retinta, gorda e sem sensualidade. Enquanto a black lady descreve a imagem de mulher que não possui uma família e opera apenas com a finalidade de obter uma carreira com um cargo de destaque. Por último, e bem recorrente no Brasil, temos a hiperssexualização com a imagem da jezebel ou hoochie sempre disposta a manter relações sexuais e as insinuando nas mais diferentes e cotidianas ações, do modo como é apresentada, jezebel é uma mulher que precisa ser contida, domesticada, pois não sabe controlar seus instintos. Aponta-se, ainda, a pretty baby relacionada à sexualização de crianças negras.

As imagens de controle servem para construir um discurso sobre a identidade e o corpo antes mesmo que eles existam, criando empecilhos para os processos de subjetivação e de autonomia das mulheres negras. Garante-se, dessa forma, não apenas a subordinação, como, também, a exploração econômica da mão de obra desse grupo (BUENO, 2020, p. 28). Bueno (2020) revela, ainda, o racismo e o sexismo como sequestradores de processos íntimos de autoconstrução, sendo capazes de animalizar as mulheres negras e, conseqüentemente, de justificar as opressões sociais a elas destinadas retirando a responsabilidade de quem comete a violência, no caso, a branquitude.

Todos os conceitos: imagens de controle, o outro do outro, assim como a interseccionalidade denunciam o modo como operam as opressões no âmbito de vivências da mulher negra, e conseqüentemente ilustram uma realidade na qual uma construção de autoimagem positiva para meninas negras é dispendiosa.

INCLUINDO A INFÂNCIA DE MENINAS NEGRAS NA ABORDAGEM DA INTERSECCIONALIDADE

Apresentados os conceitos de identidade, raça e etnia, bem como imagens de controle, podemos olhar para as meninas

negras e dimensionar as opressões que vivenciam considerando a interseccionalidade de três condições: (i) são negras, sofrendo, com isso, a segregação racial; (ii) são do gênero feminino, sendo, pois, vítimas do machismo; e, por último, (iii) são crianças (consideraremos, neste trabalho, a faixa etária de 0 a 12 anos), silenciadas por sua suposta falta de maturação. Todos esses elementos permitem inferências sobre o reconhecimento identitário individual (autodeclaração) destas crianças, que é influenciado pela heterodeclaração realizada por outros grupos que hierarquizam as pessoas em função de sua cor.

A inclusão da infância no grupo dos oprimidos permite-nos entender e valorizar as fases do desenvolvimento humano, compreendendo suas peculiaridades e sua autonomia identitária e, conseqüentemente, negar seu silenciamento. Ariès (1986), em “A História Social da Criança e da Família”, é um dos precursores na discussão do conceito de infância. Para o autor, as crianças, assim como as mulheres na Antiguidade, são consideradas inferiores, levando a uma vivência da infância de modo heterogêneo e desigual, a depender da condição socioeconômica e cultural de cada indivíduo. Já Miranda (2020) apresenta o conceito de infância como uma construção histórica e determina que se trata de uma ocorrência social fixada pela sociedade e seu momento. Aborda, ainda, a necessidade de considerarmos a autonomia da infância ao visualizarmos as crianças como seres pensantes e capazes de expressar seus sentimentos e os significados das coisas. No caso das meninas negras, o subitem anterior antevê através da imagem da *pretty baby* que a infância delascarrega peculiaridades ligadas inclusive a sua hipersensualização.

Retomar a pesquisa de Cavalleiro (2018) faz-se necessário, nesse ponto, por apontar que as crianças negras, mesmo denunciando as situações de racismo ocorridas no ambiente escolar para os adultos, muitas vezes presenciadas pela pesquisadora, dificilmente, são acolhidas de modo adequado. As dores das crianças negras diante dos conflitos raciais vividos são minimizadas e solucionadas de modo inadequado. Os educadores, entre outros atores escolares, buscam no silenciamento do relato um modo de cessar os conflitos.

No campo científico, observamos a não existência de uma quantidade significativa de pesquisas que analisam a condição da menina negra, como apontado, anteriormente, neste estudo. Aliado a esse quadro, em uma publicação feita pela Georgetown Law, universidade localizada em Washington nos Estados Unidos, intitulada “Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls Childhood” (2017) (Infância Interrompida: O Apagamento da Infância de Crianças Negras), a partir da entrevista de cerca de 325 adultos, aponta-se que as meninas negras são vistas como menos inocentes, atribuindo-lhes uma maior capacidade de compreensão dos assuntos de adultos (sexo), colocando-as em um local de vulnerabilidade de modo precoce, retomando ainda na infância, as imagens de controle apontadas por Collins.

Pensando na menina negra dentro do ambiente escolar e na sua construção como indivíduo, é importante reconhecermos a insalubridade inerente das relações de poder que, também, coexistem e infiltram-se nos locais educacionais em conjunto com o seu importante papel na socialização.

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (CAVALLEIRO, 2018, p.17).

Tem-se verificado que os espaços educacionais refletem e reproduzem as opressões sociais. Desse modo, são locais de exclusão para as meninas negras. Pensar a questão da interseccionalidade, no contexto brasileiro, implica compreender que as meninas negras são fruto de um ambiente social tóxico, que as exclui e promove graves violências. Nesse sentido, a escola deve ser ou se tornar capaz de articular práticas antirracistas que promovam o empoderamento.

Arleandra Cristina Talin do Amaral (2015) declara que, usualmente, os estudos relacionados à questão racial utilizam como foco os adultos, secundarizando a questão etária. Atribuindo à infância o caráter de conceito construído e introduzindo o valor moral ao contexto infantil, Nell Postman (1999) observa que a

infância e seu surgimento têm grande relação com a criação de novos valores sociais, em específico a vergonha. O surgimento de tal sentimento articulou-se, proporcionando à infância um local de cuidado e de zelo, antes não vivenciado. A vergonha auxilia, uma vez que passa a proteger e a separar os assuntos, as atitudes e as falas referentes ao mundo adulto e do mundo infantil, trazendo uma proteção inclusive quanto à violência e ao infanticídio que ocorria em meados do século XVIII. Observamos, assim, que o valor moral é importante não apenas para os grupos étnicos, mas é capaz de conservar e criar direitos, a exemplo de normativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Dentro desse contexto, Postman (1999, s/p) afirma que: "As crianças, parece, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor do que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção."

O ideal é pensar a infância, compreendendo as crianças enquanto produtoras de conhecimento, de arte e de cultura. Entretanto o quadro atual é das crianças negras e/ou meninas vistas como um problema social, adultizadas, retirando delas o direito a viver de modo integral sua infância, às quais não é atribuído o lugar de zelo suscitado pela vergonha. A infância para as meninas negras trata-se de um marcador de vulnerabilidade e denuncia que há um tipo específico de criança que não tem os direitos estabelecidos pelo ECA garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados socioeconômicos referentes à mulher negra no Brasil explicitam o racismo estrutural brasileiro no qual esse agrupamento social recebe menos, trabalha mais, é mais suscetível à violência e permanece menos tempo na escola. Trata-se aqui do olhar que a sociedade tem em relação às mulheres negras (heteroidentificação) e do próprio olhar destas mulheres sobre si próprias, a autoidentificação. Entendemos que discutir aspectos da identidade de grupos considerando a interseccionalidade evidencia a hierarquização social e as desigualdades decorrentes de juízos de

valor que insistentemente colocam as mulheres negras em situações de exploração e opressão. Quando acrescentamos a este quadro a divisão etária do desenvolvimento humano e trazemos a reflexão sobre as meninas negras, mais uma dificuldade se apresenta: a condição social da criança como ser em desenvolvimento. Mas é justamente nesta dificuldade que se abre uma grande possibilidade de transformação, por serem seres humanos em processo de formação e vinculado a uma instituição social destinada à educação, a escola, podemos educar no sentido oposto do que prevalece na sociedade. Dito de outra forma, a escola pode educar meninas negras para uma autoidentificação positiva e meninos e meninas de maneira geral para uma heteroidentificação positiva das meninas negras. Ratificando desse modo a importância de estudos que propiciem a reflexão acadêmica e social e quiçá estas possam contribuir para o debate da importância da educação escolar na constituição da identidade destas meninas e consequente trazer subsídios para formulação de políticas públicas voltadas à educação de meninas negras.

Partimos do pressuposto da importância do outro (comunidade) para a construção individual identitária. Não existe um eu, sem nós. Só conseguimos saber quem somos, a partir da possibilidade de compreensão e observação das diferenças externas a nós. Entretanto, a menina negra, ainda que como todos, busque referências positivas para sua construção identitária, encontra uma quantidade ínfima de recursos na sociedade, quer sejam discursivos, quer sejam visuais, capazes de auxiliar na edificação de uma visão positiva de si, isso quer dizer, uma identidade positiva, uma vez que a branquitude e o patriarcado operam como norma.

Assim sendo, quando esse quadro de desigualdades se volta para as meninas negras, é necessário considerar que devemos conversar sobre opressões que perpassam igualmente os indivíduos que são do gênero feminino, negro e durante a fase infantil. Reconhecemos haver aspectos comuns que dizem respeito a todas as meninas negras. No entanto, é necessário, também, reconhecer um modo de existir múltiplo dentro desse grupo e possibilitá-lo tendo como norte currículos, práticas e agentes antirracistas.

Propomos assim, retomando o início deste artigo, ao citarmos personalidades históricas - Aquilino, Teresa de Benguela, Luíza Mahin, Mãe Aninha e Antonieta de Barros - a publicação contextualizada da vivência dessas personalidades em livros didáticos, em nossas salas de aula, resgatando a importância de cada uma para história do nosso país e para a construção de um referencial identitário positivo para meninas negras. Dessa maneira, reformulamos e vertemos a história em algo vivido e contada também a partir da perspectiva de pessoas negras que contribuíram e contribuem para a construção do Brasil.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37ª, Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015. In: Anais.... Florianópolis, 2015.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a autoestima da criança negra**. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 117-123.

ARIÈS, Philippe. **A história social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. **Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça**. Revista da ABPN, [s.l.], v. 9, n. 21, p. 123-134, fev. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BUENO, Winnie. **Imagens de Controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

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

CASTELLS, Manuel. **A construção da identidade**. In: CASTELLS, Manuel. (org.). O poder da identidade. Trad. de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 22-28.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. Nova Iorque: Routledge, 2000

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Trad. de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019

COSTA, Sérgio. **A construção sociológica da raça no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 35-61, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. **"Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics,"** University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993)**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 133-151, jan/abr 2012.

EPSTEIN, Rebecca; BLAKE, Jamilia J.; GONZÁLEZ, Thalia. **Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls' Childhood**. Washigton, EUA, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, June 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2017. Geledes.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 6a. 2020. p. 103-130.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (org.). **Atlas da Violência (2017)**. Rio de Janeiro, IPEA, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (org.). **Atlas da Violência (2019)**. Rio de Janeiro, IPEA, 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (org.). **Atlas da Violência (2020)**. Rio de Janeiro, IPEA, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Roseli Figueiredo. **A identidade de meninas negras: o mundo do faz de contas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2006.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Relações de Gênero e étnico-raciais: uma perspectiva interseccional na educação**

infantil. Revista da ABPN, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 241-256, jun./ago. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. [s.l.]: [s.n.], 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e Identidade Negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?.** Revista da ABPN, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra.** 5 ed. rev. ampl. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4. ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Mulheres e Meninas Afrodescendentes. Conquistas e Desafios de Direitos Humanos.** 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999

REZZUTI, Paulo. **Mulheres do Brasil: a história não contada.** Rio de Janeiro: Leya, 2018.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro, 2019a.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Sueli Carneiro, 2019b.

SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tatiana Dias. **População Negra, Educação e Mudança Institucional.** Revista da ABPN, [s.l.], v. 11, ed. esp., p. 163-175, abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção Social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 6a. 2020. p. 73-102

SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 6a. 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** V. 4. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Geraldine Mendonça de. **A Intelectualidade Negra Feminina por uma educação antirracista.** ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XI, Belém, 2018. In: Anais.... Belém: UFPA, 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos.** In: PINHO, S. Z. (org.). Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. V. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-148.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 6a. 2020. p.7-72

Recebido em: *Maió/ 2023.*

Aprovado em: *Setembro/ 2023.*

Pedagogia Ubuntuísta: epistemologia antirracista na formação inicial docente

Soraia Lima Ribeiro de Sousa¹

Raimunda Nonata da Silva Machado²

RESUMO

A população negra brasileira há muito vem elaborando saberes no cotidiano de suas vivências a fim de superar o racismo, que é elemento estrutural na sociedade, nas relações sociais, no trabalho, na educação e, de modo mais específico, na formação inicial docente, quando este racismo se manifesta institucionalmente. Este artigo é um recorte reflexivo da pesquisa de dissertação intitulada "*África em nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó*", que analisou lugares de apropriação de saberes ubuntu na formação inicial docente, no curso de Pedagogia UFMA/Codó, entre os anos de 2020 e 2021. Esta faz uso da pesquisa participante de cunho qualitativo com perspectivas epistêmicas e teóricas decoloniais (Dussel, 2020) e afrocentradas (Asante, 2009). Na análise documental e do cotidiano (Passos, 2022) constata-se possibilidades de constituição de uma pedagogia ubuntuísta alimentada pela afrodocência (Sousa, 2022), que se apresenta como um conjunto de saberes e práticas, ligados aos princípios afrocêntricos, presentes no

¹ Mestra em Educação/UFMA. Técnica em Assuntos Educacionais/UFMA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-292X>. E-mail: soraia.lima@ufma.br.

² Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia/Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA) e Núcleo Roda Griò/GEAfro (UFPI); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-8128>. E-mail: raimunda.nsm@ufma.br.

cotidiano da formação inicial docente, que ocorre no curso de Pedagogia UFMA/ Codó, revelando que (re)existem epistemologias de pedagogias antirracistas em territórios nutridos de afrocentricidade.

Palavras-chave: ubuntu; formação inicial docente; pedagogia ubuntuísta.

Ubuntuist Pedagogy: anti-racist epistemology in initial teacher education

ABSTRACT

The Brazilian black population has long been developing knowledge in their daily lives in order to overcome racism, which is a structural element in society, in social relations, at work, in education and, more specifically, in initial teacher training, when this Racism manifests itself institutionally. This article is a reflective clipping of the dissertation research entitled "Africa in us: ubuntu knowledge in the initial teacher training in the UFMA/Codó Pedagogy course", which analyzed places of appropriation of ubuntu knowledge in the initial teacher training in the UFMA/Codó Pedagogy course, between the years 2020 and 2021. It makes use of participatory research, of a qualitative nature with decolonial (Dussel, 2020) and afro-centered (Asante, 2009) epistemic and theoretical perspectives. In the analysis of documents and everyday life (Passos, 2022), possibilities for the constitution of an ubuntuist pedagogy fueled by afro-teaching (Sousa, 2022) are found, which presents itself as a set of knowledge and practices, linked to afrocentric principles, present in the daily life of initial teacher training, which takes place at the UFMA/Codó Pedagogy course, revealing that (re)exist epistemologies of anti-racist pedagogies in territories nourished by afrocentricity.

Keywords: ubuntu; initial teacher training; Ubuntuist pedagogy.

Pedagogía Ubuntuista: Epistemología antirracista en la formación inicial docente

RESUMEN

La población negra brasileña viene desde hace mucho tiempo desarrollando conocimientos en su cotidiano para superar el racismo, que es un elemento estructural en la sociedad, en las relaciones sociales, en el trabajo, en la educación y, más específicamente, en la formación inicial del profesorado, cuando ese racismo se manifiesta mismo institucionalmente. Este artículo es un recorte reflexivo de la investigación de disertación titulada "África en nosotros: saberes ubuntu en la formación inicial de profesores en el curso de Pedagogía de la UFMA/Codó", que analizó lugares de apropiación del saber ubuntu en la formación inicial de profesores en la UFMA/Codó curso de Pedagogía, entre los años 2020 y 2021. Hace uso de la investigación participativa, de carácter cualitativo con perspectivas epistémicas y teóricas decoloniales (Dussel, 2020) y afrocentradas (Asante, 2009). En el análisis de los documentos y la cotidianidad (Passos, 2022), se encuentran posibilidades para la constitución de una pedagogía ubuntuista alimentada por la afrodocencia (Sousa, 2022), que se presenta como un conjunto de saberes y prácticas, vinculados a principios afrocéntricos, presente en el cotidiano de la formación inicial docente, que se desarrolla en el curso de Pedagogía UFMA/Codó, revelando que (re)existen epistemologías de pedagogías antirracistas en territorios alimentados por el afrocentrismo.

Palabras clave: ubuntu; formación inicial docente; pedagogía ubuntuista.

INTRODUÇÃO

O ubuntu é uma filo-práxis africana que se tornou conhecido no Ocidente pela tradução "eu sou porque nós somos", porém, não expressa as complexidades que este conceito representa no continente africano, especialmente em comunidades onde

prevalece o *nós*, a coletividade. O *eu*, no contexto ubuntuísta, tem significado de grupo, redes ancestrais de relacionamentos interconectados em tempos e espaços diferentes, logo, é preciso ter cuidado com as interpretações associadas ao *eu* ocidental, individualista (Saraiva, 2019).

Segundo Santos e Menezes (2010, p. 21-22), o ubuntu, “ao promover uma atenção especial à pessoa humana, é exemplo de uma outra epistemologia (...) capaz de inspirar uma outra forma de estar e de ser no mundo, contribuindo para o debate global sobre os direitos humanos”. Assim, refletindo o ubuntu no território da educação, escolas e sistemas de ensino, é possível construir uma base epistêmica crítica às perspectivas pedagógicas coloniais, e, por meio da filosofia ubuntuísta, propor epistemologias afrocentradas e interculturais na formação das pedagogias antirracistas.

Nesse sentido, trabalhamos na busca por vestígios dos saberes ubuntu no cotidiano da formação inicial docente, mediante a realização da pesquisa de dissertação intitulada “África em nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó”, que investigou lugares de apropriação de saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA/Codó, entre os anos de 2020 e 2021.

No aspecto metodológico, refere-se a uma pesquisa participante de cunho qualitativo que fez uso do estudo bibliográfico sustentado em perspectivas decoloniais, afrocentradas e das bases conceituais da sociopoética (Gauthier, 2015); estudo documental que consistiu na análise do Projeto Pedagógico do curso, no intuito de localizarmos vestígios e indicações de saberes ubuntu neste documento institucional.

Desse modo, alinhamos as contribuições bibliográficas e documentais aos estudos com/do/no cotidiano e realizamos oficinas afrocentradas nomeadas de Oficinas Ubuntu: a África em nós, conforme a programação (disponível na figura 1), visando a produção de narrativas do cotidiano da formação inicial docente em relação aos saberes discentes acerca do ubuntu.

Figura 1 – Card de divulgação da Oficina Ubuntu



Fonte: Sousa (2022)

Vinte e dois discentes (nomeados como co-pesquisadoras/es) participaram do estudo, sendo 4 (quatro) homens e 18 (dezoito) mulheres, regularmente matriculados em componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFMA/Codó, nos períodos 2021.1 e 2021.2. São discentes que foram convidadas/os para compor o grupo-pesquisador e que estavam no 7º e 8º períodos, visto que, sendo os últimos semestres do curso, nos possibilitaria conhecer um acúmulo de experiências e saberes, considerando que se encontravam na iminência de concluírem o curso e, portanto, teriam uma perspectiva mais ampla acerca da sua formação inicial docente.

Assim, ao adentrarmos o campo de pesquisa, com intuito de fazer emergir vozes silenciadas pela modernidade/colonialidade e criar espaços de escuta das/os discentes do curso de Pedagogia da UFMA/Codó, mergulhamos no cotidiano da formação inicial docente, tendo em vista melhor compreensão dos vestígios da filosofia ubuntu, especialmente, a partir do curso de Pedagogia da UFMA/Codó, utilizando a sociopoética na construção e observação desse cotidiano.

A vista disto, este artigo faz um recorte sobre as possibilidades de constituição de uma pedagogia ubuntuísta, cujos saberes e práticas localizamos no cotidiano da formação inicial docente, que ocorre no curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, revelando a (re)existência de epistemologias afrocentradas e antirracistas, logo, interculturais.

Vale ressaltar que a sociopoética é uma abordagem considerada relativamente nova, que nasceu há pouco mais de 20 anos no Brasil, foi elaborada com intuito de superar obstáculos impostos por métodos de pesquisa enrijecidos e que, muitas vezes, não permitem acessar informações importantes para compreender determinados fenômenos sociais, tal como nos aponta Gauthier (2015, p. 79): “um pouco do não consciente, não verbalizável entre na pesquisa é uma exigência para quem quiser ir além da superfície da vida”.

Assim, utilizar a sociopoética nos estudos com/do/no cotidiano, faz sentido uma vez que ambos buscam repensar modos de fazer pesquisa que não tratam e não comportam a complexidade, imprevisibilidade e pluridiversidade da vida e das pessoas. Segundo Oliveira (2008, p. 175) a

busca pelo imprevisível, pelo invisível aos olhos das teorias tomadas como verdades apriorísticas, requer a compreensão das teorias também como limites, na medida em que apenas aquilo que cabe em seu modo de entender o mundo pode ser percebido e formulado sobre suas bases. (...) À complexidade que reconhecemos no mundo, precisamos relacionar modos complexos de buscar compreendê-lo, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender. Ou seja, para buscarmos um

melhor entendimento de uma realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc. precisamos modificar nossos hábitos e modos de pesquisar e de 'fazer a leitura' dos dados.

Destarte, ao considerar a realidade como imprevisível, múltipla, assim como singular, especialmente no espaço/tempo da formação inicial docente ofertada pelo curso de Pedagogia da UFMA/Codó, navegamos nos mares da pesquisa em que as narrativas das/os discentes fossem produzidas coletivamente e que se valorizassem a dialogicidade mediante o respeito pelas subjetividades das/os co-pesquisadoras/es.

UM COTIDIANO DE AFRODOCÊNCIA: onde estão as pedagogias antirracistas?

O Estado do Maranhão, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é um dos estados brasileiros com maior proporção de pretos e pardos, chegando à cerca 74% da população total, resultado do processo de escravização no Brasil. Neste vasto território, o município de Codó (universo deste estudo) fica localizado no leste maranhense, na região dos cocais, assim denominada em referência a enorme quantidade de palmeiras de coco babaçu que predominam na região. Atualmente, segundo dados do IBGE, o referido município tem uma população aproximada de 120 mil habitantes, dos quais cerca de 80% é negra (considerando pretos e pardos), o que acompanha a lógica proporcional do estado com a sua maioria da população negra.

É neste contexto e cotidiano de presença e (re)existência afrodescendente na cidade, que está inserida a formação inicial docente ofertada, na modalidade presencial, através do curso de Pedagogia, na UFMA/Campus Codó, que, conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, tem como objetivo “formar profissionais para atuarem nas seguintes áreas: Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em gestão educacional” (UFMA, 2018, p. 5).

Assim, motivadas pelo estudo da filosofia ubuntu, buscamos investigar a sua presença no cotidiano escolar e potencialidade humanizadora na formação inicial docente no curso de Pedagogia UFMA/ Campus Codó. Consideramos as influências culturais africanas presentes na região de Codó, motivo pelo qual nos debruçamos nas análises do PPC do curso e naquelas que dão ênfase ao cotidiano (Oliveira, 2008; Passos, 2014), com interesse especial nas experiências e vivências das pessoas e grupos, em cujo cotidiano são construídas e/ou ocorrem as relações sociais e de desigualdades raciais.

Na perspectiva da educação bancária (Freire, 1996), as vivências das/os discentes não poderiam ser consideradas nos e como processos formativos, portanto, Freire (1996) lamenta que as experiências cotidianas e extrassala de aula sejam negligenciadas e que, cotidianamente, não sejam priorizadas e/ou levadas em consideração nos processos formativos, dando espaço aos modelos pedagógicos hegemônicos que supervalorizam a transferência de conteúdos descontextualizados. Para Freire (1996, p. 23-24, grifo nosso):

uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade de ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que **foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.** (...) Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Essa pedagogicidade é alimentada na materialidade do espaço e ganha consistência epistêmica com o olhar crítico, rigoroso e cuidadoso sobre o cotidiano. Para os estudos com/do/no cotidiano, entendemos, de acordo com Oliveira (2008, p. 165), que este cotidiano se dá no

espaço/tempo (sic) da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de

conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compressão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social.

A partir da realidade social e cotidiana do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, realizamos a análise documental do PPC, no intuito de buscarmos por vestígios e indicações de epistemologias de origem africana, antirracista e mesmo de saberes ubuntu neste documento.

Dessa maneira foi possível identificar que o documento apresenta como um dos objetivos do curso “formar profissionais da educação capazes de atuarem na sociedade de forma crítica/reflexiva em relação às questões decorrentes da desigualdade social” (UFMA, 2018, p. 7), vejamos que o documento demonstra preocupação em formar profissionais atentos e vigilantes para a realidade de desigualdade social brasileira e, podemos citar dentre estas desigualdades, o racismo, visto que a cidade onde o curso está inserido é constituída majoritariamente por pessoas negras.

Além disso, ao tratar das bases teóricas e filosóficas, que sustentam o processo de formação docente em Pedagogia, o documento aponta que estas devem se basear numa *rede de saberes* orientadas pelo global, mas especialmente pelo local. Tal iniciativa, corrobora com os argumentos de Castiano (2013, p. 50) de que a academia, e para este estudo, a formação inicial docente, deve “cultivar uma abertura epistemológica”, promovendo mudanças teóricas, epistemológicas, metodológicas e uma nova reorganização dos conhecimentos nas ciências.

Destaca-se, especialmente, que desde os fundamentos sócio filosóficos da prática docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA/Codó, o documento determina o

estabelecimento de **relações mais igualitárias, justas e humanas** e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos, em vistas à transformação da sociedade existente. Fundamentos pautados nos Direitos Humanos e

suas práticas humanistas, de cunho solidário e éticos (UFMA, 2018, p. 8, grifo nosso).

Aqui destacamos como o documento que regimenta a oferta do curso de Pedagogia da UFMA/Codó já se constitui como um importante elemento para a construção de uma epistemologia antirracista e de base ubuntuísta, compreendendo que “o ubuntu enfatiza essas alianças entre as pessoas e as relações entre elas mesmas” (Chaua, 2014, p. 43).

No que diz respeito à análise da organização curricular do curso, destacamos as disciplinas abaixo relacionadas por apresentarem em seus títulos e/ou nas ementas descritas no PPC, conteúdos que possibilitam o acesso da/o discente às temáticas africanas, afrodiaspóricas ou afro-brasileiras, possibilitando a discussão e a construção de epistemologias outras, a partir do acesso, partilha e apresentação de saberes e conhecimentos que se encontram na exterioridade da modernidade (Dussel, 2016), são elas:

1. Antropologia e Educação (60h) – do núcleo de estudos básicos, de cunho obrigatória;
2. Fundamentos e Metodologia do Ensino de História (60h) – do núcleo de estudos básicos, de cunho obrigatória;
3. Escola e diversidade: a educação para os direitos humanos (60h) - do núcleo de estudos básicos, de cunho obrigatória;
4. Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas (60h) - do núcleo de estudos básicos, porém consta como disciplina optativa que complementa a carga horária do curso;
5. Fundamentos da Educação do Campo (60h) - do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, será obrigatória apenas para discentes que optarem pela área de atuação Educação do Campo;
6. Educação para as Relações Étnico-Raciais (45h) - do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, comum a todas as áreas de atuação, independentemente da escolha pela área, deverá ser cursada por todas/os discentes portanto, obrigatória.

No prefácio do livro *Movimento Negro Educador*, de Nilma Lino Gomes, Santos (2017, p. 10) afirma que “pedagogia e epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo”, assim,

pensamento e ação se aglutinam entre o documento que sustenta a oferta do curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó e o cotidiano de materialização da formação inicial docente. Logo, podemos inferir a construção de epistemologias plurais, de natureza antirracista.

O presente contexto de docência universitária torna-se uma prática social intercultural que se desenvolve no diálogo entre conhecimentos científicos e locais mediatizados por diferentes cosmovisões/cosmopercepções. A afrodocência surge nas práticas educativas de reconhecimento dos saberes da exterioridade moderna (DUSSEL, 2020), sendo estes afrocentrados e contracoloniais.

A afrodocência consiste, então, numa formação com princípios ubuntuístas criadora e recriadora de espaços de justiça curricular que reconhecem todas as humanidades e vivências socioculturais de africanas/os, afro-brasileiras/os, negras/os, afrodescendentes, indígenas, quilombolas, povos de terreiro, ribeirinhas/os, assentadas/os, quebradeiras de coco babaçu, ciganos entre outros.

Portanto, a pedagogia ubuntuísta para nascer e fortalecer-se necessita de um cotidiano de afrodocência capaz de tecer relações de resistência e insubmissão às políticas neoliberais/capitalistas e seus efeitos devastadores associado aos projetos colonialistas e imperialistas. Mas, o que nos levou a possibilidade de constituição de uma pedagogia ubuntuísta? Vejamos, a seguir, alguns elementos que nos conduziram a este tipo de pedagogia, gestada no cotidiano da formação inicial docente, no curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó.

POR UMA PEDAGOGIA UBUNTUÍSTA

É no cotidiano da formação inicial docente, nas vivências das/dos discentes do curso, na relação com o corpo docente e com os demais atores da comunidade acadêmica que, no Curso de Pedagogia UFMA/Campus de Codó, vem sendo construída uma pedagogia ubuntuísta, entre as múltiplas possibilidades ou campos possíveis de pedagogias antirracistas.

É importante ressaltar que o termo pedagogia é usado em minúsculo para caracterizar conjunto de saberes e práticas, enquanto

Pedagogia, em maiúsculo, é comumente usado para se referir ao campo de conhecimento, como disciplina da Ciência da Educação (Andrade, 2016).

A emergência de uma pedagogia ubuntuísta no curso de Pedagogia da UFMA/Codó (como conjunto de saberes e práticas afrocentradas e contracoloniais) tem respaldo na análise documental do PPC do curso e na escuta das narrativas de vivências das/os discentes, durante as oficinas, sobre seu processo de formação inicial docente. Foi um mergulho no cotidiano das produções de saberes e práticas afrodescendentes e de relações étnico-raciais, construídas ao longo da formação inicial docente vinculada a realidade local afro-diaspórica do município de Codó/Maranhão.

Se o conceito de pedagogia diz respeito ao conjunto de saberes e práticas, como surgem e se proliferam com inúmeras adjetivações, a exemplo das chamadas pedagogias culturais, então, é possível criar um campo científico de pedagogias afrocentradas, tal como ocorre no interior dos Estudos Culturais, afinal, segundo Andrade (2016, p. 28),

o conceito de pedagogias culturais, amplamente acionado nos Estudos Culturais, apresenta-se como ferramenta teórica que corresponde a esse alargamento do que pode ser considerado pedagógico e quais lugares da cultura praticam pedagogias, ou seja, formas de regular os sujeitos, de conduzir a conduta, de orientar modos de ser e viver no tempo presente.

Assim, durante as oficinas de escuta que realizamos com as/os discentes do curso, foi possível identificar os “modos de ser e viver” próprios do curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó, onde estão presentes saberes das africanidades, dentre os quais, os saberes ubuntu são revelados na interação com os estudantes sobre seu cotidiano na formação inicial docente. Como podemos constatar quando uma co-pesquisadora, durante as oficinas, afirma que

a gente vive assim dessa maneira porque a nossa cidade de Codó ela tem a população (...) em sua maioria negra, então **é muito mais fácil pra gente estudar dentro do contexto da nossa vivência, da nossa cidade**. Se fosse em outro estado, eu tenho absoluta certeza que não seria assim. (Co-pesquisador/a 2, 2021, grifo nosso)

Com base no cotidiano da cidade e das relações sociais/raciais estabelecidas durante a formação inicial docente, conforme expressado pela co-pesquisadora, vimos que a pedagogia ubuntuísta se materializa a partir das possibilidades plurais epistêmicas evidenciadas no PPC do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, bem como nos seus espaços/tempos porque, segundo Castiano (2010, p. 160), a formulação, aplicação e princípios ubuntuístas

dependem profundamente, por um lado, do ambiente social e natural em que cada comunidade epistêmica vive e, por outro o grau de exposição a que cada indivíduo ou grupo foi sujeito às instituições modernas de socialização, particularmente da educação, religião e mídias (grifo nosso).

Nessa perspectiva, a pedagogia ubuntuísta é constituída por um conjunto de saberes e práticas que se situam na exterioridade que tem sido desprezada pela modernidade (DUSSEL, 2016), ou seja, aqueles saberes e conhecimentos oriundos das raízes da tradição africana, embora (re)inventados nos cruzamentos e travessias interculturais das relações sócio-históricas no cotidiano e nas múltiplas localizações.

Nessa travessia (re)inventada, afro-brasileira e afro-maranhense, insere-se o cotidiano da formação inicial docente do curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó), como pudemos constatar na seção anterior ao apontar as disciplinas obrigatórias e optativas no PPC do curso que possuem conteúdos de temáticas

africanas, afro-diaspóricas e afro-brasileiras. Além disso, vimos saberes e práticas durante as oficinas Ubuntu.

Uma co-pesquisadora se apresenta como quilombola e afirma: “eu vi um acolhimento muito grande dos meus professores pela minha trajetória, pela minha história e isso aí foi muito importante pra mim e é ainda hoje” (Co-pesquisador/a 5, 2021). Para ela, o acolhimento docente se refere ao respeito e valorização da sua cultura, história, saberes e trajetória como quilombola, a exemplo de quando a estudante é convidada para contar a sua história e a de sua comunidade em outras turmas do curso de Pedagogia e outros cursos ofertados no campus.

Segundo Dussel (2016), para que seja possível a afirmação da “exterioridade desprezada” no contexto da colonialidade e da modernidade, é preciso alguns passos, dentre eles: a descolonização e a autovalorização das experiências, saberes, conhecimentos, cultura, valores, estética, dentre outras, comumente rejeitadas nas estruturas do conhecimento científico moderno.

Nesse sentido, para que a pedagogia ubuntuísta seja efetivada, é necessária uma insubmissão epistêmica constante fortalecida por atitudes de reflexividade e consciência crítica, (re)afirmando a localização política, epistemológica e ontológica (poder-saber-ser) centrada nas próprias experiências, narrativas, histórias, memórias comunitárias de origem nas tradições africanas, afro-diaspóricas, afro-brasileiras e indígenas com localização América Latina (Gonzalez, 2020), uma vez que ser latino-americanos se constitui como parte da identidade brasileira.

Esta identidade que também é negra (embora seja constantemente vilipendiada pela branquitude e seus aparelhos ideológicos). Por diversas vezes, durante as oficinas, as/os co-pesquisadoras/es relataram ter (re)afirmado suas identidades negras durante o processo de formação docente, vejamos algumas destas narrativas:

A minha formação tem refletido em todo meu convívio social trazendo reflexões referentes ao meu pertencimento racial (Co-pesquisador/a 5, 2021)

Mas quando eu cheguei na UFMA, eu realmente descobri quem eu sou, o que eu sou e o que eu quero ser. Eu tinha vergonha do meu cabelo, eu tinha vergonha da cor da minha pele, de ficar chorando na frente do espelho mesmo para tirar a minha pele, queria porque queria ser branca, que eu queria porque queria ter o cabelo liso. (Co-pesquisador/a 8, 2021)

Temos uma ligação entre povos originários e da diáspora, a fim de criar maneiras plurais de produzir processos formativos que expliquem e definem sua própria cultura e história na travessia transatlântica do SER. Esses conjuntos de fatores, presentes no cotidiano do curso de Pedagogia, favorecem a construção de relações étnico-raciais assentadas nos saberes ubuntu, mediante a partilha, coletividade, nas experiências comunitárias.

Nesse sentido, e, ainda de acordo com Andrade (2014, p. 1), é válido destacar “como a cultura cria condições para que novas pedagogias, produzidas a partir de análises culturais, emergem a fim de dar conta das demandas do tempo presente”. Certamente, a cultura própria do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, em torno de uma educação antirracista, tem favorecido a constituição epistemológica de uma pedagogia ubuntuísta em seu cotidiano.

Ao longo do processo de formação inicial docente, no cotidiano, as/os discentes foram construindo laços de amizade, consciência de pertencimento ancestral às tradições ladino-amefricanas, acolhendo umas/uns às/aos outras/os e afetando-se mutuamente para que fosse possível a convivência com o diferente durante a formação docente. Essa postura não deve ser entendida como acontecimentos harmoniosos, sem conflitos, tensões e até mesmo disputas, uma vez que essas relações são tecidas no interior da colonialidade instaurada. A/o co-pesquisador/a 12, demonstra essas tensões no âmbito da religião de matriz africana:

Quando eu cheguei na universidade a primeira vez que eu me deparei com aquela turma inteira, né? Aí

eu de primeira eu vi alguém falando, não sei, não me lembro quem foi. Acho que 99% da turma era evangélicos e eu, por ser negro da religião de matriz africana, eu fiquei meio assim, né (corpo retraído), eu me fechei um pouco, aí eu entrei, fui conversando, foi indo, falando com os professores, alguns amigos também que eu fiz, aí foi indo, foi ficando tudo tranquilo, aí 'desapareceu' para mim. Eu fui ajudado nessa parte, na questão psicológica. (Co-pesquisador/a 12, 2021)

A/o discente narra o receio que teve ao iniciar a formação docente numa turma, que conforme afirma, era majoritariamente formada por pessoas adeptas de religiões evangélicas, descreve o receio e o medo que sentiu de sofrer algum preconceito por ser negro e de religião de matriz africana, cujo desconforto foi minimizado com apoio de um processo formativo intercultural.

Assim, inferimos que pedagogia ubuntuísta é um modo de ser-sentir-fazer capaz de educar com diálogo intercultural, visando relações étnico-raciais permeadas pela aceitação e respeito das diferenças, na superação de práticas racistas e da desigualdade a que a população afrodescendente está sempre submetida. Assim, no cotidiano, no convívio com o diferente vão se desfazendo medos, receios e as/os discentes vão se percebendo aceitas/os, vão se reconhecendo também como parte da comunidade construída durante a formação inicial docente.

Nesta pedagogia, a valorização da humanidade de cada pessoa é elemento fundante, neste sentido o indivíduo (eu) reconhece ser parte de uma comunidade (nós), contribuindo na superação dos preconceitos de sexo, cor, raça, classe, religião, mesmo num espaço de estruturas coloniais, como são as universidades brasileiras. Tudo isso se dá em espaços/tempos de valorização de identidades plurais, a exemplo dos estereótipos da negra sexualizada, evidenciados por discentes que, sentem-se acolhidas/os quando uma pedagogia ubuntu contribui na travessia do SER a si mesmo, no autorreconhecimento e valorização da sua identidade racial e sexual.

Vale destacar que, para Mbembe (2018, p. 143-144), a escravização, a colonização e o apartheid dominam o discurso negro na história mundial, e como consequência destes três eventos, no passado e até hoje a pessoa negra foi/é separada de si mesma, ou o que ele chama de *empobrecimento ontológico*, no qual motivou uma

tal perda de familiaridade consigo mesmo que o sujeito, tornado estranho para si mesmo, teria sido relegado a uma identidade alienada e quase inerte. Assim em vez do ser junto a si mesmo (outro nome da tradição), que deveria ter sido sempre a sua experiência, ter-se-ia constituído numa alteridade na qual o eu teria deixado de se reconhecer: o espetáculo da cisão e do desmembramento (...) uma singular experiência de sujeição, caracterizada pela falsificação de si pelo outro (Mbembe, 2018, p. 143-144).

Essa construção ubuntuísta, como epistemologia da pedagogia antirracista, caracteriza-se ainda pelo resgate de valores civilizatórios de comunidades tradicionais de origem africana, a exemplo de experiências bantu que encontramos em algumas comunidades de terreiro e quilombolas, como fonte de preservação e sustentabilidade de princípios, tais como:

um humanismo intenso, carinho, partilha, respeito, compaixão, e os valores associados, valores esses que visam assegurar uma vida comum feliz e humana no espírito familiar. Valores seriam, nesta óptica, os fundamentos básicos da forma como uma pessoa acha que a sua vida e a dos outros deveriam ser vividas, influenciando as escolhas, as atitudes e os objetivos de cada indivíduo na comunidade. (Castiano, 2010, p. 164)

Alguns desses valores apontados por Castiano (2010) são os próprios princípios ubuntuístas que apareceram na forma de confetos - conceito + afeto, (Gauthier, 2015) produzidos nas oficinas ubuntu

que realizamos junto com as/os discentes do curso, alguns destes pudemos identificar nas narrativas apontadas anteriormente. São eles: humanidade, interdependência, comunidade, acolhimento, ancestralidade, matrilinearidade, pertencimento, amorosidade, dentre outros, conforme apresentamos na figura 2.

Figura 2 – Mandala de confetos nos lugares de apropriação de saberes ubuntuístas



Fonte: Sousa (2022).

Esses princípios foram revelados, durante a realização de duas oficinas Ubuntu: quando as/os co-pesquisadoras/es (discentes) narraram situações de solidariedade, partilha de recursos financeiros, sonhos e objetivos em comum, ou ainda, em conversas e apoios que dão/recebem/retribuem entre seus pares, do corpo docente e da comunidade acadêmica do Campus Codó/UFMA.

Uma característica da pedagogia ubuntuísta, que precisa ser aproveitada como episteme de educação antirracista é a ancestralidade, cujo conhecimento permite a contextualização

(espacial/temporal/conceitual) de uma comunidade sem limites geográficos físicos e estáticos. Considerando a história do município de Codó, com ancestralidade africana e de população majoritariamente afrodescendentes, os saberes ubuntu estão presentes no cotidiano das pessoas porque atravessaram gerações, sendo repassados e ensinados nos testemunhos vivos (escrito ou oral), carregam a memória viva da África como herança (Hampatê Bâ, 2010).

Vimos, neste estudo, que é possível encontrar epistemes de educação antirracista no cotidiano das comunidades. Os elementos da tradição ubuntu ainda se manifestam no modo de viver comunitário nos quilombos, nas religiões de matrizes africanas, na partilha comunitária, característica peculiar, também, das populações do Nordeste Brasileiro, especialmente aquelas localizadas no interior do Estado. Uma apropriação dos valores e saberes tradicionais é importante no sentido de apartá-los da lógica neoliberal e capitalista, pois, em atitudes pouco evidenciadas encontramos grupos partilhando das adversidades em diferentes dimensões do cotidiano e não é diferente na formação docente, na partilha de uma xerox quando um/a colega não dispõe do recurso financeiro, na escuta atenta de um desabafo, como narrado por co-pesquisadoras/es durante as oficinas. Vejamos:

quando os meus colegas acreditam em mim, quando me incentivam, muitas vezes eu não tinha dinheiro para a xerox e meus colegas dividiam comigo e vice e versa, eu acho que é uma construção. **A formação deve ser um companheirismo, deve ser uma coletividade e não uma disputa (...)** porque **a ideia deve ser um ajudar o outro** (Co-pesquisador/a 5, 2021) (grifo nosso).

No que se refere a ancestralidade, Pontes (2020) demonstra a sua presença nas experiências comunitárias de africanas/os e

descendentes de africanas/os no Brasil, desde o período colonial, quando afirma que,

sendo preciso retornar às experiências comunitárias e cooperativas que esses grupos já vivenciaram (herança de seus antepassados, repassadas por gerações), no momento de dor, a saída era olhar para trás (Sankofa) e firmar um pacto de compromisso com a/o outra/o africana/o escravizada/o, mesmo sendo de etnias diferentes. Mulheres e homens acolhendo-se com energias ancestrais, toques, cheiros, afetos, choros, risos e principalmente escutas e observações, reiventavam suas diferenças e resguardavam todas as estratégias de reorganização. Cada mulher e cada homem foram trazendo suas formas de conhecer e organizar e assim foram tecendo suas histórias e recriando mapas que deram direcionamento a uma ação conjunta, percebendo o que havia em comum entre elas e eles: a sobrevivência do povo negro fora de África.

Fazer uso de uma pedagogia ubuntuísta, portanto, significa tecer estratégias ancestrais de valorização da vida e de experiências comunitárias, de construção coletiva, de estratégias de partilhar, ao promover o reconhecimento da humanidade de todos os fenômenos, neste sentido, na área educacional a pedagogia ubuntuísta busca valorizar o sentido coletivo e comunitário das práticas educativas conectadas com a valorização da vida de todos os seres humanos em sua completude. E, como isto é possível?

À existência ubuntuísta nos sistemas de ensino, faz-se necessário a compreensão da cosmopercepção africana, incluindo a ancestralidade. No curso de Pedagogia (Campus Codó/UFMA) isto é possível pela tradição viva nos terreiros que alcançam a universidade, por meio das pesquisas que se desdobram em trabalhos de extensão e ensino, afinal, a ancestralidade existe, sobretudo, pela histórica preservação das religiões de matriz africana.

Nas tradições africanas, as grandes dimensões da ancestralidade são: o mundo dos deuses e antepassados, dos humanos e da natureza. Desta perspectiva, decorrem a

responsabilidade humana com a existência, com a vida, o amor, a generosidade, quando entendemos e vivemos a ideia de que cada ser (tudo aquilo que existe) tem força vital, tem uma divindade e, portanto, merece ser respeitado, valorizado e reconhecido.

Para (re)viver esse sentido ubuntuísta são fundamentais as pesquisas acadêmicas que incorporam esses saberes dos terreiros, das comunidades quilombolas nas universidades e, por conseguinte, nas ciências, tecnologias, processos que alcançam, assim, a formação inicial docente que poderá ganhar amplitude na constituição do SER, mediante as aprendizagens de valorização dos saberes tradicionais, religiosos e espirituais, incidindo em práticas educativas mais humanizadas na educação básica e superior.

Durante uma das oficinas Ubuntu, o Prof. Dr. Roberto Chaua (2021) afirmou o seguinte:

você entendendo essa forma de organização e essa forma de compreender a vivência coletiva, você percebe que de fato, mesmo que o termo ubuntu não esteja enunciado no dia a dia e na forma como as pessoas vão se referir umas as outras, ele está ali de alguma forma atravessando o que nós somos e nos dizendo onde nós devemos caminhar. Ele está ali nos remetendo sempre que se nós quisermos ser fortes, precisamos ser fortes com os outros. Se nós precisamos avançar, só avançaremos se os outros também avançarem (Chaua, 2021).

Neste sentido, a pedagogia ubuntuísta se caracteriza ainda pela vivência coletiva, na interdependência e no suporte que uns dão aos outros na superação das adversidades. De fato, foi/é assim que as comunidades negras, seja em África ou na diáspora tem resistido historicamente aos projetos de extermínio e genocídio de suas populações. De acordo com Pontes (2020),

reconectar às práticas organizativas baseadas nas ancestralidades é ponto fundamental que move e moverá sempre nosso futuro. A organização de uma

sociedade que segue os princípios ancestrais está calcada na prática da solidariedade-comunidade.

Certamente, os confetos acolhimento, amorosidade, humanidade, pertencimento, os grupos de sororidade, interdependência, comunidade e tantos outros são, ao mesmo tempo, conceitos e afetos vivenciados durante a formação inicial docentes das/dos co-pesquisadoras/es, como narrado durante as oficinas. São também saberes e estratégias que, certamente, mantêm as/os discentes no curso, sendo um dos fatores que têm colaborado para que o curso de Pedagogia UFMA/Campus Codó mantenha altos índices de conclusão se comparados a outros cursos no Campus.

Nosso argumento é de que o útero, ou seja, o lugar onde a pedagogia ubuntuísta é gestada, são as próprias vivências cotidianas de formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, associado à concepção de educação presente no PPC do curso, qual seja, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para formação continuada, como sendo

o conjunto dos processos formativos que se desenvolvem, através da convivência humana, no trabalho, na vida familiar, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas relações criativas com a natureza e com a cultura (UFMA, 2018, p. 6).

Assim, tanto no documento quanto na prática cotidiana vivenciada pelas/os discentes, aparecem vestígios de resistência aos modelos de formação hegemônicos dos quais o curso, em questão, não está isento de ter influências, na medida em que precisa atender exigências de adequação às políticas educacionais, como a BNC-formação.

Para Asante (2009) um projeto afrocêntrico precisa necessariamente adotar as seguintes características: "1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar

do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.”

Assim sendo, a pedagogia ubuntuísta, é expressamente afrocentrada quando consegue promover a valorização das culturas, epistemologias, conhecimentos, narrativas e experiências de matrizes africanas, como vimos, mediante: a valorização da presença de corpos afrodescendentes, quilombolas, religiosos de matriz africana; a promoção das africanidades presentes nos espaços/tempos de um cotidiano marcado pelas cosmopercepções ancestrais; o convívio na formação inicial docente de aquilombamento e pertencimento que impulsiona a travessia do *ser* africanizado com seus saberes e práticas nas diásporas.

Vale ressaltar que esta epistemologia de educação antirracista, por meio da pedagogia ubuntuísta ou pelo modo de ser/saber/fazer característicos do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, não está isento de conflitos. Vejamos:

No convívio cotidiano, como pudemos presenciar, durante uma das oficinas ubuntu, uma discussão de alunas em relação ao uso de vestido ou não nas sessões de fotos de formatura (um confronto com a tradição moderna eurocentrada) e ficaram de decidir posteriormente em conjunto, mesmo algumas já afirmando categoricamente que não usariam, também o discente que se reconhece como negro e pratica a religião de matriz africana, não deixou de sentir medo e se questionar se seria aceito em sala de aula ou não.

Nas práticas educativas, estes tensionamentos também se materializam, nas ausências de referências e intelectuais de origem africana nas disciplinas do curso, ou na dificuldade das/os co-pesquisadoras/es em lembrar das referências dos textos estudados durante a formação docente, citando notadamente que tiveram mais acesso a referências norte-europeias e brasileiras, como Paulo Freire que foi muito citado.

Nesse cotidiano de educação antirracista, há tensões com a pedagogia bancária historicamente estabelecida e que tem nos ensinado a transmitir e ensinar saberes docentes e preparar as/os futuras/os docentes munindo-os de conhecimento científico e técnico, acentadamente eurocêntricos. A pedagogia ubuntuísta é uma maneira de promover processos formativos na constituição do ser-saber-fazer docente crítico e reflexivo diante das realidades sociais, conforme apontado, anteriormente, no PPC do curso.

Desta forma, a pedagogia ubuntuísta se constitui como uma forma de reinvenção, de pensar e navegar por novas práticas e estratégias de formação inicial docente, superando práticas de formação docente hegemônicas e monoculturais. Em síntese, a pedagogia ubuntuísta, que analisamos no encontro com o cotidiano do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, é constituída pelos seguintes elementos:

- 1- Cotidiano de saberes e práticas afrodescendentes;
- 2- Saberes e práticas que se situam na exterioridade desprezada pela modernidade (DUSSEL, 2016);
- 3- Localização epistemológica centrada nas narrativas comunitárias de origem nas tradições africanas, afrodiaspóricas, afro-brasileiras e indígenas;
- 4- Educação com diálogo intercultural;
- 5- Valorização da humanidade;
- 6- Valorização de identidades plurais;
- 7- Existência com fundamento na ancestralidade e na vivência coletiva;
- 8- Atitude epistêmica afrocentrada de valorização dos corpos afrodescendentes.

Portanto, este estudo discutiu um esforço de intersubjetivação (CASTIANO, 2013), de se auto assumir como sujeito, realizando o diálogo e o convívio com as demais culturas, outrora estabelecidas, buscando a constituição de epistemologias antirracistas que provoquem mudanças e resistências, tão urgentes e necessárias na educação, frente a inserção e imposição de concepções de educação que pretendem perpetuar práticas coloniais, que nos objetiva, expropria e que nos roubam de nós

mesmas/os ao negarem e/ou subalternizarem nossos saberes, histórias, narrativas e vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, foi possível conhecer o caráter transgressor do PPC do curso da UFMA/Codó, não só pela inserção de conteúdos de valorização dos conhecimentos e epistemologias africanas, afrodiaspóricas e afro-brasileiras, mas por apontar, desde as bases e fundamentos do curso, princípios que se aproximam da noção de saberes ubuntu.

Este documento apresenta possibilidades de resistência às prescrições tecnicistas dos marcos legais e diretrizes educacionais nacionais orientados por princípios neoliberais que pretendem formar a/o profissional apenas para o mercado de trabalho, secundarizando ou desconsiderando saberes locais, cujas reflexões contribuem em processos de conscientização crítica, emancipação e transformação das realidades.

O modo de ser/saber/fazer próprio deste curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, evidenciou-nos possibilidades de constituição de epistemologias antirracistas na educação, a exemplo da pedagogia ubuntuísta que pode ser criada por um conjunto de saberes e práticas que decorrem do caráter transgressor e decolonial e afrocentrado do PPC do curso e de sua materialização no cotidiano das relações sociais/raciais do curso a que se destina.

Além disso, documento e cotidiano político-pedagógico-epistêmico quando orientados pela amorosidade freireana, criam tempos/espacos para construção de relações sociais (étnico-raciais), a partir da valorização de vivências coletivas/comunitárias, tal como vimos na valorização da história e cultura da cidade de Codó, as suas manifestações culturais e saberes ancestrais de origem africana, assim como o fato de que é uma cidade com população majoritariamente afrodescendente.

A análise de lugares com possibilidades de pedagogia ubuntuísta contribui para discussões epistêmicas e sociais que produzem e valorizam os conhecimentos advindos da África e da diáspora negra para que os/as alunos/as negros/as, também tenham as suas memórias, suas histórias, seus valores, experiências e saberes valorizados e reconhecidos nos sistemas de ensino, na escola, na educação básica e superior, entendendo que o/a docente em formação tem potencial transformador da realidade escolar.

São essas posturas contra-coloniais/decoloniais e afrocentradas que criam um cotidiano de afrodocência como profissionalidade afrocentrada, crítico-reflexiva, emancipatória, libertadora. Afinal, busca justiça curricular, inclusão social, combater o epistemicídio mediante o diálogo intercultural com a história, conhecimentos, saberes e experiências africanas, afrodiaspóricas, afro-brasileiras, ladino-amefricanas. Por tudo isso, deve-se promover uma reeducação das relações étnico-raciais e, por conseguinte, a superação do racismo epistêmico no cotidiano das salas de aula.

Dessa forma, a pedagogia ubuntuísta, permeada pelos saberes ubuntu, pode colaborar para a adoção de outras epistemologias e saberes na formação inicial docente, construindo perspectivas de pluriversalidade de que o mundo é composto, dando atenção ao diálogo intercultural, conforme as experiências locais euroafroameríndias.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/671-0.pdf. Acesso em 25 jan. 2022.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais** – uma cartografia das (re) invenções do conceito. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2016. Disponível

em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143723>. Acesso em: 30 jan. 2022.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjetivação. Moçambique: UDEBA, 2010.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia**: condições e possibilidades da legitimação. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CHAU, Roberto. Sobre a África: Questões, tradições e ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**. V. 14, n. 35, 2014. p. 38-53. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24402>. Acesso em: 25 jul. 2020.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNBvq8TngggQk/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador. v. 4, n. 1. 2015, p. 78-86. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459>. Acesso em 01 jun. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (orgs) **Por um feminismo afro latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HAMPATÊ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (org). **História Geral da África**: metodologia e pré-história da África. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010. V. 1. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf. Acesso em 7 out. 2021.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Trad: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n.94, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, out. 2008. p. 162 – 184. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em 19 mar. 2021.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**. Curitiba. N. 51, jan./mar. 2014. p. 227 – 242. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/33398>. Acesso em 16 mar. 2022.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Mulheres Negras e a força matricomunitária. **Revista Cult**. N. 254, Meio digital. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/mulheres-negras-e-a-forca-matricomunitaria/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **movimento negro educador: sabres construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. 2 ed. Brasília, DF: INCTI, 2019.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. O que é e o que não é ubuntu: crítica ao “EU” dentro da filosofia ubuntu. **Problemata: Revista Internacional Filosofia**. V.10, nº 2, 2019. p. 93-110. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49161#:~:text=Ubuntu%20se%20traduz%20em%20um,%E2%80%9CEu%E2%80%9D%20sobre%20a%20comunidade>. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Campus VII/Codó.
Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Codó:
UFMA/Campus de Codó/MA, 2018.

Recebido em: *Agosto/2023*.

Aprovado em: *Mai/2023*.

Um currículo de relações: análise de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar

Ana Cristina Silva Daxenberger¹
Ângela Cristina Alves Albino²
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho³

RESUMO

Após vinte anos de promulgação da Lei 10.639/2002, ainda há muito o que se fazer quando pensamos o debate sobre o enfrentamento à discriminação, ao preconceito e ao racismo em um país de raízes escravocratas como Brasil. Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo apresentar algumas ações de *pesquisaextensão* no âmbito educacional, na perspectiva de pensar a reconstrução do currículo com práticas de (auto)conhecimento da diversidade étnico-racial no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica permeada de elementos de prática docente em atividades de extensão universitária desenvolvidas no campus II, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2011. Destacamos que tais atividades são formativas com a atuação de futuros licenciandos em escolas públicas e/ou comunidades quilombolas do município e com a participação de docentes,

¹ Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Mestre em Educação pela Umesp. Professora Associada III do Departamento de Ciências Sociais e Fundamentais/UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação especial. Membro do Neabi/UFPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9101-6205>. E-mail: ana.daxenberger@gmail.com

² Doutora em Educação na linha de Políticas Educacionais da UFPB. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos em Políticas e Práticas Curriculares – GEPPC/UFPB. Editora da Revista Espaço do Currículo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>. E-mail: angela.educ@gmail.com

³ Doutor em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba. Grupo de Pesquisa Extensão Rural Contemporânea, do(a) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. orcid.org/0000-0002-9970-1987. E-mail: rosivaldo.sa@academico.ufpb.br.

discentes e agentes sociais. Os resultados, nos permitem apontar a urgência de formação docente e a criação de espaços de debates e de exposição da cultura afro-brasileira nos municípios, além de ratificar a responsabilidade social das instituições de ensino superior e da escola básica junto às comunidades.

Palavras-chave: Lei 10.639/2002; práticas antirracistas; etnicidade.

A relationship curriculum: analysis of practices of (self)knowledge and ethnic-racial diversity in the school space

ABSTRACT

After twenty years of the enactment of Law 10.639/2002, there is still much to be done when we think about the debate on facing discrimination, prejudice and racism in a country with slave-owning roots like Brazil. In this sense, the present study aims to present some research-extension actions in the educational field, from the perspective of thinking about the reconstruction of the curriculum with practices of (self) knowledge of ethnic-racial diversity in the school space. This is a theoretical and bibliographic research permeated with elements of teaching practice in university extension activities developed on campus II, of the Center for Agricultural Sciences of the Federal University of Paraíba (UFPB), since 2011. We emphasize that such activities are formative with performance of future graduates in public schools and/or quilombola communities in the municipality, with the participation of teachers, students and social agents. The results allow us to point out the urgency of teacher training and the creation of spaces for debates and exposure of Afro-Brazilian culture in the municipalities, in addition to ratifying the social

responsibility of higher education institutions and basic schools with the communities.

Keywords: Law 10.639/2002; anti-racist practices; ethnicity.

Un currículo de relaciones: análisis de prácticas de (auto)conocimiento y diversidad étnico-racial en el espacio escolar

RESUMEN

Después de veinte años de promulgación de la Ley 10.639/2002, aún queda mucho por hacer cuando pensamos en el debate sobre cómo enfrentar la discriminación, el prejuicio y el racismo en un país con raíces esclavistas como Brasil. En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo presentar algunas acciones de investigación-extensión en el campo educativo, en la perspectiva de pensar la reconstrucción del currículo con prácticas de (auto)conocimiento de la diversidad étnico-racial en el espacio escolar. Se trata de una investigación teórica y bibliográfica impregnada de elementos de la práctica docente en las actividades de extensión universitaria desarrolladas en el campus II, del Centro de Ciencias Agrícolas de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), desde 2011. Destacamos que tales actividades son formativas con desempeño de futuros egresados en escuelas públicas y/o comunidades quilombolas del municipio, con la participación de docentes, estudiantes y agentes sociales. Los resultados permiten señalar la urgencia de la formación de profesores y la creación de espacios de debate y exposición de la cultura afrobrasileña en los municipios, además de ratificar la responsabilidad social de las instituciones de educación superior y escuelas básicas con las comunidades.

Palabras clave: Ley 10.639/2002; prácticas antirracistas; etnicidad.

INTRODUÇÃO

A escravidão no Brasil nunca terminou, ela vem se modernizando e adaptando-se de forma camaleônica aos anseios do capital e aos modos de fabricação do “outro”, do “impuro” na afirmação do poder. São muitos os troncos simbólicos e açoites permanentes em nossa sociedade, que seguem o fluxo da colonização escravocrata, redutora. Nesse percurso, buscaremos analisar modos de autoidentificação declarados por alunos de escolas de Educação Básica em projeto de *pesquisaextensão*, ancorados a uma perspectiva de enfrentamento de práticas racistas. Existe um provérbio iorubá que anuncia: “Exu matou ontem o pássaro com a pedra que arremessou hoje”, nesse trânsito temporal, parece importante atravessar as dobras do tempo, para reencontrar o voo do pássaro. Ao mesmo tempo, parece uma necessidade ancestral, quando pensamos o currículo escolar como espaço de tensão das relações de poder/saber que se instauram na sociedade.

A escola, como instituição formadora, tem responsabilidade social na construção de saberes e conhecimentos antirracistas. Ao afirmarmos um currículo de relações, admitimos que todo processo de produção e seleção de conhecimento se dá em espaços políticos que se aportam nas relações de poder e identidade. O currículo é relacional, porque é produzido no emaranhado sociohistórico de interesses e se reproduz, por muitas vezes, na segregação e subalternização de povos, identidades. A tentativa de negação da natureza relacional do currículo é contínua, sobretudo, por se tratar da produção cultural de um povo. Compreendemos, a partir de Goodson (1998, p. 10) que o currículo é produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. Nesse sentido, além de refletir interesses sociais determinados, ele também produz identidades e subjetividades sociais. A inclusão ou exclusão no currículo tem relações com a inclusão ou exclusão na sociedade. Assim tudo é relacional na teia política social que envolve a disputa pelo currículo.

Urge, portanto, a necessidade em reformular saberes e conhecimentos pautados na ótica eurocêntrica e no epistemícidio da cultura negra e dos conhecimentos oriundos dos povos africanos, o que nos leva a pensar na construção de um currículo decolonial.

Concordamos com Santos (1995) sobre o conceito de epistemicídio e reiteramos que esta prática se caracteriza pelo sistêmico apagamento do pensamento e das contribuições dos povos negro e indígena, no Brasil, inclusive dentro das escolas. Santos (1995) destaca que, por trás do apagamento e invisibilização das produções e contribuições dos grupos silenciados, há uma política social e de Estado. Ao analisarmos o currículo escolar brasileiro, constata-se que ele sempre foi pautado em um modelo eurocêntrico que não valoriza a herança da diáspora africana no território brasileiro.

No Brasil, a prática do epistemicídio se consolidou na história e também esteve no currículo ao se pautar propostas curriculares que contemplavam a formação baseada nos pressupostos dos colonizadores e fortalecendo sempre os estereótipos e discriminação sobre os colonizados e os escravizados (Skidmore, 2012; Ferreira e Silva, 2020, 2015, Munanga, 2012, 2022; Schwarz, 1993).

Depois de longo tempo de luta para modificações no currículo escolar com proposições de valorização às culturas africana e indígena, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996) foi alterada nos artigos 26, 26A e 79, contemplando a inclusão de componentes curriculares que retratam a luta desses povos, assim como suas histórias e suas contribuições à humanidade. Nesse ano, a Lei 10.639 fez vinte anos, e ainda estamos longe da superação da discriminação, do preconceito e do racismo.

Atualmente, ao se pensar na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), identificamos elementos que contemplam os princípios da Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, quanto ao ensino dos componentes curriculares que valorizam a contribuição dos povos africanos e indígena. Todavia, para a construção de um currículo decolonizador, Ferreira e Silva (2020) explicitam que as instituições de ensino devem assumir o seu papel social no tocante a enxergar quem são seus educandos, sua realidade e fortalecer a identidade dos sujeitos. Para isso, os componentes curriculares presentes na BNCC (2018) devem ganhar um sentido de reconhecimento às contribuições dos povos negros no Brasil, ao desvelar a história de maneira crítico-social. Se faz necessária a práxis curricular antirracista no cotidiano escolar de maneira a proporcionar à superação dos

processos discriminatórios e excludentes que por anos silenciou os grupos minoritários na sociedade.

Neste interim, elegemos duas questões norteadoras para o presente trabalho: Como construir um currículo pautado em uma proposta antirracista e que contemple a Lei 10.639? Como fortalecer a identidade afro-brasileira dentro da escola? Com estes questionamentos objetivamos discutir sobre a possibilidade da construção de um currículo de relações, a partir de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica permeada de elementos de prática docente em atividades de extensão universitária desenvolvidas, no campus II, Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2011. Destacamos que tais atividades são formativas com atuação de futuros licenciandos em escolas públicas e/ou comunidades quilombolas do município.

Alguns aspectos históricos associados à escravização e à suposta supremacia branca

Quando estudamos o processo de escravização do povo africano nas américas, não há como ser alheio aos horrores desse processo organizado e orientado para a comercialização de pessoas: a atividade econômica lucrativa feita por algumas monarquias europeias.

Segundo Bethencourt (2018), no livro *Racismos das cruzadas ao século XX*, cerca de 5 milhões de pessoas retiradas da África, escravizadas, desembarcaram no Brasil. Gomes (2019), na obra *Escravidão*, volume I, cita dados de Joseph Mille, segundo o qual cerca de 60% dos negros arrancados de suas famílias e comunidades africanas morreriam antes de chegar ao seu novo destino. Segundo ele, cerca de 24 milhões de pessoas foram subjugadas pelo regime escravocrata e apenas 40% chegaram vivas às colônias.

O horror presente no processo de escravização e, conseqüentemente, de colonização estava fortemente fundamentado nas teorias raciais baseada na frenologia, eugenia e darwinismo social (Schwarcz, 1993, Skidmore, 2012). A discriminação para como o povo africano já era presente, antes mesmo da

formulação dessas supostas bases teóricas que justificava a escravização e supremacia branca. Todavia, já havia justificativa religiosa como explica Bethencourt (2018) para tais fatos. Para o autor, a referência aos preconceitos europeus em torno da cor, é alimentado por uma reinterpretação da maldição de Noé ao seu filho Cam, cuja descendência de seu neto Canaã, seria escravizada até o fim dos tempos. Para eles a linhagem remontava à África e era composta por pecadores negros, infiéis maculados de geração em geração. Esse argumento também é citado por Gomes (2019).

A igreja participava ativamente do processo, inclusive recebia as taxas de batismo quando os escravizados eram embarcados nos navios negreiros. Ela também mantinha seus escravizados, e os comercializava. A presença da Igreja e as conversões forçadas ao cristianismo são marcas do poder religioso na subjugação dos povos de cultura religiosa diferente, desde as cruzadas no século XI (Gomes, 2019). A intrínseca relação da Igreja com a escravização pode ser expressa, por exemplo, no discurso do Padre Antônio Vieira, apresentado a seguir. Ao falar para uma irmandade negra na Bahia, em 1633, ele associava o comércio de escravos a um grande milagre de Nossa Senhora do Rosário.

[...] Oh, se a gente preta tirada das brenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conhecera bem quanto deve a Deus, e a Sua Santíssima Mãe, por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e não é senão milagre, e grande milagre! (Vieira, 1633, *apud* Gomes, 2019, p. 337).

A escravização do africano nas Américas e suas justificativas de que as pessoas negras podiam ser escravizadas, porque não eram humanos - perdurou por longo tempo, durante as colonizações, não apenas nas Américas, mas também em outros continentes. Se produzia um imaginário político de poder que, o negro não tinha alma, ou quando o tinha agregava-se o *status* de "criatura de Deus" inferior, por isso a necessidade da conversão religiosa.

Argumentos cristãos para a libertação das almas dos bárbaros eram constantes durante o processo de escravização. Para se ter o reconhecimento e alma, o negro ou negra precisariam se batizar e se

converterem ao cristianismo. Antes, porém, a conversão para a fé cristã foi uma estratégia de dominação de alguns territórios no continente. Um exemplo marcante de dominação que podemos verificar era a conversão dos reis africanos ao catolicismo (Gomes, 2019, 2020).

Destituir o povo de sua cultura religiosa e em seguida batizá-los com nomes católicos representava a dominação que se seguiria com a aliança ao tráfico de escravos. O convertido não tinha direito nem ao seu nome original; conseqüentemente, para aceitação social, o escravizado recebia um nome católico e deveria passar pelo processo de aculturação, para ser parte da sociedade, mesmo que na categoria inferior aos brancos; uma vez que as teorias raciais caracterizavam o europeu como modelo superior de raça, de educação elevada e primazia para o processo de evolução civilizatório. Essas eram as justificativas que por anos perduraram na história da humanidade, não só identificando o povo africano como inferior, mas também os asiáticos e conseqüentemente, os povos originários dos novos continentes (América e Oceania) (Schwarcz, 1993; Skidmore, 2012; Gomes, 2019, 2020).

O que se buscava, a partir da racionalidade científica, era a correlação e a explicação dos fatos a partir de lógicas, muitas vezes extraídas das leis da física ou da natureza para compreensão de relações humanas, sobre isso podemos apontar a frenologia, a eugenia, e o darwinismo social. Diferente do que foi proposto por Durkheim, em 1895, com regras do método sociológico, sendo a sociologia a ciência dotada de bases metodológicas próprias para o estudo das relações sociais. Os fatos sociais eram desconsiderados para justificar a superioridade do homem branco e a sua dominação sobre os demais.

No Brasil, durante o período escravagista, também ganharam força as teorias raciais que permaneceram com forte influência na sociedade até meados do século XX, inclusive como políticas de Estado. A exemplo disto destacamos: a política de abertura de imigração aos estrangeiros, sobretudo, italianos e alemães no século XIX, e posteriormente aos japoneses com o intuito de embranquecimento da população brasileira; a política higienista imposta no século XX, que movimentou centenas de crianças e

jovens negras, pobres e órfãs para o interior do Brasil, para que as capitais tivessem menos negros e negras; e a institucionalização do racismo presente em asilos ou hospitais que receberam dezenas de pessoas que eram intituladas como delinquentes, sujas, loucas ou até mesmo perigosas para a sociedade (Arbez, 2019; Schwarcz, 1993, Skidmore, 2012); a posição política de perseguição as tradições afro-brasileiras, como foi o caso com a capoeira que não podia ter manifestações em áreas públicas e o enquadramento do capoeirista como infrator de ato de vadiagem; assim como a perseguição das religiões de matriz africana e destruição de templos religiosos.

Destacamos também que, o nazismo estava presente no Brasil, inclusive na constituição de partidos políticos. Na era Vargas, entre 1930 e 1937, houve dois grandes momentos: A revolução de 1930 e o segundo pelo Estado Novo, respectivamente (Dietrich, 2005).

Apesar de serem proibidos os partidos nazistas, os princípios ideológicos de supremacia branca estavam presentes na sociedade (Dietrich, 2005; Bolle e Kupfer, 2013). E as consequências destes pensamentos estão presentes, até hoje, em diferentes categorias de racismo (ideológico, estrutural e comportamental), como explica Campos (2017) e Almeida (2019). Por isso a necessidade presente de fomentar práticas antirracistas para o fortalecimento da identidade afro-brasileira. Como Angela Davis afirma: “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”, e a escola precisa assumir o papel social de enfrentamento ao racismo e para isso a reconstrução curricular na perspectiva decolonizadora se faz necessária. Ser antirracista é assumir a responsabilidade social de enfrentamento à discriminação, ao preconceito e a reconstrução de nossas relações sociais. Como Ferreira e Silva (2020, p. 92) afirmam: “Despatriarcalizar, desracializar, deseteronormatizar, descristianizar, desocializar são desafios que se colocam na agenda do dia, e conseqüentemente, aos currículos.”

CURRÍCULO ESCOLAR: alguns esvaziamentos em torno da diferença cultural

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um dispositivo de luta histórica para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Compreendemos que, nas disputas curriculares e nos desdobramentos que se dão em torno de quais conhecimentos serão socialmente válidos, o mecanismo legal constitui-se um elemento importante no contexto de lutas. A Lei por si só é letra morta, mas empunhada pelos subalternos, no encaminhamento decolonial, contribui para o enfrentamento e construções de novas senzalas. O histórico aqui é pensado como possibilidade, e, não apenas, determinação. Quando pensamos nos conhecimentos excluídos do currículo, não estamos pensando sobre "outros", mas sobre a exclusão da nossa história e do nosso existir como povo brasileiro.

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio - PNAD (2019) revelam que 71,7% dos alunos que abandonaram o Ensino Médio sejam negros, dimensiona a urgência de pautarmos os processos de exclusão curricular na escola básica brasileira. Nesse sentido de reconstrução de percursos inclusivos, assumimos o pensamento de Mignolo quando se refere à decolonialidade como emancipação em relação aos mecanismos de dominação que questiona a manutenção dos ideais colonialistas da epistemologia e que recoloca os conhecimentos locais. (Mignolo, 2010, p. 46). Para o autor a colonialidade abarca a modernidade em mútua dependência. Assim, "se a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade, então a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são também duas caras da mesma moeda". O currículo é mecanismo de organização de poder que se dá pela hierarquização dos saberes, mas ao mesmo tempo é produção *políticopoética* existencial. Nesse sentido, nunca é fim, mas sempre processo de lutas e disputas. Entendemos que, na reflexão curricular é necessário pensar a colonialidade do ser e do saber e como tantas histórias culturais/ancestrais nossas ainda estão suprimidas (Mignolo, 2010).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. Para Apple (2011, p. 71), é resultado da seleção de alguém com suas crenças particulares, ou da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Será sempre "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo". Logo, compreendemos que

nunca foi projeto pensar o currículo escolar a partir de um processo de justiça histórica com os negros que aqui foram escravizados, bem como com os povos originários. Assim, entender as dinâmicas escolares e os modos de operar com a nossa "negritude" podem colaborar com o *delinking* de Mignolo, entendido como possibilidade de reconhecer e organizar outras epistemologias para além da modernidade linear e excludente (Mignolo, 2007). É preciso refazer algumas "ordens de saberes" nesses espaços em que a modernidade costumou colocar como "essencialmente" válidos.

A escola ainda é depositária de um saber bancário, já evidenciado por Freire na visão 'bancária' da educação, quando anuncia que, "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 1987, p. 67). Nesse sentido, o currículo é escravista e violento quando dilui ou reduz o conhecimento da nossa negritude ao ato cotidiano escolar que se fundamenta, ainda, numa perspectiva celebratória e pitoresca em torno de uma data de um calendário.

Na perspectiva de ir quebrando as correntes simbólicas e naturalizadas no cotidiano escolar, é importante lembrar, algumas reflexões em torno da colonialidade do saber a partir de Wash (2009), quando avalia que alguns movimentos ainda se dão em posicionamentos que vai estabelecendo epistemologias e conhecimento europeus como a racionalidade central e validade pela classe que domina. Isso implica numa sobreposição e negação da existência de saberes não-brancos e não-europeus. Assim, na visão de Wash (2009), vale ressaltar que:

Ao negar esta relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado (na América do Sul ainda se pensa com relação ao branco europeu ou norte-americano) sobre o resto, como também os modelos de sociedade "moderna" e "racional" com suas raízes euro-americanas e cristãs, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígena como de raiz africana (Walsh, 2009, p. 11).

Conhecer o que nos condiciona a redução dessas relações é interpor um novo movimento de organização curricular. Nossas bases modernas nos regulam a uma reprodutividade que precisa ser pensada nas práticas educativas. Nossa razão epistêmica é colonial e calcada nos ideais modernos eurocentrismo de pensar os sujeitos. Nesse sentido, trazer os movimentos de produção de saber em práticas extensionistas que também encaminham as nossas pesquisas sobre identidades negras e suas representações escolares é fundamental nesse percurso.

Experiências extensionistas e tentativas de repensar o processo colonizador

A desigualdade que persiste atinge as pessoas, afetam sua identidade, interfere em seus modos de vida, menosprezam o conhecimento, as tradições, fazem dessas pessoas, indivíduos que duvidam, em situações mais extremas, da sua possibilidade de usufruir de direitos. De certa forma, o pensamento dominante insiste na tentativa de perpetuar as relações de exploração e dependência, subjugando o oprimido e inibindo o potencial revolucionário que nasce a cada novo olhar, a cada tomada de consciência. Por isso, atacam a educação e tentam inibir ou coibir a escola de ser um espaço de trocas, de reflexão e do livre pensar. Assim como viveram os senhores com medo das revoluções dos escravizados, vivem os ricos detentores do poder, amedrontados com a possibilidade revolucionária que pode emergir da tomada de consciência dos, historicamente, explorados e silenciados.

Essa revolução da consciência não tem um lugar especial para acontecer, mas consideramos a escola como um local privilegiado para promoção de uma educação libertadora, uma educação para a cidadania, assim o processo de aprendizagem deve fomentar reflexões contínuas sobre si e sobre o outro, nos processos sócio-históricos e ciclos econômicos nos quais estamos inseridos.

Pensar por essa perspectiva, nos coloca como protagonistas nesses processos e, não mais, como coadjuvantes. Então, uma perspectiva de educação que valorize a identidade afro-brasileira, necessariamente, precisa enfrentar e superar o silenciamento e a

subordinação a uma cultura escolar eurocêntrica. Quando estamos nos referindo à identidade como ponto de partida para o trabalho de enfrentamento do racismo, constatamos que, devido a discriminação racial e à desvalorização social das pessoas pretas, devido às características da sua cor da pele, os educandos da rede pública do município de Areia, na sua maioria, ainda não se autorreconhecem como negros e negras, por mais que as cores das salas revelem a predominância preta.

Desde de 2011, nosso grupo de pesquisa e extensão tem desenvolvido ações junto às escolas municipais com o intuito de desenvolver ações de formação docente, fortalecimento identitário e discussões sobre práticas de enfrentamento ao racismo.

Em relação às ações ressaltadas, a posteriori, o universo que compõe a experiência extensionista resulta de atividades vinculadas as diferentes edições do projeto de extensão que se inicia em 2011. Neste estudo, priorizamos a última edição do projeto “Contribuições para o fortalecimento da identidade afro-brasileira” (2014 a 2021) e do programa de iniciação com título “Formação docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais: contribuindo para as discussões dos aspectos exigidos pelas leis: 10.639/2002 e 11.645/2008.

Ambos os projetos, tinham a intenção de contribuir para a autoafirmação étnico-racial de crianças da cidade, de comunidade negras, quilombolas e de outras comunidades rurais, de acordo com os ideias e princípios legais, sociofilosóficos e pedagógicos que alicerçam uma proposta focada à Educação para as relações étnico-raciais. Ao todo, tivemos duas Comunidades Quilombolas atendidas, Senhor do Bonfim e Mundo Novo, localizadas no Estado da Paraíba. Diretamente vinculadas às ações extensionistas foram 4 instituições escolares.

No ano de 2021, os dados sobre uma destas práticas (levantamento de perfil autodeclarado) constatam o que temos identificado ao longo dos anos de atividades extensionista: a baixa autoidentificação étnico-racial dos jovens a não se identificarem explicitamente como negro. Destacamos que Areia é um município que, historicamente, tem relevância no estado da Paraíba pela sua importância geográfica, política, econômica em função da plantação

de cana de açúcar e, conseqüentemente, da exploração de mão de obra escrava. A única cidade do Brasil com uma senzala urbana.

As questões com relação a raça cor, considerou como as pessoas se autoidentificavam, sem apresentar sugestões para elas. Por isso aparecem neste texto denominações que não estão nas definições do IBGE, mas que foram consideradas por terem sido relatadas entre os/as estudantes entrevistados, como por exemplo, foi aceito o termo "moreno". Neste interim, ressaltamos que este público autodeclarado foi considerado como negro, assim como os pretos/as, pardos/as como o Movimento Negro Brasileiro também aceita. Todavia, destacamos que ao se definirem como moreno/a, o sujeito busca se aproximar o máximo possível do embranquecimento para aceitação social.

De acordo com os dados coletados durante a primeira etapa do projeto de extensão, no ano de 2019, com 410 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II da rede municipal de ensino da cidade de Areia, obtivemos um predomínio de 78% são de características afro-brasileira [negro (1%), pardo (39%), preto (5%) e moreno (33%)]. Todavia, o que nos chama a atenção é a baixa autoidentificação como preto ou negro (5% e 1% respectivamente) em comparação com os 62% que se autodefinem como de pardos e morenos. Podemos refletir sobre esses dados a partir de estudo que revelam a dificuldade da autoidentificação do povo negro brasileiro, como resultado de um processo de racismo e de ideologismo embranquecedor que visa normatizar uma identidade mestiça do povo brasileiro.

De acordo com Maia *et al*, (2016) a difícil autodeclaração étnico/racial leva em conta a história do processo de mestiçagem no Brasil, na qual a consolidação do racismo estrutural consolidou rotulação da cor preta, e logo das pessoas negras como pobres e inferiores. Portanto, para muitos, assumir-se como afrodescendente é sinônimo de afirmar-se pobre e inferior, pois remete à lembrança de sofrimento, opressão e condições miseráveis ao qual o povo negro um dia foi sujeitado.

Associando os dados da autoidentificação e reconhecendo, a maioria de afro-brasileiro, o que é fato comum para a região colonizada pela lavoura canavieira, vamos perceber, pelos dados econômicos, a condição de vulnerabilidade em que essa população

se encontra. Esses dados nos apresentam, mais um fato na sociedade brasileira, a associação entre racismo e pobreza. Segundo as respostas dos envolvidos no projeto de extensão, na edição em que apresentamos os dados, os participantes se enquadram em: 50% com renda até um salário mínimo; 21% com um a dois salários mínimos; 2% com dois a três salários mínimos; 1% com mais de 3 salários mínimos; e 26% não responderam à questão. Também afirmaram ser beneficiários de programas sociais como o bolsa família. Ou seja, fazem parte da parcela da sociedade brasileira que necessita de programas governamentais de complemento de renda para suprir as necessidades básicas familiares. Os dados de pobreza, baixa escolarização e etnia associados a população mais carente têm sido dados presentes ao longo das pesquisas do IBGE (Brasil, 2010; PNAD, 2014, 2019).

Cientes dessa situação, mais uma vez afirmamos o papel da escola na construção da cidadania e no enfrentamento ao racismo, concordando com a afirmação de Gomes (2002), de que[...] “ se é fato que a sociedade brasileira tem, historicamente, construído formas operacionais para discriminar o negro, já é passada a hora de essa mesma sociedade reverter esse quadro e construir estratégias de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas” (Gomes, 2002, p. 45).

Assim, o projeto de extensão “IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA E ENFRENTAMENTO DO RACISMO: construindo novas relações sociais” proposto pelo Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais da Universidade Federal da Paraíba, em suas múltiplas edições tem promovido ações para a valorização da identidade e enfrentamento do racismo no município de Areia.

Tais ações vão desde as edições que trabalharam com a formação docente a aquelas em que as ações foram, especificamente, realizadas nas escolas da rede municipal.

Na perspectiva colaborativa de formação docente, foram 3 eventos promovidos que apresentaram e discutiram os temas relacionados ao racismo: Políticas de Ações Afirmativas e aspectos legais para igualdade racial; Fundamentos sociohistóricos sobre a contribuição dos povos africanos e sua diáspora; Práticas antirracistas; Pertencimento e Identidade; Religião de matriz africana.

Especificamente, detalharemos as atividades de 2021, as quais promoveram vários momentos em encontros virtuais nos quais foram convidadas pessoas para ministrarem palestras e seminários sobre Racismo, religiosidade de matriz africana, educação para relações étnico raciais, protagonismo jovem e movimentos sociais, dentre outros. Ainda nessa ação foram divulgados espaços onde os materiais dessa natureza podem ser acessados e trabalhados, de forma que os participantes tiveram oportunidade para estudar e discutir os temas e assim sentirem-se mais seguros para levá-los aos ambientes escolares; além da produção de materiais didáticos elaborados pelos extensionistas (graduandos e coordenadores). Nesta edição atendemos em formação cerca de 80 cursistas (professores, educadores, participantes de movimentos sociais).

Como a carência na formação profissional, de professores mais atentos às relações étnico-raciais, ainda é um dos fatores citados como fator importante para a ausência desse debate nas escolas, a proposta de educação continuada e formação docente, é uma possibilidade de estimular o estudo e o incentivo às ações pelos profissionais das escolas. Assim fazendo, chamamos também a atenção para o papel político desempenhados pela escola e pelo corpo docente para a promoção de uma educação antirracista como prática pedagógica permanente em suas escolas. Como já citado, ser antirracista é materializar ações de combate às situações que podem macular a identidade dos educandos e fortalecem a produção de novas relações sociais, que compreendem o conflito como real e possível de se conviver, uma vez que as relações com diversidade humana reconhecem a diferença.

Especificamente, sobre as ações junto aos educandos da educação básica, as oficinas pedagógicas são uma das que marcam; pois promovem o pensar o quanto à cultura africana está presente na cultura brasileira, sem que a reconheçamos. Ou seja, o quanto não reconhecemos da nossa cultura afro-brasileira devido ao processo de invisibilização e desvalorização da nossa herança cultural africana. Tem sido interessante estimular as pessoas a pensarem o quanto elas reconhecem a presença da cultura africana em nosso cotidiano. Dentre os segmentos, podemos destacar: na alimentação e nos

alimentos, na engenharia, na medicina, na estética, na arquitetura, na religiosidade, musicalidade, na dança, na língua e linguagem e outros.

Então, sem querer calar, questionamos: por que, na maioria das vezes os aspectos relacionados à cultura afro-brasileira são sempre retratados e discutidos, dentro do currículo escolar, em épocas festivas como 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de Novembro (dia da Consciência Negra) e não como um projeto escolar interdisciplinar? Por que, depois de 20 anos de edição da Lei 10.639/2003, ainda se veem livros com proposição da história do Brasil representando o negro/as escravizado/a e não as suas contribuições ao país?

É certo, e só não é evidenciado, mas nós vivemos dessa e nessa raiz cultural trazida pela diáspora africana. O não reconhecimento em si, já é um ato de racismo. Por isso, ratificamos os pensamentos de Munanga (2012, 2020), Costa e Daxenberger (2014); Silva e Chagas (2015), Ferreira e Silva (2020) que apontam a necessidade urgente de se fomentar e consolidar as práticas antirracistas, iniciando por uma revisão curricular que trate a história social brasileira a partir do olhar dos silenciados e oprimidos, pois tais pesquisadores já denunciavam as ausências de ações no currículo escolar. Consequentemente, isto possibilitará a construção de um currículo de relações.

Do ponto de vista das atividades, em *lócus* (6 escolas-polo rurais e urbanas), realizadas com os/as educandos/as, a oferta de momentos para estudos e atividades práticas como oficinas e eventos nas escolas e no município também podem ser destacados nas nossas atividades no sentido de realizar ações de valorização do indivíduo e de suas origens étnicas. Dentre elas, chama-nos muito a atenção para as oficinas de valorização da beleza afro-brasileira. Nessas oficinas a valorização da identidade, para além das discussões e práticas como penteados afros, oficinas de turbantes, são momentos de reflexões realizados de forma bastante participativa e que tem se apresentado como de grande interesse e de enormes resultados para os e as participantes.

Nesses momentos são trazidos à tona os depoimentos de situações de racismo já enfrentados por meninas e meninos, quanto ao cabelo, quanto ao corpo e a estética facial. As oficinas têm como

finalidade a valorização dos cabelos crespos, dos cacheados, tantas vezes desvalorizados e associados como característica de inferioridade do povo preto, a exemplo da fala corriqueira e depreciativa “*cabelo ruim*”. Esses momentos são oportunos, por exemplo, para enfatizar a necessidade de enfrentamento da opressão dos tratamentos aos quais muitas pessoas pretas foram e são submetidas para modificar as características naturais dos seus cabelos, tornando-os lisos e refletir o porquê é comum entre os meninos pretos a manutenção da cabeça raspada. Então, os penteados, os trançados, o crespo solto, entre tantas outras formas, deixa de ser uma questão apenas estética e passa a compor e a ser compreendida como atitude. Como autoafirmação identitária, dentro de um movimento muito maior que é o enfrentamento do racismo no nosso cotidiano e muitas vezes bem próximos de nós. Santos, Mendes, Daxenberger (2015) e, Lima, Mendes, Lima Daxenberger (2015) já descreviam sobre a importância destas ações para o fortalecimento da própria autoestima e autoconfiança. Como Lima, Mendes, Lima Daxenberger (2015) se expressam:

As vozes das alunas colaboradoras revelam que não só as mulheres da Comunidade Negra Senhor do Bonfim foram beneficiadas com a ação, uma vez que a autoestima de todos os colaboradores e colaboradoras foi transformada ao perceberem o contentamento das mulheres beneficiadas [...] [1]

Não é apenas um ato estético, mas um momento marcado pela valorização simbólica das tranças e do turbante como elementos culturais da nossa origem africana. Fatos, que passam despercebidos à historicidade e que são relevantes para a nossa identidade. É oportuno, por exemplo, discutir com os educandos e educandas como as tranças, que ornaram as cabeças, foram importantes para a chegar até nós sementes de plantas vindas da África e que hoje são parte da nossa cultura alimentar. O uso das tranças como estratégia de transmissão de mensagens, de códigos para identificação dos caminhos dos quilombos. Além de um penteado, é mais uma forma de resistência. Assumir o afro, ou crespo ou trançado ou turbantes, são também formas de fortalecimento identitário e de enfrentamento

do racismo, que podem estar presentes nas atividades escolares (Santos, Mendes, Daxenberger, 2015).

Outro fato interessante foram as discussões sobre a religiosidade. Não é novidade todas as formas de opressão sobre a religiosidade de matriz africana; o silenciamento em relação a essa manifestação religiosa nas escolas e a intolerância religiosa marcada pela violência sobre as pessoas e os terreiros. Em uma sociedade que se orienta pela obtenção do lucro, do consumo exacerbado e da não preocupação com o sagrado presente no ambiente natural, dificilmente conviverá com as religiões que têm a sua existência intrinsecamente ligada com o meio natural. Onde estará Oxum se não existe a cachoeira? Ou Oxossi se não existe a mata? Difícil será encontrar lemanjá nos oceanos contaminados por esgotos, poluídos pelo lixo do nosso consumo desenfreado. Como cultuar e oferecer aos orixás alimentos saudáveis se nossa dieta está contaminada por agrotóxicos, transgênicos, e tantas outras substâncias artificiais, de um mundo artificialmente construído para parecer com o original “sabor idêntico ao natural...”

Portanto, o debate sobre a religiosidade no ambiente escolar está associado à defesa territorial, a garantia do espaço geográfico para o estabelecimento das comunidades de terreiro. A garantia de terras para cultivar, para preservar o ambiente sagrado e neles cultuar as entidades sagradas. Essa é também uma discussão que nos leva a pensar no bem estar, na dignidade, no acesso aos direitos básicos de cidadania. Discutir a religiosidade de matriz africana nas escolas, é, além do direito ao culto em um Estado laico, refletir a respeito do direito à vida, ao acesso à terra, à conservação ambiental. Elementos que hoje estão na base da discussão pela conservação da vida no planeta. Pela conservação da biodiversidade e como estratégias de controle sobre as mudanças climáticas.

Assim, pensando podemos rever os valores que se opõem aos cultos, pela intolerância racista e ver que essa religiosidade nos aproxima muito mais dos ideais de sustentabilidade do que a ética que orienta o espírito capitalista. Silveira (2013, 2015), em seus diferentes escritos sempre traz à tona a religiosidade de matriz africana na sociedade brasileira e aponta caminhos para a construção de um currículo que valoriza a cultura religiosa em ambiente

educacional, seja por meio do conhecimento da história da religião, de suas formas expressivas, ou por identificação de seus artefatos sagrados, e as expressões do corpo como representação da energia vital que se entrelaça nos ritos religiosos.

Em nosso entendimento, só é possível promover um currículo para as relações, se respeitarmos a diferença cultural presença no âmbito educacional. Antes de encerrarmos estas reflexões, mesmo não discutindo todo o conteúdo levado às escolas, queremos abrir espaço para uma breve reflexão sobre a realização das semanas de valorização da cultura afro-brasileira, realizada em parceria com diversas instituições no município. Escolas, municipais, estaduais e particulares, o Instituto Federal de Educação da Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba e as representações da sociedade civil, dentre outras tão importantes, se envolvem para promover eventos e garantir que as datas celebrativas não sejam unicamente pautadas no dia como está previsto por legislações.

A realização destas 7 edições de semanas de Valorização à Cultura afro-brasileira têm sido um movimento importante no calendário escolar do município. Hoje todas as escolas municipais de ensino fundamental estão envolvidas, num total de sete escolas. Esses momentos, além das atividades nas escolas, também ocupam espaços públicos do município (praças, teatro, casarões), Comunidades Quilombolas Mundo Novo e Senhor do Bonfim. Ao refletirmos sobre a realização desses espaços, concordamos com a proposição de Gomes, 2002, ao afirmar que

[...] a cultura hip-hop, as comunidades-terreiro, as irmandades, as congadas, a capoeira, os penteados afros, a estética negra, a arte, a luta dos movimentos sociais, as comunidades de bairro podem ser considerados como formas contemporâneas de resistência negra no Brasil, construídas num intenso processo de recriação e ressignificação de elementos culturais africanos na experiência da diáspora e, mais particularmente, na experiência brasileira (Gomes, 2002, p. 44)

A realização dessas atividades envolve diferentes protagonistas e tem conseguido aglutinar diferentes movimentos de

resistência para juntos pensarem a levar ao público do município de uma forma geral, as questões, reflexões e manifestações culturais da população afro-brasileira desse município. Assim as festividades de 2022, foram iniciadas na comunidade quilombola, com ações ao longo da semana em diferentes espaços da cidade e encerramento na outra comunidade. Estiveram participantes desde a organização até a realização do evento, representantes de diferentes religiões de matriz africana, grupos de capoeira, associação do movimento negro entre outros, ofertando ao público diferentes manifestações culturais e produções escolares. Destacamos: as rodas de capoeira, dança afro, oficinas de turbantes e tranças, palestras públicas sobre racismo, religiosidade, e outras mesas de debate, além de exibição de filmes com discussão entre o público, além das ações pedagógicas dentro das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de produção da *pesquisaextensão*, compreendemos que a escola em seu modo clássico pode reproduzir práticas coloniais escravocratas quando se negam a buscar o voo do pássaro anunciado no início do estudo. Revisitar as camadas da história no processo de autoidentificação, mesmo que fluída e temporária é papel civilizador e compromisso ético com o currículo escolar. A práxis curricular antirracista se faz necessária no cotidiano escolar de maneira refletir os processos discriminatórios e excludentes que, por anos silenciou os grupos minoritários na sociedade.

Como membros das comissões organizadoras das diversas semanas, consideramos que, o movimento iniciado nas escolas ganha as ruas, atrai o público de fora do ambiente escolar, vai às comunidades, dialoga com os terreiros. Essa ebulição de ideias e a diversidade de ações, são pequenas amostras que há um ambiente cultural afro-brasileiro riquíssimo. O percurso da experiência de *pesquisaextensão* nos fez entender que há pessoas dispostas a trabalhar no enfrentamento do racismo no município e, nesse sentido, nos orienta a pensar que estamos traçando caminhos e fortalecendo essas ações no cotidiano escolar. Aqui há um espaço de

resistência, para além dos momentos festivos, mas também nele, há possibilidades de formação cidadã, de reflexões construtivas e de diversas iniciativas para propormos a consolidação de uma educação antirracista, de valorização da diversidade e de enfrentamento às desigualdades. Consideramos ser esse o papel fundamental da escola e da sua relação com a comunidade.

A realização dessas atividades envolveu diferentes protagonistas e têm conseguido aglutinar diferentes movimentos de resistência para juntos pensarem a levar ao público do município de uma forma geral, as questões, reflexões e manifestações culturais da população afro-brasileira desse município. Assim as festividades de 2022, foram iniciadas na comunidade quilombola, com ações ao longo da semana em diferentes espaços da cidade e encerramento na outra comunidade. Estiveram participantes desde a organização até a realização do evento, representantes de diferentes religiões de matriz africana, grupos de capoeira, associação do movimento negro entre outros, ofertando ao público diferentes manifestações culturais e produções escolares. Destacamos: as rodas de capoeira, dança afro, oficinas de turbantes e tranças, palestras públicas sobre racismo, religiosidade, e outras mesas de debate, além de exibição de filmes com discussão entre o público, além das ações pedagógicas dentro das escolas.

Por fim, foi importante compreender o currículo numa perspectiva relacional e de movimento estético, *políticopoético* de relações interculturais e, a escola, com suas tensões/contradições também como o espaço do possível. Nossas conclusões provisórias e de reconexão ancestral ocorrem por meio da valorização das práticas do cotidiano escolar que expuseram algumas reflexões de autodeclarações identitárias. Seguindo o fluxo e não perdendo o voo do pássaro, chamamos um canto lorubá para guiar o caminho de pensar nosso processo de existência e práticas antirracistas:

“Ìbà àgbà o, àgbà o, mo
júbà ìbà á -e Àgbò àgbò
àgbò mo júbà o madé kú
ilé ìbà àgbò àgbò mo júbà
Elégbàrà àgò l’ónà ”

Com todo o respeito,
inclino-me diante de
você e rogo sua atenção
– nossas preces serão
atendidas com todo o
respeito, inclino-me diante
de você e rogo sua
atenção crianças, desejo-
lhes tudo de bom em sua
casa. Com todo o respeito,
inclino-me diante de
você e rogo sua atenção
Elégbàrá, limpe o caminho
(tradução: CARVALHO,
1993).

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente: enunciações políticas**. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 21 maio 2022.

ANDRADE, É. **A opacidade do iluminismo**: o racismo na filosofia moderna. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000200291&script=sci_arttext. Acesso em 05/08/2020.

APPLE, Michael W., BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M. **A política de conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLLE, Willi, KUPFER, Eckhard E. **Cinco séculos de relações brasileiras e alemães**. Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013, p. 222.

BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia da letras, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: 2011. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 23 maio 2022.

CAMPOS, Luis Augusto. **Racismo em três dimensões**: Uma abordagem realista-crítica. in Revista Brasileira de Ciências Sociais- volume 32 Nº 95, 2017.

CARVALHO, José Jorge. **Cantos Sagrados do Xangô do Recife**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1993.

COSTA, Renata Savana Dias, DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Um olhar avaliativo sobre a implementação das leis 10.639 e 11.645 em escolas da rede pública municipal na cidade de Remígio/PB. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 129 a 148.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de. SILVA, Magna Lúcia da (Organizadores). **Educação E Etnicidade: Diálogos Interdisciplinares** - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 197 p.: il. Acessado em: 20/05/2022. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/114/9/362-1?inline=>>>.

DIETRICH, Ana Maria. **Organização política e propaganda Nazista no Brasil (1930-1945)**: O Nazismo tropicalizado, in Anais da

ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/7120/2005_dietrich_org_anizacao_politica_propaganda.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 de Março de 2023.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**: São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Jassen Felipe. Currículo e educação das relações étnico-raciais: elementos para a construção de práxis curriculares antirracistas, in RODRIGUES, Ana Claudia da Silva, ALBINO, Angela Cristina Alvez, SÜSSEKIND, Maria Luiza.

Democracia, Educação e Políticas curriculares nas pesquisas com currículo. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 79-99.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019, p. 473.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**; ALETRIA, 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed. 1998.

LIMA, Débora Michele Sales, MENDES, Rodrigo Cirino, LIMA, Gleicy Deisse Santos, DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Comunidade Negra Senhor do Bonfim: a beleza e a autoestima de suas mulheres quilombolas. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 25 a 37.

MAIA, M. E., & Mendes J. E., & Brito, L. H. **Discurso e Formação Identitária Negra na Escola**. Linguagem em Foco. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, 8(2), ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser:** contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 17 abril. 2023

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress>

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. (1990). **Negritude Afro-Brasileira: Perspectivas E Dificuldades.** Revista De Antropologia, 33, 109-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217>>. Acessado em: 03 jun. 2022

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos E Sentidos/** Kabengele Munanga. - 3. ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. - (coleção Cultura Negra e Identidade)

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Vanessa da Silva, MENDES, Rodrigo Cirino, DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Quem foi que disse que o meu cabelo é ruim? Meu cabelo, minha identidade. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais.** João Pessoa: Editoa Tempo, 2015, p. 15 a 24.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930. São Paulo: Companhia da letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz, "As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro". In **Raça e Diversidade**, Op. Cit. nota 32, p. 174.

SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SILVA, Leonardo Souza da, CHAGAS, Waldeci. **Práticas pedagógicas e relações étnico raciais para o fortalecimento da identidade negra na escola Anna Elisa Sobreira**. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 117 a 128.

SILVEIRA, Sergio Roberto. O corpo na religiosidade africana e na cultura religiosa afro-brasileira: implicações na formação do professor. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ

SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 47 a 71.

SILVEIRA, Sergio Roberto. Religiosidade africana e cultura religiosa afro-brasileira. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **Comunidade quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão social**. João Pessoa: Editora Tempo, 2013. P. 11 a 41.

WALSH, C. **Interculturalidade e (des) colonialidade**: perspectivas críticas e políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009.

[1] Análise de extensionista após edição de oficinas feitas juntas a Comunidade Negra Senhor do Bonfim, em Areia, em 2015.

Recebido em: *Mai*/ 2023.

Aprovado em: *Julho*/ 2023.

Museus comunitários, educação antirracista e reconhecimento: um diálogo entre Charles Taylor, Axel Honneth e Nilma Lino Gomes

Flávia Paloma Cabral Borba¹
Jean Carlo de Carvalho Costa²
Swamy de Paula Lima Soares³

RESUMO

O texto a seguir propõe um diálogo entre dois intelectuais da chamada “Teoria do Reconhecimento”, Charles Taylor e Axel Honneth; e a intelectual brasileira Nilma Lino Gomes, cujo campo de atuação e pesquisa problematiza as relações étnico-raciais e de gênero na educação. Esse diálogo teórico visa contribuir com a análise da atuação do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa – um museu comunitário criado no ano de 2012 – no desenvolvimento de ações educativas em bairros periféricos da região metropolitana da capital paraibana. Com isso, a intenção deste artigo é colocar em discussão as possibilidades e os aspectos teóricos da cultura e da identidade no campo da educação antirracista, em espaços de educação não formal, que tratam do patrimônio cultural, sobretudo no que se refere à aproximação com as políticas

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Técnica em assuntos educacionais da UFPB. Vinculada ao Grupo de Pesquisa: História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira da PUC-SP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4631-6690>. Email: palomacborba@gmail.com.

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Estágio Pós-Doutoral Sênior no Instituto de Educação, na área de História da Educação, na Universidade de Lisboa, no biênio 2015/2016, subsidiado pela fundação CAPES. Professor Titular na área de Sociologia da Educação, no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vinculado aos grupos de pesquisa: História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira da PUC-SP; História da Educação no Nordeste Oitocentista (UFPB); História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-8607>. Email: jeanccosta@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado II, na área de Sociologia da Educação, no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7489-3698>. Email: swamysoares@yahoo.com.br.

afirmativas e as esferas do reconhecimento como possibilidades analíticas no campo da educação.

Palavras-chave: museu comunitário; educação antirracista; reconhecimento.

Community museums, anti-racist education and recognition: a dialogue between Charles Taylor, Axel Honneth and Nilma Lino Gomes

ABSTRACT

The following text proposes a dialogue between two intellectuals from the so-called "Theory of Recognition", Charles Taylor and Axel Honneth, and the Brazilian intellectual Nilma Lino Gomes, whose field of activity and research problematize ethnic-racial and gender relations in education. This theoretical dialogue aims to contribute to the analysis of the work of the *Patrimônio Vivo* Museum from the city of João Pessoa – a community museum created in the year 2012 – in the development of educational actions in peripheral neighborhoods of the metropolitan region of the capital city of Paraíba. This article's intention is to discuss the possibilities and theoretical aspects of culture and identity in the field of anti-racist education in non-formal education spaces that deal with cultural heritage, especially with regard to the approximation with affirmative policies and the spheres of recognition as analytical possibilities, in the field of education.

Keywords: community museum; anti-racist education; recognition.

Museos Comunitarios, Educación Antirracista y Reconocimiento: un diálogo entre Charles Taylor, Axel Honneth y Nilma Lino Gomes

RESUMEN

Este texto propone un diálogo entre dos intelectuales de la llamada "Teoría del Reconocimiento", Charles Taylor y Axel Honneth; y la intelectual brasileña Nilma Lino Gomes, cuyo campo de acción e investigación problematiza las relaciones étnico-raciales y de género

en la educación. Este diálogo teórico tiene como objetivo contribuir al análisis del trabajo del Museo del Patrimonio Vivo de la ciudad de João Pessoa – un museo comunitario creado en el año 2012 – en el desarrollo de acciones educativas en barrios periféricos de la región metropolitana de la capital de Paraíba. Con eso, la intención de este artículo es discutir las posibilidades y los aspectos teóricos de la cultura y la identidad en el campo de la educación antirracista, en los espacios de educación no formal que se ocupan del patrimonio cultural, especialmente en lo que se refiere a la aproximación con las políticas afirmativas y con las esferas de reconocimiento como posibilidades analíticas, en el campo de la educación.

Palabras clave: museo comunitario; educación antirracista; reconocimiento.

INTRODUÇÃO

As políticas identitárias ganharam novos contornos na esfera da educação brasileira, ampliando sua inserção e capilarizando novos arranjos, para além daqueles escolares, impactando nas políticas públicas, especialmente a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI. Uma importante representante brasileira dessa discussão é a educadora Nilma Lino Gomes que, a partir de sua atuação intelectual e política, propõe uma leitura da sociedade brasileira, tendo como referência a questão étnico-racial e a produção de saberes, sendo uma referência para os estudos antirracistas, reflexo, inclusive, de sua própria história de vida, ampliando o espectro investigativo relacionado à educação e aos movimentos sociais, sobretudo no que tange a produção intelectual da temática e a formação de professores. A partir do avanço dessas discussões, ampliou-se a visibilidade sobre as pautas identitárias, sobretudo àquelas de natureza étnico-racial e de gênero. Quando se trata de visibilidade, assume-se aqui o conceito de Maria das Graças Rua (1998), de que a política pública seria uma espécie de resposta do Estado ao que ela chama de questão social.

É importante destacar que não podemos datar o período histórico mencionado como o marco ou início de tantas lutas sociais

que, posteriormente, foram identificadas no rol das políticas de identidade, mas, é possível observar retornos mais expressivos do Estado em relação às demandas de grupos e setores específicos da sociedade, com pautas que transcendiam a consolidada luta (e reivindicação) de classes sociais. Implica, então, que as reflexões propostas aqui têm como palco central a sociedade brasileira, considerando que, no final dos anos de 1990, algumas dessas perspectivas teóricas ganharam expressividade nos círculos acadêmicos. Vale ressaltar que o início da década de 1990 no Brasil pode ser caracterizado ainda por um período de efervescência política advinda do período de redemocratização do país. A luta por direitos dos diversos grupos sociais, reconhecidas sobretudo através das reivindicações políticas expressas na Carta Constitucional de 1988, traduzia a visão das instituições como campos de conflito e avanços das reivindicações populares. O paradoxo é que essa luta por ampliação de direitos coincidia com a efetivação das políticas neoliberais de restrição de direitos, sobretudo a partir do governo do primeiro presidente eleito pós-redemocratização, Fernando Collor de Melo.

Em relação aos debates teóricos e conceituais do período supracitado, paralelo ao protagonismo de Nilma Lino Gomes no Brasil, destaca-se também a publicação, no ano de 1994, do texto intitulado *A Política do Reconhecimento*, do filósofo canadense Charles Taylor; e, em 2003 (no Brasil), do livro *Lutas por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* do também filósofo Axel Honneth. Conhecidos como autores de uma linha comunitarista, essa perspectiva procurou evidenciar no debate da teoria social a importância da compreensão das demandas e lutas de diversos grupos sociais que, de certo modo, buscavam visibilidade. Mais uma vez, utilizando o conceito teórico de Maria das Graças Rua (1998), esses grupos buscavam tornar suas demandas uma questão social que (também) deveria ser respondida pelo Estado.

Assim, percebendo a convergência das discussões que estruturam a chamada Teoria do Reconhecimento, neste trabalho, procurou-se problematizar possíveis pontes e debates entre os dois autores do reconhecimento citados e a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes. Dentre as convergências, destacamos o debate sobre a

produção das referências simbólicas, das narrativas de constituição do outro e os estigmas associados às noções discriminatórias de grupos étnico-raciais. Estamos falando, especificamente, das reproduções negativas que foram institucionalizadas, em especial, na escola, e que passaram a ser questionadas por um novo paradigma educacional graças às pressões e mobilizações da sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais, para a consolidação de uma pedagogia antirracista.

Concatenando esses caminhos, trazemos para a discussão a relação entre identidade, educação e reconhecimento nas ações do Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa (MPVJP). Vale ressaltar que o movimento de reflexão aqui apresentado é resultante de uma pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida nos últimos três anos, que tem como lócus o município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, em que a definição das estratégias procedimentais parte do princípio da abordagem qualitativa da pesquisa social. Aqui, destaca-se, sobretudo, os desafios que se apresentam numa trajetória definida pela abordagem qualitativa, principalmente no que se refere a sua constituição, não focada diretamente nos resultados, mas naquilo que vai se desvelando no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. Nesse sentido, procuramos apresentar as nossas opções metodológicas em termos procedimentais, começando pela análise bibliográfica.

Alguns autores consideram que a análise bibliográfica não seria propriamente um procedimento de pesquisa, já que se apresentaria como uma espécie de condição *sine qua non* de qualquer estudo científico. Contudo, decidimos nomeá-la como procedimento, tendo em vista sua importância para a caracterização, em especial, da atuação do MPVJP. Como observam Marconi e Lakatos (2021, p. 76), a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, [...]”. Severino (2007) sublinha que a característica da pesquisa bibliográfica é a de trabalhar com material já analisado e categorizado por outros autores, ou seja, com um acervo de produções que analisaram um determinado tema/assunto. Notadamente, iremos utilizar o material analítico sobre os museus comunitários, no geral, e as (poucas) referências sobre o MPVJP. Em relação à pesquisa documental, o

primeiro desafio diz respeito à escolha dos documentos que seriam importantes para compreender a ação do MPVJP. As primeiras escolhas recaíram sobre a documentação que apresenta a regulamentação da ação do museu e os relatórios que traziam os resultados dessas mesmas ações. Além disso, também mencionamos as publicações previstas no projeto inicial do MPVJP e que foram objeto de maior investimento, inclusive, financeiro, por parte dos seus idealizadores. Estamos nos referindo ao *Catálogo de Bens Culturais Imateriais*, publicados pela Editora da União.

Nas pesquisas em patrimônio cultural, detidamente no que tange ao universo da imaterialidade dos bens culturais, a memória e a oralidade seguem um fluxo importante, conduzindo o pesquisador e a pesquisadora, no próprio campo de pesquisa, para caminhos que não haviam sido ainda pensados. Tal característica nos intima a estar dispostos e atentos para olhar nosso objeto com a amplitude e a complexidade que o constituem e que estão postos na investigação de fenômenos sociais. Em nosso caso, trabalharemos dois campos igualmente complexos, que é a educação e a cultura, respectivamente, no âmbito da educação antirracista e do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial, de forma interseccionada.

Trata-se de discutir os museus comunitários como potenciais espaços de afirmação de identidades locais diretamente relacionados à atuação das pessoas e suas memórias coletivas, com destaque para seu caráter histórico, educacional e político. Parte-se do que está posto na literatura da Museologia Social, que “desloca seu foco do objeto para o homem, considerando-o como sujeito produtor de suas referências culturais, e engajada nos problemas sociais, de uma forma integral, das comunidades a que serve o museu” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 85). Dentre as relações possíveis, destacamos a construção de identidades de resistências (CASTELLS, 2008), quando se refere à preservação de composições identitárias de grupos populares considerados marginais na sociedade.

Nessa linha, Axel Honneth (2003) conceitua os espaços de construção e preservação das identidades como um complexo jogo de “lutas por reconhecimento”. Nessas dimensões da Identidade e do Reconhecimento, poderemos compor diferentes narrativas no que se

refere à atuação de espaços de memória, trazendo para o centro do debate a função social do museu e o seu caráter pedagógico, em ambientes não formais de educação. A construção do MPVJP se insere na (re)construção de identidades de pessoas que podem ser compreendidas como intelectuais orgânicos, nos dizeres gramscianos. Nesse sentido, o intelectual é aquele que, ao pensar seu tempo, seus desafios e as relações, oferece possibilidades de reflexões e atuações de destaque em seu meio.

Ou seja, a partir dos museus comunitários, especificamente, da atuação do MPVJP, interessa-nos pensar as potencialidades de atuação dos espaços de educação não escolares como catalizadores da pedagogia antirracista, por meio da desconstrução de falsos reconhecimentos e valorização dos símbolos e narrativas que são partilhados por grupos étnico-raciais. Essa problematização nos conecta também à dimensão pedagógica do patrimônio cultural, em específico ao patrimônio imaterial, que costura os caminhos de reflexão desse trabalho. Patrimônio imaterial significa, sobretudo, a ação das pessoas e os significados compartilhados em suas práticas simbólicas, muitas vezes, diluídas no cotidiano de grupos e indivíduos. São as pessoas que constroem culturas, que modificam realidades, que tecem as redes de sua história e das histórias de seus territórios, em um movimento de lutas, rupturas, construções.

Ao analisar essa atuação, é possível aproximar ações de fomento, valorização e reconhecimento de manifestações culturais como espaços fecundos para afirmação de identidades positivas, principalmente as que afetam a população negra que residem em áreas periféricas dos grandes centros urbanos. A proposta, portanto, considera as relações dos processos educativo estruturados pelo MPVJP – da relação de preservação e vivência de referências histórico-culturais territorializadas – partindo do formato dos chamados museus comunitários e como são integrados ao cotidiano como prática objetiva, sustentados por estratégias inventivas que refletem, inclusive, na forma de atuar na vida social e política de um território.

Sobre o MPVJP⁴, que é uma ação de iniciativa da sociedade civil que teve início em 2012, coordenada pelo Coletivo Jaraguá, uma organização jurídica de direito privado, que tem por objetivo promover a cultura, a educação e o desenvolvimento social, define-se como uma proposta educativa, cultural e de inclusão social por meio da identificação, do registro e da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Essa ação se associa aos mestres da cultura imaterial que atuam na socialização, preservação e vivência dos saberes e manifestações populares dos bairros periféricos do município de João Pessoa. Para o levantamento dessas referências, a ação utilizou a metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) e o processo de levantamento dos dados foi realizado por agentes culturais, jovens selecionados nos próprios bairros onde aconteceriam as pesquisas, “focando a valorização das referências culturais imateriais locais e os mestres representativos dessas referências” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p.115).

Os agentes culturais selecionados participaram de uma formação específica para essa atuação, que contou com a colaboração de instituições públicas, como a superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) da Paraíba. As etapas de formação desses agentes contaram com oficinas, divididas em dois módulos, de Educação Patrimonial, Língua Portuguesa, Direitos Culturais, Introdução à Pesquisa Etnográfica, Fotografia e Economia Viva; e de Cultura, Elaboração de Projetos e Informática.

Esses contornos destacam seu foco de atuação, em que o museu entende que sua proposta “ao envolver as pessoas pertencentes aos grupos e comunidades dá-se a oportunidade de a própria comunidade contar a sua história, dizer o que realmente tem importância e decodificar ao seu modo, os [...] saberes ali existentes” (LACERDA; SANTOS; NASCIMENTO, 2013, p. 56). Essa orientação é o fio condutor da constituição de seu acervo, complementada,

⁴ Dentre as suas particularidades, o museu não possui uma sede física e atua de forma virtual e itinerante, podendo ser acessado virtualmente pelo endereço <http://museudopatrimoniiovivo.blogspot.com/>, local em que consta o acervo produzido pelos agentes e, também, a divulgação de outras agendas correlacionadas.

conforme apontam Siqueira Neto e Jourdan (2015, p.15), pela viabilização do reconhecimento e do respeito dos saberes das comunidades e de uma relação educativa baseada no diálogo:

O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa se apresenta como um meio real de utilidade social, uma vez que promove a autonomia, o protagonismo e a visibilidade de manifestações culturais e comunidades muitas vezes poucos reconhecidas e valorizadas (NETO; JOURDAN, 2015, p.14).

Essa observação imprime não só o pertencimento do MPVJP aos parâmetros sócio-pedagógicos da Museologia Social, mas traz, também, um elemento que nos aparenta ser de grande importância para o desdobramento desta reflexão, relacionado à dimensão do “reconhecimento”. Diante desse aspecto, indagamos as possíveis conexões políticas e educacionais entre cultura, educação antirracista e reconhecimento. Longe de darmos conta do total de possibilidades analíticas que se inserem nessa temática, entendemos que um diálogo teórico se dá a partir das aproximações e, nesse caso, focou-se aqui em estabelecer uma relação direta entre ações que trabalham o reconhecimento como estratégia de produção de identidades positivas e a superação de estereótipos discriminatórios da população negra que reside em periferias urbanas.

Como forma de desenvolvimento dos argumentos, a seguir, apresentaremos os desdobramentos teóricos que fundamentam a proposta apresentada aqui, trazendo elementos centrais que destacam conexões com a teoria do reconhecimento e a pedagogia antirracista. Logo, na seção seguinte, teremos condições de estabelecer pontes temáticas com a atuação do MPVJP.

UNIVERSAIS, PARTICULARES E RECONHECIMENTO

Educação e Reconhecimento

Discutindo a questão da identidade negra no Brasil, Nilma Lino Gomes, na atualidade, representa uma das maiores autoridades

em políticas de educação antirracista, juntamente com outras intelectuais negras destacadas na academia, na política e nos movimentos sociais. Em seu texto, publicado em 2003, pela *Revista Brasileira de Educação*, intitulado *Cultura Negra e Educação*, a autora nos apresenta a amplitude e complexidade que o conceito de cultura tem nos mais variados campos de análise, destacando que a educação se insere na discussão ligada aos universais e aos particulares.

Tal discussão, amplamente trabalhada, quer seja na filosofia ou nas teorias sociais, remete à questão de como compreender os movimentos universais (consolidados, inclusive, nas liberdades e direitos inalienáveis do ser humano, fruto das duas maiores revoluções ocidentais do século XVIII), mas, ao mesmo tempo, percebendo e (politicamente) valorizando as particularidades, as lutas de grupos específicos numa conjuntura social para reconhecimento de suas identidades e direitos. Nesse espaço de tensão social, a construção da identidade de um grupo, de uma comunidade, passa a ser um ato político, imerso nas tensões de sociedades não apenas economicamente injustas, mas simbolicamente desiguais. A resistência significa, portanto, uma atuação política, simbólica e educativa.

Em síntese, Gomes (2003) destaca um elemento na discussão cultural que, de certa forma, também é trabalhado na chamada linha comunitarista de Charles Taylor. Diz respeito às questões da particularidade em relação aos universais. Para a autora, ainda que os elementos universais devam ser considerados, o elemento da particularidade aparece como um destaque nas discussões contemporâneas de cultura. É importante frisar que essa particularidade não é lida pela autora no sentido liberal que o termo poderia ter (ligado, por exemplo, às liberdades individuais). Entende-se particularidade como as formas e organizações culturais de grupos dentro de um mesmo território ou nação, por exemplo. Se pensarmos em termos educacionais, poderíamos, ainda no exercício de criação de analogias para compreendermos um possível debate entre os autores, dizer que, historicamente, a ênfase na cultura dizia respeito aos elementos comuns no Estado-nação.

Na verdade, a própria ideia de escola, em um determinado período histórico, apontava para a criação de espaços culturais comuns, compartilhados com o máximo de pessoas que, em algum momento, deveriam se identificar como “cidadãs”. Esse elemento quase que fundador da escola que conhecemos hoje (como um elo de construção de identidades comuns aos grupos distintos) passa a ser discutido justamente pelo movimento de afirmação das identidades particulares. Em seu famoso texto, *A política do reconhecimento*, Charles Taylor (1994) dá o exemplo das comunidades francófonas no Canadá (mais precisamente Québec), que fizeram da luta pela afirmação de suas identidades particulares (a começar de um dos elementos mais poderosos na construção simbólica da cultura – a língua), uma luta, sobretudo, de reconhecimento e de afirmação.

Em relação ao foco central do texto de Nilma Lino Gomes, a questão da educação e cultura negra, a autora apresenta uma espécie de desafio intelectual e político, especialmente para as educadoras e educadores. Trata-se de compreender – também do ponto de vista cultural – as diferenças socialmente construídas no Brasil, expressas numa visão negativa do ser negro. Esse desafio se traduz, primeiramente, na compreensão intelectual de desconstrução de certos mitos, como o caso da democracia racial. Em termos pedagógicos, as questões de uma educação antirracista passam por uma nova percepção teórica e conceitual da questão racial nas escolas, uma mobilização política fincada na ética dos direitos humanos e ações planejadas no campo da atuação docente, o que nos remete aos inúmeros desafios no campo da formação de professores.

Ainda seguindo as pistas conceituais sugeridas por Nilma Lino Gomes, destacamos a necessidade de uma atuação pedagógica e política de combate ao tipo de reprodução realizado nas escolas, de desvalorização do que se entende por cultura negra. Nesse sentido, podemos traçar uma analogia entre o caminho metodológico de Gomes com o conceito de falso reconhecimento, usado por Taylor. No caso da cultura negra, historicamente, houve um movimento de não reconhecimento do ser negro, da beleza negra e dos atributos que constroem a autoestima de um grupo social. Em termos

Taylorianos, esse movimento traduz uma negatividade justamente porque deixa de reconhecer no outro (no caso, a comunidade negra) seus próprios valores de autoafirmação.

Axel Honneth, também um teórico da linha comunitarista, define essa relação por meio do desrespeito às esferas de reconhecimento, configurados, primeiramente, nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade, e dos seus equivalentes de desrespeito que geram, respectivamente, maus-tratos e violações que afetam a integridade física e psíquica; na segunda, com a violação da privação de direitos e exclusão, que atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade; e, na terceira, com degradações e ofensas que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo, como membro de uma comunidade cultural de valores.

O autor, alinhado ao pensamento da escola crítica de Frankfurt, argumenta que a produção de um diagnóstico do tempo presente deve ser vislumbrada de baixo para cima, do ponto de vista da experiência dos próprios sujeitos sociais. Por isso, então, o reconhecimento está necessariamente atrelado ao cotidiano das pessoas. Honneth vai então estruturar sua teoria crítica no processo social de construção intersubjetivo da identidade, tanto na esfera pessoal quanto na coletiva. A esse padrão crítico-normativo ele irá chamar de Luta por Reconhecimento. Essa questão está diretamente envolvida no que diz respeito à justiça social. Em outros termos, vai utilizar a categoria do reconhecimento como elemento estruturante para explicar as lutas sociais nas sociedades modernas.

Considerando a terceira esfera de reconhecimento, relacionado ao sentimento de honra, parece ser interessante o que nos sugere Nilma Lino Gomes, quando chama atenção para o papel dos educadores e educadoras na desconstrução de parâmetros depreciativos relacionados às pessoas negras, justamente porque a dimensão da solidariedade se relaciona diretamente à estima social. Em outros termos, esse padrão gera, nos sujeitos, a autoestima; negar esse nível de reconhecimento pela degradação e ofensa, seria privar o sujeito de sua honra e dignidade. Nesse trecho do texto de Gomes (2003), é possível extrair tal interpretação, relacionada ao pensamento de Honneth, no que tange às esferas de reconhecimento

e ao seu equivalente negativo: "Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética" (GOMES, 2003, p.81).

É interessante destacar que, se bem observado, ao descrevermos os conflitos como eles aparecem na sociedade, na maioria dos casos, vão ser induzidos pelo sentimento dos sujeitos de não estarem suficientemente respeitados ou reconhecidos pela sociedade e suas instâncias jurídico-normativas. Portanto, o verdadeiro motivo por trás da maioria dos conflitos é a busca pelo reconhecimento.

Honneth também chama atenção que isso não quer dizer que os conflitos em si vão conduzir ao caminho certo, mas os conflitos são sempre indicações de que há negligência ou falha no processo de reconhecimento social de uma sociedade. Então, quando uma pessoa tem uma experiência saudável de reconhecimento, ela adquire um entendimento positivo sobre si mesma, mas quando o contrário acontece, quando há um desrespeito em relação a essa categoria, há igualmente um padrão de patologia ou falso reconhecimento.

Ao longo de suas argumentações, Nilma Lino Gomes apresenta como a sociedade brasileira, fincada no racismo decorrente de séculos de escravidão, objetificou o corpo negro, colocando-o numa posição subalterna em relação aos brancos. Percebe-se, nesse sentido, uma ponte com os argumentos de Honneth, ligados ao respeito pessoal, importante para a construção da autoimagem e para o seu posicionamento no mundo.

Ao ser colocado nesse patamar, o corpo negro passa a ser identificado (inclusive pelos materiais escolares) na sua figura escravizada, acorrentada, rendida ao senhorio de quem o escravizou. Nessa visão, não há beleza no corpo negro. O que há é uma expressão do controle externo e uma subjugação à condição de inferioridade. A autora chama atenção às educadoras e educadores que essa dimensão simbólica precisa ser mudada no contexto escolar. Nesse sentido, há a necessidade de apresentação da beleza do corpo negro, da sua força, sua condição de ocupação do mundo, a partir de sua singularidade e sua integridade.

Podemos, inclusive, dizer que a percepção de reconhecimento do corpo deve transcender as objetificações e folclorizações (especialmente do corpo feminino) que, muitas vezes, falsamente revelariam uma valorização da negritude no contexto brasileiro. Antes, vale destacar a colocação das aspas, no termo valorização. De certa forma, usamos o termo pelo seu emprego recorrente, inclusive, na área de educação. Mas, o usamos com ressalvas, tendo em vista que compreendemos as questões colocadas para além de um valor (no sentido utilizado, por exemplo, pela tradição marxista na análise do capitalismo); compreendemos que, de fato, o termo “reconhecimento” poderia ser mais utilizado para expressar essas relações sociais.

Essa discussão prenuncia as problematizações que a autora faz, no que diz respeito ao cabelo das pessoas negras, especialmente das mulheres. A partir de uma revisão interessante de pesquisas antropológicas de países africanos, a autora revela a importância do cabelo como um elemento de identidade, inclusive antes da escravização dos diversos povos africanos. Considerando esse resgate histórico, Gomes (2003) provoca a comunidade escolar a mergulhar nesse universo, de modo a reverter a tendência de não reconhecimento (desrespeito) da imagem do cabelo negro na sociedade brasileira. Ela também apresenta elementos ligados à construção de identidades e valorização da cultura negra, especialmente na atuação política de educadoras e educadores comprometidas e comprometidos com a mudança do desrespeito (Honneth) ou falso reconhecimento (Taylor) de pessoas negras no Brasil. Esses elementos apresentam não só uma potencialidade de ênfase em aspectos de reconhecimento e autoafirmação, mas, igualmente, significariam singularidade, liberdade e respeito. Assim ela diz:

E é com esse olhar que penso a relação entre cultura negra e educação. Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no

contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com o sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra (GOMES, 2003, p.76).

Pensar, portanto, o contexto de atuação de uma educação antirracista nos ambientes escolares é compreender o movimento de uma nova leitura teórica sobre os conceitos e conteúdos e, sobretudo, investir na atuação ética e política da comunidade escolar, sobretudo dos educadores. Nesses termos, em diálogo com as lutas por reconhecimento no campo do Direito, a promulgação de Leis como a 10.639/2013 e a 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, aparece como um campo importante de disputa, com possíveis reflexos no ambiente escolar. Há outros aspectos que devem ser pensados, como a construção de uma cultura antirracista nos ambientes escolares, que dialogam com o reconhecimento das pessoas nos campos intersubjetivos.

Honneth, ao falar da importância do reconhecimento na esfera do amor, chama atenção para os elementos psicossociais na infância, que condicionam e influenciam a personalidade humana ao longo de toda uma vida. Os ambientes educacionais, sobretudo aqueles que trabalham diretamente com as crianças pequenas, acabam atuando nessa esfera, seja dando um significado de acolhimento e autoestima aos estudantes (sobretudo às pessoas negras), seja reforçando estereótipos no campo do falso reconhecimento.

A percepção institucional das pessoas que fazem a escola, especialmente os profissionais da área de educação, é fundamental para uma nova significação do reconhecimento das crianças no campo do amor, do direito e da solidariedade. Ainda que o diálogo ora mencionado esteja vinculado aos ambientes formais de ensino, podemos problematizar o impacto dessa discussão para outros campos educacionais, como as ações no campo da educação informal

e da educação popular. Sobretudo, é importante o destaque que a pressão para uma sistematização da educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares parte da pressão da sociedade civil organizada, estando os processos para uma educação antirracista transversalizados em diversos ambientes da sociedade.

Outro elemento de reconhecimento, traduzido nos conceitos que utilizamos aqui, tem a ver com “resistência”. Nesse termo, temos mais uma distinção importante que podemos fazer do próprio conceito de educador(a) popular. Nessa concepção, especialmente na visão de Paulo Freire, ressalta-se a dimensão de certa horizontalidade nas relações de saberes. Sua célebre frase de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” revela essa dimensão de que a relação educativa não se basearia em certas hierarquias historicamente consagradas na área de educação, sobretudo no campo da educação formal. A resistência significa, portanto, uma atuação política, simbólica e educativa. Assim, entende-se que as relações articuladas pelo MPVJP, desdobradas em espaços de disputa, consideram a experiência formativa contra-hegemônica, pelas vias das experimentações comunitárias em que os processos educacionais protagonizam ações orgânicas entre as pessoas, suas referências culturais e o espaço. Implica no MPVJP estar condicionado ao seu território e às pessoas que o constituem e, com elas, estabelecer uma mútua relação de desenvolvimento social e político na qual, a princípio, percebemos estar comprometida com a superação de estigmas de falsos reconhecimentos, pensada a partir da complexa relação de constituição dos sujeitos e de sua cultura, repleto de disputas que, na verdade, são reflexos de como as histórias e as referências simbólicas desses grupos são constituídas

Memórias coletivas e patrimônio imaterial, como temos trabalhado neste texto, são conceitos que precisam ser compreendidos à luz das ações de mulheres e homens que fazem a história e a cultura de uma comunidade, de uma cidade. Há, portanto, uma dimensão ligada à atuação do sujeito, mas, ao mesmo tempo, uma compreensão de como as pessoas percebem as ações do outro e suas próprias ações.

Nessa esfera, para além de uma ação mais sistemática e institucional – como a que é desenvolvida em instituições de ensino – potencialmente, aparecem ações de reconhecimento nas três esferas, sobretudo na formação e atuação ética e política de luta dos grupos sociais periféricos. Esse é o panorama teórico que nos leva a compreender as ações de reconhecimento em diálogo com a atuação de um museu comunitário, objeto da próxima seção deste texto.

O Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa e a educação antirracista

Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e complexo, compreendido a partir de uma multiplicidade de campos teóricos, no qual a memória e a identidade assumem não só um importante conjunto de elementos histórico-sociais, como agregam em seu escopo elementos de natureza cultural, política e educacional. Assim, mesmo que o MPVJP não discuta exclusivamente a pauta da cultura negra, sua proposta carrega, em termos de visibilidade e projeção, elementos que refletem no fortalecimento de comunidades urbanas, consideradas marginalizadas por construções de falsos reconhecimentos. A proposta desenha a formação de um museu a céu aberto, em que as pessoas, o público, pudessem se deslocar até os bairros participantes do projeto para, *in loco*, experienciar as manifestações culturais daqueles territórios. Além, há o entendimento de que com esse trabalho seria possível aproximar os jovens, envolvê-los com as referências culturais de seus bairros, ao mesmo tempo que se oportunizaria a criação de uma rede de contatos entre os mais variados grupos de cultura popular da cidade, através do intercâmbio das experiências que eram compartilhadas no decorrer dos trabalhos. Jourdan (2014, p. 64) nos explica que:

O Museu é, assim, representado por um mapa das expressões e lugares culturais de João Pessoa, ilustrando uma rede de pessoas, locais e objetos de grande referência para as localidades envolvidas. É interessante observar que ao criar um espaço de troca e de encontro entre os jovens de diferentes bairros, o Museu fortalece essa rede. Muitas vezes

identificamos uma mesma expressão ou bem cultural em diferentes locais, realizados por pessoas que não se conhecem, nunca se viram. Nesse momento de encontro, histórias, conhecimentos e experiências são compartilhados.

Esse contato dos mais jovens com toda essa articulação envolvendo narrativas e símbolos de ancestralidade contribuem com os locais para a desconstrução de certos estigmas (falsos reconhecimentos), aliado a movimentos pedagógicos que colocam no centro do debate suas identidades sob os parâmetros de seus modos de fazer e celebrar, destacando seus mestres e trabalhando estratégias que possam refletir em garantias para manutenção de seus modos de vida.

O MPVJP capta essa vocação e se destaca por viabilizar uma forma diferente de escrever a história dos municípios, a partir das referências culturais de seus bairros, e reforça como esse conhecimento pode influenciar politicamente e socialmente na vida das pessoas, detentoras dessas histórias, sobretudo na figura de seus mestres. A dimensão educacional passa a ser um elemento transversal desse processo, pois só faz sentido pensar na preservação do patrimônio imaterial se há processos e mecanismo de transmissão dessas práticas para as gerações futuras. Pensar esses parâmetros como caminhos para educação das relações étnico-raciais, mediados pelos símbolos, narrativas e vivências *in loco*, parece ser um caminho fecundo para fortalecer identidades de resistências em prol de construções positivas do entendimento de ser negro e de como essa identidade é projetada e consumida pela cidade, imersa na diversidade das relações sociais do cotidiano.

Apontamos, também, que a noção de território, particularmente dialogada com a percepção histórica socialmente construída, aparece na atuação dos museus comunitários enquanto relações sociais construídas na dialética da comunidade e das disputas características dos campos, definido por Bourdieu (2004) como “campo de forças”, em que se constitui a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes”. Implica dizer que tal relação não se define de forma linear, isenta de contradições e espaços de tensão. A constituição dos espaços sociais e de seus

territórios deve ser pensada a partir da complexa relação dialética de constituição dos sujeitos e de sua cultura, repleta de tensionamentos que, em última instância, revela-se como construtora das identidades e histórias desses grupos sociais (TAYLOR, 1994).

Dessa forma, a partir do recorte que estabelecemos para essa reflexão, foi possível concatenar os elementos da cultura, da educação e do reconhecimento, estabelecendo pontes que fortalecem os argumentos que sustentam a importância de se continuar investindo nas pautas identitárias que, não isoladamente, constituem um dos elementos centrais na formação da sociedade brasileira. É importante ratificarmos que o museu não é o único ou, de forma alguma, o mais importante lugar de reconhecimento do valor cultural e educacional dos grupos de cultura popular e seus mestres, na Grande João Pessoa. Visto que, "o reconhecimento de um patrimônio imaterial de um determinado grupo não tem sentido se não for assim percebido pelos próprios indivíduos detentores desses bens" (JOURDAN, 2014, p.62). Porém, o movimento realizado pelo MPVJP não é de apenas representar o patrimônio cultural imaterial da cidade, mas, sobretudo, mediar e instrumentalizar processos de salvaguarda desses bens culturais, com o compromisso de reverberar as pautas que seus detentores identificam como importantes e necessárias. É também uma experiência de gestão comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verdade que, diferente do ritmo e da amplitude que houve no período do final dos anos 90 e início dos anos 2000, reflexo de uma abertura do Estado brasileiro para pautas urgentes e necessárias, no que se refere às políticas identitárias, a gestão do Executivo Federal brasileiro, entre os anos e 2016 e 2022, houve um sensível retrocesso em termos governamentais, assumindo de forma estruturada e articulada com variadas representações de movimentos conservadores, um verdadeiro desmonte na agenda das políticas étnico-raciais, de cultura, diversidade e inclusão, em que a extinção do Ministério da Cultura - Minc; da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - SECADI; e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

representa alguns dos exemplos desses impactos. A retomada das pautas progressistas, recuperadas na última eleição, iniciou em 2022 com muitas demandas reprimidas, mas que vêm, aos poucos, sendo reestabelecidas, sobretudo com a recriação do Ministério da Cultura e a criação do Ministério da Igualdade Racial e Ministério dos Povos Indígenas.

Dessa forma, uma das respostas da sociedade para essa nova conjuntura é a retomada de certos parâmetros e posicionamentos que legitimam a importância de se recuperar a discussão e os espaços de ação e de fala que foram subtraídos de diversos grupos sociais brasileiros, pela perversa política da despolitização e do apagamento dessas pautas. Essa realidade justifica trazer à tona a reflexão desses autores que, mesmo tendo publicado entre meados de 1990 e início dos anos 2000, materializam-se novamente como pauta atualíssima, sobretudo no que tange às políticas afirmativas e de diversidade no Brasil.

As reflexões brevemente apresentadas indicam condições de basear uma estrutura capaz de definir e iluminar certos caminhos, principalmente, para a utilização das categorias analíticas descritas nesse texto. À guisa de conclusão, essa estrutura basilar identifica as principais referências teóricas que podem ser aprofundadas e relacionadas com o objeto aqui exposto, aproximando-se de sua contemporaneidade: implica em relacionar a dimensão cultural e político-educacional da luta pelo reconhecimento, na sua dimensão histórico-social, em espaços tradicionais urbanos do município de João Pessoa, em que elementos de preservação e fomento da cultura imaterial e suas práticas populares parecem funcionar como instrumento comunitário de força política e de mudança social.

Por fim, cabe destacar a importância de se situar o debate em um escopo teórico que procure dar conta da complexidade do real, sobretudo dos conflitos sociais que moldam o tecido social brasileiro. As discussões propostas por Taylor, Honneth e Gomes, tendo como referência o diálogo que procuramos estabelecer entre os autores e a autora, apontam para o entendimento dos conflitos sociais como uma gramática de análise do contemporâneo. A compreensão, contudo, não pode estar desassociada de um compromisso ético e político com as ações de emancipação, seja nas disputas e lutas de

grupos sociais por visibilidades e respostas do Estado e da sociedade, seja a partir de ações educacionais que deem conta de tamanha complexidade. A educação antirracista, fincada na ideia de identidade das pessoas negras, de reconhecimento a partir da esfera do amor, do direito e da solidariedade, neste texto, é compreendida não só como uma ferramenta pedagógica, mas sobretudo como um espaço político e ético de atuação social. Seja em espaços escolares ou não escolares, como as ações do museu comunitário analisadas nesse texto, o princípio pedagógico de uma educação antirracista começa a ganhar maior visibilidade política – para além das conquistas que tivemos nos últimos anos, na esfera jurídica. Apontamos, portanto, a educação antirracista como um emergente paradigma educacional, com fortes possibilidades emancipatórias em tempos de luta e defesa dos direitos conquistados, frente à emergência de ondas conservadoras e reacionárias no Brasil e em diversas democracias ao redor do planeta.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revi. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp. 75-85.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

JOURDAN, Laetitia. Um museu sem paredes para um patrimônio sem limites: o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa. *In*: TOLENTINO, Átila B. *et. al.* **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade (Caderno Temático nº 04). João Pessoa: Iphan, 2014, p. 57-70.

LACERDA, Gabriela Limeira; SANTOS, Nara Limeira; NASCIMENTO, Nina. Nasceu o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. *In*: TOLENTINO, Átila B. *et al.* (Org.). **Educação patrimonial**: diálogos

entre escola, museu e cidade (Caderno Temático nº 03). João Pessoa: Iphan, 2013, p. 53-65.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.

Fundamentos de metodologia científica. 6. Ed. 5. Reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. *In*: RUA, Maria das Graças. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNDP, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SIQUEIRA NETO, Moises; JOURDAN, Laetita. Perspectivas e práticas do Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. **Cadernos de Sociologia**, v. 49. Universidade Lusofona de Portugal, 2015, p. 7-28.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. *In*: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a Política de Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 45-94.

TOLENTINO, Átila Bezerra; FRANCH, Mónica. **Espaços que suscitam sonhos**: narrativas de memória e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Outras educações: narrativas de professoras negras periféricas do Rio de Janeiro e quilombolas do Mato Grosso

Luciano da Silva Pereira¹
Célia Regina Cristo de Oliveira²
Larissa Melo Mendes³

RESUMO

O presente trabalho envolve olhares atravessados de três investigadores que compõem o mesmo grupo de pesquisa, que dialogam sobre as marcas causadas pela modernidade/colonialidade na trajetória de mulheres negras, apontando semelhanças e diferenças no modo ser e de se constituir professoras, a partir de contextos e realidades complexas em periferias urbanas e rurais do Rio de Janeiro e Mato Grosso. Consideramos urgente o debate sobre outras epistemologias, decolonialidade, luta antirracista e formação docente nas escavações expedicionárias que realizamos. As metodologias que envolvem a narrativa das histórias de vida, as escrituras e a autodefinição como “forasteiras de dentro” são

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia, em Barra do Garças - MT. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em contextos socioculturais e educacionais – GEPDSE e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7666-2842>. E-mail: luciano.profufmt@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental SME- Duque de Caxias/RJ Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8870-5288>. E-mail: celiachristus@gmail.com

³ Mestranda em educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais – GFPPD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3067-6194>. E-mail: mendeslarissamelo@gmail.com

levadas a cabo quando o que está em jogo envolve mudanças estruturais no sistema de ensino e da própria sociedade.

Palavras-chave: mulheres negras; narrativas; educação antirracista.

Other educations: narratives of peripheral black teachers from Rio de Janeiro and quilombolas from Mato Grosso

ABSTRACT

The present work involves the crossed perspectives of three researchers who make up the same research group, who dialogue about the marks caused by modernity/coloniality in the trajectory of black women. Pointing out similarities and differences in the way of being and becoming teachers, based on complex contexts and realities in urban and rural peripheries of Rio de Janeiro and Mato Grosso. We consider urgent the debate about other epistemologies, decoloniality, anti-racist struggle and teacher training in the expeditionary excavations that we carry out. The methodologies involve the narrative of life stories, writing and self-definition as “outsiders from within” are carried out when what is at stake involves structural changes in the education system and society itself.

Keywords: black women; narratives; anti-racist education.

Otras educaciones: narrativas de profesores negras periféricos de Rio de Janeiro y quilombolas de Mato Grosso

RESUMEN

El presente trabajo involucra las miradas cruzadas de tres investigadoras que integran un mismo grupo de investigación, quienes dialogan sobre las marcas provocadas por la modernidad/colonialidad en la trayectoria de las mujeres negras. Señalar similitudes y diferencias en la forma de ser y devenir

docente, a partir de contextos y realidades complejas en las periferias urbanas y rurales de Río de Janeiro y Mato Grosso. Consideramos urgente el debate sobre otras epistemologías, la decolonialidad, la lucha antirracista y la formación docente en las excavaciones expedicionarias que realizamos. Las metodologías involucran la narración de historias de vida, los escritos y la autodefinición como “forasteros desde adentro” se realizan cuando lo que está en juego son cambios estructurales en el sistema educativo y en la propia sociedad.

Palabras clave: mujeres negras; narrativas; educación antirracista.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve olhares atravessados de três investigadores cujas pesquisas dialogam com a perspectiva de uma pedagogia decolonial, educação antirracista, feminismos negros e interculturalidade crítica. Versando sobre as marcas da modernidade/colonialidade deixadas na trajetória de mulheres negras, apontamos semelhanças e diferenças no modo ser e constituir-se professoras, a partir de contextos hostis e de realidades complexas em periferias urbanas do Rio de Janeiro e comunidades tradicionais quilombolas do estado do Mato Grosso.

Alinhamos nosso pensamento às perspectivas descolonizadoras que envolvem reflexões do campo das ciências sociais, da antropologia, além do próprio campo educacional, por compreendermos a importância das contribuições e abertura de novas chaves de compreensão da realidade.

No primeiro momento, apresentamos o contexto da América Latina e nossas bases epistemológicas. No segundo momento, dialogamos com nossas pesquisas, trazendo o percurso metodológico, que se insere nas narrativas autobiográficas, histórias de vida de professoras e das escritoras. O relato das experiências com as participantes – professoras negras de ambos os estados – abordando suas trajetórias, semelhanças e diferenças na forma como chegaram à docência, e mais profundamente, como desenvolvem a

educação antirracista. No terceiro momento, fechamos nossas análises e apresentamos pistas sobre como podemos construir relações dialógicas através de mediações didáticas.

Como forma de ação contra-hegemônica, debruçamo-nos nos saberes das mulheres racializadas localizadas no sul global, interpeladas por contextos de alta complexidade que, nos seus espaços de atuação, assumem práticas antirracistas como recurso de empoderamento e reparação. Toda prática pedagógica dialoga com um momento histórico e cultural, e as pedagogias dos coletivos de mulheres dialogam entre resistências, empoderamento e acolhimento. Os coletivos são espaços de disputa por outras epistemologias, são o seio das lutas sociais por transformação; aprender com os coletivos faz parte de uma agenda contra-hegemônica de emancipação social.

Em “Por um feminismo afro-latino-americano”, Lélia Gonzalez (2020) convoca-nos a reconhecer a singularidade das organizações de mulheres negras como eixo norteador das transformações sociais. São elas que estão inseridas nas margens dos extratos sociais, obrigadas a resistir ao racismo, ao sexismo e à herança da colonização que se organizam em re-existência para construir outras epistemologias de sobrevivência. Romper com o pensamento eurocêntrico e construir práxis emancipatórias de conhecimento faz parte da agenda de luta dos coletivos, principalmente o de mulheres negras.

Posicionar a América Latina como centro das produções de conhecimento figura a transgressão que buscamos com a pesquisa engajada. Aníbal Quijano (2019) cunhou o termo “colonialidade do poder” para caracterizar os processos subalternos que nós, latinoamericanos, experienciamos com a colonial/modernidade. Entendemos que a colonialidade e a modernidade se entrelaçam. Walter Mignolo, abordando a teoria de Quijano, afirma que “la dupla modernidad/colonialidad establece que la colonialidad no es derivativa sino constitutiva de la modernidad.” (Mignolo, 2019, p. 15). É inegável que vivemos ainda sob as amarras da colonial/modernidade, que determina quais saberes são válidos, quais processos merecem reconhecimento, quais corpos estão autorizados e quais não estão. Aníbal Quijano determina que:

Empero, la categoría colonial de poder produjo las discriminaciones categoría que posteriormente fueron calificadas como “raciales”, “étnicas”, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas categorías intersubjetivas, categoría de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron incluso categoría como categoría (de pretensión “científica” y “objetiva”) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. (Quijano, 2019, p. 104).

O poder capitalista instaurou diferentes constructos que foram inseridos nas estruturas da nossa sociedade. Para que esse processo fosse consolidado, diferentes cosmovisões foram ceifadas a fim de que a ideia de uno prevalecesse. Para Quijano, o ocidente estabeleceu uma hierarquia cultural em que somente os saberes do norte são validados como forma de conhecimento. Dessa forma, caracterizou as demais culturas como inferiores e naturalmente desiguais. Essa perspectiva se mantém na relação de sujeito e objeto entre as culturas europeias e as demais, e tal hegemonia só foi possível por conta da dominação colonial europeia sobre o resto do mundo. Com este pensamento, Rita Segato (2020) corrobora salientando que:

En el mundo de la modernidad solo adquieren politicidad y son dotados de capacidad política, los sujetos - individuales y colectivos - y cuestiones que puedan, de alguna manera, procesarse, reconvertirse, transportarse y reformular sus problemas de forma que puedan ser enunciados en términos universales, en el espacio “neutro” del sujeto republicano, donde supuestamente habla el sujeto ciudadano universal. Todo lo que sobra en ese procesamiento, lo que no puede convertirse o conmensurarse dentro de esa grilla, es resto. (Segato, 2020, p. 129).

Essa construção determina o “ponto de medida” da sociedade, em que o sujeito “comum” é o homem, hétero, branco da

classe média. O apagamento de diferentes cosmovisões trouxe-nos um prejuízo que hoje estamos buscando reparar. Importa assumirmos a tarefa de valorizar e reconhecer outras formas de ação pedagógica, posicionando o sul global como centro, na busca por “escavações epistemológicas” no sentido dado por Miranda (2019, p. 28).

As mulheres negras ocupam espaço de destaque na produção de resistências por estarem localizadas nas margens da subalternidade, foram forçadas “à condição de construtoras de formas de resistência, forjando sua mente e corpo como lócus da política. Elas, muito precocemente, foram impelidas a se movimentarem nos espaços dos possíveis.” (Moreira; Evangelista; Lopes dos Santos, 2019, p. 117). No presente trabalho, buscamos localizar duas construções pedagógicas de mulheres negras, um intercâmbio entre Rio de Janeiro, especialmente com professoras negras da cidade de Duque de Caxias (Baixada Fluminense) e Mato Grosso, na comunidade do Chumbo, para identificamos formas outras de educação antirracista, tendo, como eixo norteador, as trajetórias de resistências e re-existências das mulheres negras.

POR QUAIS PERCURSOS METODOLÓGICOS TRILHAMOS

Coletamos as narrativas construídas pelas professoras de nossas pesquisas, através de entrevistas semiestruturadas, por acreditarmos que podem apresentar reflexos de realidades abrangentes e ainda componentes de suas formas de se auto representar. Ao pensarmos com Verena Alberti (2013, p. 163), entendemos que: “o entrevistado também fala para nossas instituições, depositárias das entrevistas e, muitas vezes, vistas como depositárias da própria ‘História’. Dependendo da instituição, ela acaba sendo até mais importante do que o próprio entrevistador”. Aprende-se com a autora que “A entrevista de história oral é sem dúvida contingente – um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história.” (Alberti, 2013, p. 165).

Nesse sentido, as professoras negras quilombolas mato-grossenses e as professoras negras de Duque de Caxias falam por si,

como sujeitas históricas e denunciam, a partir do seu fazer docente, a ausência e o esvaziamento da inclusão das relações raciais nos currículos escolares; denunciam o racismo que se estrutura nas instituições (refletindo a própria sociedade), e, com seu corpo negro, com suas buscas por formação e autoformação, na maioria das vezes – sem apoio institucional – realizam a mudança. É a “pedagogia engajada” (Hooks, 2013) materializada em seus cotidianos.

Ao ouvirmos seus relatos, compreendemos aspectos da tessitura crítica que realizam, quando se movimentam no contrafluxo do instituído. A nosso ver, as profissionais aqui inseridas apresentaram inquietações e outras perguntas para a proposição de alternativas pedagógicas e teórico-metodológicas são feitas. Passados vinte anos de implementação da Lei n. 10.639/2003 e quinze anos da Lei n. 11.645/2008, ainda não se tem um currículo escolar que abrace as demandas advindas com as leis, pelo contrário, com a BNCC, acompanhamos o esvaziamento dessas temáticas, além de outras. Por que será?

Para dar conta e nadar na contracorrente, em muitas situações, essas mulheres burlaram o sistema, a partir do seu engajamento em diferentes esferas sociais: como militantes do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras, da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, de sindicatos, de movimentos de mulheres quilombolas, membros de escola de samba, terreiros de candomblé, dentre outros.

Um outro aspecto metodológico que trazemos é a noção de “Escrevivência” – definição elaborada por Conceição Evaristo (2020) para expressar as travessias (individual ou coletiva), valorizando um modo outro de pertencimento. Assim, adensa o conceito formulado, burilando-o, e o que era singular tornou-se coletivo. Consequentemente, as escritas de si tornaram-se *escritas de nós*:

Como pensar a Escrevivência em sua autonomia e em sua relação com os modelos de escrita do eu, autoficção, escrita memorialística... Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escrita citadas, a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar

nascido da Escrivência já demande outra leitura. Escrivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 38) [1].

Pode ser interpretada como dispositivo e, com ele, seria possível revermos narrativas de segmentos silenciados pela violência colonial. A mãe de Conceição Evaristo era lavadeira analfabeta que via, na educação, a possibilidade de melhoria da condição de vida para sua família e comunidade, e torna-se uma referência para impulsionarmos a pesquisa sobre Educação na contra hegemonia, ao mesmo tempo em que nos apoiamos na noção de *outsider winthin* ou *"forasteiras de dentro"* (Collins, 2016).

NOSSOS PONTOS DE PARTIDA: escavando histórias submersas

Para atender as demandas propostas, debruçamo-nos nas memórias coletivas de professoras negras periféricas do Rio de Janeiro e quilombolas de Mato Grosso, estruturamos um intercâmbio acadêmico que demonstrará caminhos possíveis da educação como prática antirracista.

A cidade de Duque de Caxias está entre as três maiores em arrecadação do estado do Rio de Janeiro. Dividida em quatro distritos, agrega o polo petroquímico na Refinaria Duque de Caxias (Reduc) e diversas fábricas que produzem derivados de petróleo e não absorve a maioria da mão-de-obra da própria cidade, o que nos leva a pensar a dimensão alcançada de cidade dormitório, tendo sua população deslocada para a capital, a fim de obter seu sustento. A rede municipal de ensino possui 178 escolas, cerca de seis mil professores, 1.500 funcionários e aproximadamente 80 mil alunos

(PMDC⁴), para uma população estimada em 929.449 pessoas (IBGE, 2021⁵).

O estado do Rio de Janeiro guarda todas as marcas das mazelas produzidas pelas experiências de exploração engendradas na colonização e na escravização de africanas(os) e povos indígenas. O município de Duque de Caxias está entre os mais importantes para se compreender a pobreza e as formas sutis de manutenção da desigualdade sociorracial.

Dialogamos com 10 professoras que atuam na cidade, entre oito e 25 anos de trabalho em sala de aula, perpassando por outros espaços na escola, com idade entre 30 e 60 anos. Apenas duas não deram prosseguimento à entrevista. Nossas indagações versaram sobre suas trajetórias, seus percursos e percalços para chegar a lecionar na cidade. Cabe salientar que o estado do Rio de Janeiro é o que pior remunera seus profissionais da educação e que Duque de Caxias não reajusta o salário dos servidores da educação há sete anos.

Nossas entrevistas foram coletadas por meio de áudios via aplicativo WhatsApp®, e seus nomes substituídos por seres e fenômenos da natureza. Seus olhares e percepções sobre a cidade e a prática docente são o ponto chave de seus relatos. Para este artigo, trazemos um pouco das demandas, experiências e práticas de educação antirracista.

Tentamos compreender o que entendem sobre os pontos de partida, para a cidade de Duque de Caxias e o trançado que desemboca nos Projetos Político-Pedagógicos. A professora SBS apontou:

Os bairros necessitam de uma rede cultural, ambientes com bibliotecas, teatro, dança, música para que a comunidade escolar possa ter acesso à cultura e ao conhecimento. Acredito ser importante num trabalho antirracista através da elevação da autoestima, reconhecimento da biografia de negros que contribuíram, contribuem para a sociedade e para a comunidade. Pessoas que vivem e fazem

⁴ Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

⁵ Duque de Caxias (RJ) | Cidades e Estados | IBGE

projetos de educação, saúde voltados para o bem-estar comunitário.

A professora STNC revela um quadro situacional preocupante e comum a quase todos:

A maioria dos alunos eram negros e vindos de famílias que antes não tiveram acesso à educação escolar. Havia também a questão racial, pontual mas presente, em que alguns alunos se achavam superiores por serem brancos. A consequência eram os alunos negros se sentirem inferiorizados com a autoestima abalada, o que refletia no processo de aprendizagem.

Os problemas que emergem na sala de aula são soterrados, na medida em que profissionais da educação não trabalham com os grupos atendidos, os temas das nossas diferenças e especificidades.

Na visão de SBS,

As principais demandas para se efetivar, para se iniciar uma educação antirracista aqui no município de Caxias tem a ver com formação para os professores, porque muitos de nós - eu me incluo nisso - a gente se sabe da lei, da necessidade, mais ainda, a gente sente essa necessidade de trabalhar uma educação antirracista, porque a todo momento em sala de aula existe esse tipo de embate. Em algumas turmas mais, outras menos, mas sempre existe num olhar de um aluno para o outro, no comparar. Então, acho que as principais demandas têm a ver com a formação para o professor.

A entrevistada aponta a formação docente como um eixo a ser observado, no quadro de demandas para uma educação antirracista. Acrescenta também:

Tem chegado o livro de literatura, para as salas de leitura sobre cultura africana, afro-brasileira e a gente utilizar mais esses materiais que têm chegado, mas eu também sinto que além disso do fazer, da formação, tem uma questão relacionada à religiosidade muito impregnada nas nossas

comunidades que vincula a cultura afro-brasileira a um coisa ruim, né? Que demoniza a cultura afro-brasileira e isso é bem complicado de se lidar, porque já cria um preconceito, essa visão vinda das religiões protestantes, neopentecostais, enfim, e aí essa barreira vai se intensificando e a meu ver, isso reforça o racismo mínimo, né? Um racismo que vai só aumentando, tende a aumentar, infelizmente.

Localizou as intolerâncias sofridas, historicamente, e a intolerância religiosa aparece no âmbito da escola. Priorizamos compreender suas estratégias, e o que se viu foi que os relatos sobre as investidas feitas com projetos contra hegemônicos são muitas. Vimos os desafios enfrentados e a busca de soluções que pretendem impactar a cotidianidade. A centralidade dessa jornada é o antirracismo e, com essa perspectiva, podemos considerar que visam afetar positivamente as/os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar, na sua totalidade.

A declaração de SVF incluiu o seguinte:

Já são anos, até mesmo de uma conscientização do grupo escolar que é uma conscientização lenta, mas que eu percebo essa mudança em algumas falas e algumas atitudes, é o trabalho efetivo na escola de que a educação antirracista ela é um trabalho contínuo e conjunto, não só dos docentes, de toda a comunidade escolar e, embora nós estejamos parados dois anos com esse projeto, porque esse projeto ele é um movimento que acontece com meses antes de antecedência e tem a culminância. Então, por conta da pandemia esse projeto está estacionado. Acredito que esse ano também não vai acontecer por conta do estudo híbrido e tudo isso, mas o projeto foi o que trouxe muita gente, muitas pessoas a repensar suas práticas dentro da unidade escolar. Eu hoje falo como gestora da unidade, que estou lá como gestora há seis anos - esse ano completa meu sexto ano de gestão - e observo isso. Tem colegas que levantam essa bandeira, diuturnamente dessa educação antirracista, dessa valorização da autoestima do irmão preto, da irmã preta, porque as escolas quanto mais afastadas, as

comunidades quanto mais afastadas dos grandes centros, essa questão da autoestima, essas questões de episódios racistas são mais frequentes, em se tratando de brincadeiras, de situações racistas. Essas situações elas vêm com justificativa num tom de “ah, é brincadeira”.

SVF chamou a atenção para os obstáculos enfrentados sobretudo com a pandemia e observou a insistente presença do racismo e suas mutações. Ao mesmo tempo, as implicações já são outras e isso está no comportamento de quem é afetado:

Então, a gente já observa aqui muitos dos nossos alunos já não aceitam mais essa justificativa, de eles chegarem para mim e falar: “SVF, pulando me chamou de macaco”, “SVF Fulano falou que meu cabelo é duro, quando eu reclamei Fulano me disse que era brincadeira, eu falei que não era brincadeira, que isso não se fala, que isso não se faz e que eu ia chamar você”. Então eles já reconhecem, embora eles não verbalizem, mas eles já reconhecem que isso é uma agressão.

SVF tem uma experiência privilegiada como gestora e que deve ser incorporada na nossa reflexão sobre as performatividades possíveis, nas instituições escolares. Deixa claro que se faz necessário planejar e executar a educação antirracista de forma contínua, na perspectiva de combater o racismo. Sobre experiências e práticas de educação antirracista, GMN declarou:

[...] A minha prática de educação antirracista ela começa efetivamente dentro de mim, me impactando e eu vou sendo convidada e provocada a compartilhar esse impacto com cada círculo de crianças, adolescentes e adultos que eu parei pra lecionar. E impossível estar falando de uma prática antirracista sem trazer pra casa a família, sem trazer pra casa com quem essas crianças vivem, onde essas crianças moram. O que que tem dentro da casa deles e no entorno da casa deles? O que que tem dentro da escola e no entorno da escola? O que tem no bairro que agrega a casa e a escola? A gente

tem que mexer no território, na família, nas relações e nos vínculos pra chegar no ponto da raça, pra chegar nessa questão do racismo. Eu quis dizer da raça, racial. Da questão racial. É que conforme eu vou respondendo as suas perguntas eu vou fazendo um tour na minha trajetória, sabe? É como se estivesse olhando pra tudo que eu venho construindo, pra tudo que eu venho fazendo. Tá sendo muito importante responder essas perguntas, tá sendo muito importante saber que uma parceira de profissão parou pra olhar pra dentro da nossa prática, pra olhar pra dentro do processo. Isso é muito lindo. Então, primeiro projeto que me veio em mente foi de me construir professora.

A professora menciona a importância da pesquisa pela oportunidade de dar mais foco para as práticas desenvolvidas por profissionais da educação básica. Abaixo, revela nuances de suas travessias profissionais e as descobertas no próprio percurso:

E quando eu olho pro projeto de me construir professora eu descubro que a gente se constrói professora todo dia. Que cada dia a gente tá desconstruindo e construindo, redescobrimo e descobrimo. E aí a gente vai fazendo o espiral do religar e o tempo todo. Isso é educação circular e educação circular é educação antirracista, que é prática dos nossos povos originários, que é prática dos nossos povos africanos, dos conselhos, dos grandes conselhos dos sábios, dos ancestrais, das velhas sábias, das anciãs sábias, né? Então é uma prática milenar, tudo começou lá. E tem um povo que tem um saber pedagógico muito grande, que são os aborígenes, que eles são uma tribo, um povo indígena.

O percurso de GMN está encharcado de experimentações com as crianças com as quais tem/teve contato, como educadora. Podemos afirmar que GMN adota suas outras vivências espirituais e políticas para reinventar a transposição cultural que desenvolveu/desenvolve nas escolas de Duque de Caxias.

PROCESSOS DE PASSAGEM – a educação de mulheres negras quilombolas

Ao utilizar a expressão *processos de passagem*, nos baseamos em Silva (2000), na medida em que a referida autora retrata os esforços que a população negra precisa passar para ocupar outro lugar social, em particular a mulher negra, no enfrentamento do racismo e na busca de superar a si mesma. Para a referida autora (2000, p. 9), “[...] essa luta envolve um processo lento e difícil em que o reconhecimento da introjeção da cultura branca vem acompanhado do sofrimento no reconhecimento das discriminações”.

Entendemos que as memórias coletivas são também pedagogias possíveis e podem ser um eixo decisivo para reorientarmos nossas abordagens e modos de reconhecer os vínculos com a coletividade. Discussões sobre a diversidade foram cruciais nessa jornada de desconstruções relacionadas com a transposição cultural. A Lei n. 10.639 (2003) e, posteriormente, a Lei n. 1.1645 (2008) promoveram desestabilizações necessárias e deram escopo para outras movimentações curriculares. Vimos, como pontos desafiadores, que é preciso entender que, sem uma perspectiva de repactuação, dificilmente o Estado poderá romper com uma série de representações para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, este debate parte de um recorte da dissertação de mestrado em educação, vinculada à linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que teve, como objetivo, conhecer a trajetória de vida, a estratégia de resistência e o protagonismo de cinco professoras negras e quilombolas da Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, localizada no município de Poconé, estado de Mato Grosso. Para essa discussão, propomos refletir os desafios e conquistas dessas docentes para sua ascensão social na comunidade.

Os relatos e reflexão parte das narrativas das professoras: Bernides tem 51 anos de idade, é negra, natural do Chumbo. É casada, tem um filho e duas filhas e já é avó. Marinete tem 41 anos, nasceu e cresceu no Chumbo e declarou-se negra. É casada há 19 anos com

um nordestino negro, que veio trabalhar na usina. Carmerinda tem 58 anos de idade, classifica-se como negra natural do Chumbo, como é firme em dizer: "*Aqui vou morrer*". É casada com um goiano, que veio atraído pela oportunidade de trabalho na usina. Maria da Conceição tem 51 anos de idade, é negra, nasceu e cresceu no Chumbo. Mãe de duas filhas é separada do cônjuge. Josiane tem 43 anos de idade, é negra, natural do Chumbo. Casada há 23 anos, seu esposo é goiano, negro e trabalha no serviço braçal nas fazendas. Ambas atuam como professoras na Comunidade Quilombola do Chumbo.

Inicialmente, retornamos ao conceito de quilombo proposto por Munanga (2005) e O' Dwyer (2002). Para os referidos autores, o termo tem sua origem bantu, grafada Kilombo (com "K"), que em sua forma aportuguesada é grafado quilombo (com qu). Para os autores, a presença dos quilombos e de seus significados no território brasileiro é oriunda da chegada dos negros, que foram trazidos e escravizados no país por mais de três séculos. Esses territórios são também definidos como grupos étnicos atributivos, conforme orientação dos líderes do grupo a partir dos sinais e emblemas considerados significativos para a comunidade, fato que se perpetua até atualidade com as atuais reconfigurações das comunidades tradicionais. É importante destacar que, por muito tempo, os quilombolas foram classificados e denominados pelo outro, ou seja, aquele que não pertencia ao grupo, fortalecendo assim os processos de exclusão e segregação desta população, limitando ao acesso às políticas públicas, como é o caso da educação.

Para aproximar o leitor do campo de pesquisa ao qual dialogamos, é essencial conhecer esse *lócus* da pesquisa. A Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, foi fundada oficialmente em 23 de agosto de 1895. O território foi reconstruído a partir de lutas e resistências dos moradores para garantir o cumprimento dos seus direitos, bens e melhorias. Segundo relatos dos anciãos, como Seu Juca, o território foi conquistado por meio de prestação de serviços e entrega dos alimentos produzidos da lavoura, por um casal considerado o primeiro tronco familiar da comunidade. Está localizada na zona rural, às margens da rodovia

MT-451, pertencente ao Poconé-Mato Grosso, e certificada pela Fundação Cultural Palmares em 9 de setembro de 2005.

Atualmente residem mais de 400 famílias, que desenvolvem atividades como plantio, serviços gerais e comércio. A infraestrutura social, atual, engloba: bares, Unidade Básica de Saúde (UBS), igrejas, centro comunitários, mercados e duas unidades de ensino, sendo a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida com oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e a Creche Municipal Vovó Teófila, que oferece a Educação Infantil e a Pré-Escola.

Para compreender melhor o contexto em que se insere a educação na Comunidade do Chumbo, bem como os desafios que os moradores atravessaram para que, de fato, a educação tornasse-se uma realidade nesse território, fez-se necessário adentrar a comunidade, ouvir as narrativas daquelas que enfrentaram e ainda enfrentam inúmeros obstáculos para que o ensino na localidade de fato contemple em suas práticas a realidade local, as professoras.

A primeira etapa de vida dessas professoras, ocorrida no seio familiar, foi marcada por uma infância e juventude simples e, comumente, permeada por sofrimentos. A elas não faltaram necessidades básicas ligadas à alimentação e vestimentas, no entanto sonhavam em adquirir algo diferente, como uma roupa nova ou um sapato, o que as condições financeiras de suas famílias não permitiam. Assim, as fases da infância e juventude perpassam por dois fatores predominantes, sendo eles as brincadeiras e as responsabilidades, que logo restringiram delas os momentos brincantes, no seio familiar, mas permaneciam nas idas e vindas a escola, apesar de todos os desafios a elas impostos para garantia do ensino.

As barreiras existentes, como a ausência de salas subsequentes à 4ª série na comunidade, turmas multisseriadas, falta de transporte escolar, as dificuldades financeiras e o cumprimento da função de mãe e esposa, tornaram-se obstáculos que essas docentes teriam que vencer. Segundo Marinete e Maria da Conceição, em determinados momentos, seus companheiros eram contra a continuidade dos estudos, guiados pelo ciúme e pelo alcoolismo, poderiam tornar-se fatores primordiais para desistência escolar dessas professoras.

No entanto outros membros familiares ajudaram as professoras a não desistirem de seus projetos de vida, que só seriam concretizados mediante o estudo, esses realizados em salas multisseriadas de 1ª a 4ª série, existindo assim, por parte de desses, o sentimento de que é por meio do processo educacional que seus filhos tendem a romper com as desigualdades e os processos de exclusão, herança do período colonial.

Nesse sentido, era necessário ampliar o ensino aos moradores na comunidade e não impor uma situação de continuidade dos estudos na zona urbana, como se fez durante o ensino médio na Comunidade do Chumbo, submetendo a população a uma condição de mobilidade sub-humana. O transporte escolar disponibilizado durante o magistério chama atenção pela condição a que foram submetidas. A elas, era disponibilizada uma caçamba de lixo para realizar o deslocamento da comunidade até o Município de Poconé/MT, demonstrando o descaso por parte do poder público em relação aos moradores da comunidade.

O resgate histórico das professoras da comunidade do chumbo revela traços da cultura do interior do país, que prevalece até os dias atuais. Durante a entrevista, as professoras revelaram suas dificuldades para acessar a escola. A precariedade do transporte, a forma de dominação e o poder imposto pelo ente federativo que, em tese, deveria garantir o direito de ir e vir. São narrativas de dor, superadas pelo alcance de seus objetivos, ao conseguirem frequentar a escola.

Na mesma direção, conforme o relato de Josiane: “Nessa época, eu estava grávida, e o transporte era difícil [...] e isso fez com que meu rendimento caísse, pois eu não tinha ânimo para estudar, eu chegava e deitava no braço da cadeira e dormia”. Apesar de todos os desafios para concluir a escolarização, muitas mulheres conseguiram chegar à docência. O processo de escolha de qualquer profissão, em geral, começa a fazer parte do mundo de muitas crianças e jovens desde muito cedo, no entanto algumas não tiveram possibilidade de escolha e buscaram encontrar em outras ocupações o reconhecimento profissional e a realização de seus sonhos. Ao retornar ao passado, adentrando as histórias de vida das professoras quilombolas, foi possível perceber que a maioria delas, ao entrar no

mercado de trabalho, atuou primeiramente como empregada doméstica.

Apesar de ser de família humilde, elas viam o trabalho doméstico como uma alternativa temporária para suprir suas necessidades, acalentando a vontade de mudar de vida. Essa mudança veio por meio do ensino médio com habilitação no magistério, da aprovação no vestibular e posteriormente a conclusão do curso superior. Algumas das professoras revelaram que aspiravam tornar-se assistente social, psicóloga ou técnica em contabilidade, no entanto esse propósito, dada a conjuntura em que estavam inseridas, não foi possível de se realizar, sendo “[...] resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito.” (Velho, 2013, p. 103).

Importante destacar que Marinete e Josiane pretendiam cursar a formação técnica em contabilidade, no entanto houve uma imposição de sua mãe, e elas não tiveram escolha. Dona Ana relata-nos que não autorizou que as filhas cursarem contabilidade, tendo em vista que *“o curso era à noite, e não tinha como elas irem, ainda mais que era perigoso demais, e era bom ser professora, tinha mais oportunidade e ganhava até bem”*. Assim, ao ordenar que as filhas estudassem em cursos diurnos, o magistério era a única possibilidade. A fala dessa senhora nos permite aferir o desejo de um futuro melhor para suas filhas, considerando que a profissão do magistério, em anos anteriores, ofertava aos seus diplomados um status social, além de outras vantagens, como afirma Gomes (1995, p. 153-154):

O magistério surgiu na vida de algumas mulheres como uma imposição de um dos pais para que a filha se estabelecesse profissionalmente. Além da questão econômica, podemos questionar se não estava implícito nesta imposição dos mais velhos o desejo de que a filha ocupasse além de um emprego público, uma profissão que lhe desse um certo status social, haja vista, que a remuneração do professor das escolas [...] era mais vantajosa.

Dessas professoras, apenas os pais de Josiane e Marinete e o primeiro esposo de Maria da Conceição deram apoio para que elas

se profissionalizassem na docência. Os familiares de Carmerinda e Bibica não influenciaram na decisão. Nesse sentido, Marinete, Carmerinda, Bibica e Josiane declararam que a escolha pela docência não foi uma opção pessoal e sim circunstancial, quer em razão dos poucos recursos financeiros para investir na profissão desejada, pela falta de motivação, por não ter em quem se espelhar na comunidade ou pela inexistência de alternativas profissionais na localidade. Assim, resolveram seguir essa profissão, como mencionado nas páginas precedentes:

[...] no início da comunidade, eram somente os familiares. A gente não tinha em que se espelhar, não tínhamos ninguém que nos estimulasse a ser nada, então só tínhamos que ser professoras. (Bibica).

[...] então, como nos moramos aqui na área rural e o mercado de trabalho é muito restrito, então vamos dizer que foi a oportunidade que eu tive. Eu queria contabilidade mais daí era complicado fazer. (Marinete).

[...] **eu estava cansada de lavar prato, panela, então pedi para sair** e daí ela me arrumou uma vaga e fui ser professora. Foi melhor, e precisava ajudar na renda da família. (Carmerinda, **grifos nossos**).

[...] aqui era muito difícil. Como eu te falei não tinha oportunidade, daí tinha que ser professora, era a profissão que tinha e tinha as necessidades financeiras na época. Então tudo influenciou. (Josiane).

A fala de Carmerinda vem romper com "círculo vicioso" do discurso e do lugar predestinado às mulheres negras, no qual para elas estavam disponíveis somente as atividades ligadas à prestação de serviços domésticos, como: passar, lavar e cozinhar, impostos pela sociedade racista, uma ruptura vista como positiva (Gomes, 1995). Quanto aos motivos que levaram as professoras a escolher a docência, Gonçalves (1992) assevera que:

Os estudos demonstram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão,

concorrendo nessa decisão fatores de ordem material, financeira e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo predominância de uns sobre outros frutos condições individuais e circunstâncias. (Gonçalves, 1992, p. 162).

O sentimento de ter “nascido professora” foi expresso, de forma explícita, somente por Maria da Conceição. Em seu relato, destaca-se o desejo de ingressar na profissão, manifestado precocemente na infância e na adolescência, e que buscou pelo estudo a sua realização: *“Acho que já nasci professora, eu não queria ser outra coisa”*. Essa suposta predisposição para o exercício do magistério é confirmada ao discorrer sobre as brincadeiras realizadas durante sua infância: *“Eu gostava de brincar de ser professora”*.

De acordo Gomes (1995), o sonho de se tornar professora perpassa a baixa remuneração salarial e o baixo status social da profissão. Diante desse contexto, percebe-se que as professoras não expressam, de uma maneira explícita, uma reflexão histórico-política sobre o significado de ser professora na história da mulher negra na sociedade brasileira. Outrora, a referida autora certifica que algumas professoras negras não enfatizam a sua “importância enquanto ocupação de um espaço público que se relaciona diretamente com o saber formal ou que desmitifica a suposta incapacidade intelectual do negro apregoada pelo pensamento racista.” (Gomes, 1995, p. 151). Nesse contexto, elas representam um processo de rompimento com a história de exclusão impetuosamente estabelecida.

[...] a chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres -; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou conciliar as atividades domésticas. (Gomes, 1995, p. 152).

Apesar de a maioria ter feito a escolha do magistério por falta de opção, o sucesso profissional dessas mulheres é visível. Todas já assumiram cargos de responsabilidade pedagógica e de gestão, seja na escola em que atuaram/atuam, ou em outras, por meio de convites do dirigente municipal. No entanto três professoras tiveram que enfrentar resistência ao assumir algumas das referidas funções, principalmente por parte de colegas, como foi o caso de Marinete, Carmerinda e Josiane. Elas não conseguiram reconhecer, mas apresentaram indícios de que foram vítimas do preconceito por parte de seus pares, por não acreditarem que seriam capazes de exercer tal função, conforme nos relatou uma das entrevistadas:

[...] o ex-diretor foi uma das pessoas que não queria que eu sáisse como diretora, não sei por quê. Ele falava que eu era braço direito dele [...] e no último ano dele foi relapso [...] quando eu falei que seria candidata, ele arrumou dificuldade. Até parecia que eu não conhecia as dificuldades. Eu tenho 27 anos de carreira nessa escola, então toda problemática da escola eu estava por dentro. E ele falava: “Mas você não vai conseguir”. Ele me via como pessoa fraca, porque eu sou muito boa. Eles falavam: “Você é fraca, você não vai da conta, você não vai conseguir.” (Carmerinda, 2015).

Talvez essa indisposição tenha ocorrido porque Carmerinda ocuparia um posto de trabalho que remete a uma inserção mais abrangente na sociedade e lhe traria um prestígio social, como nos afirma Nascimento (2012, p. 69):

[...] enquanto diretora, ela exerce um papel, que a transporta para além dos muros da escola, pois o/a diretor/a é a “ponte” entre a escola e a comunidade. Dessa maneira, [...] enquanto essa entrevistada estava confinada na escola, desempenhando a função de professora, não houve estranhamento por parte de seus colegas de profissão, mas quando ela buscou atingir uma dimensão maior profissionalmente, experimentou o desconforto do branco ao ver uma pessoa negra em posição de prestígio social.

No que se refere à trajetória profissional dessas três professoras, é possível afirmar que muitos acreditavam que elas não teriam a competência e a capacidade intelectual para ocupar esses cargos de chefia, marcando suas carreiras por situações de preconceito e de discriminação racial. Assim, “a todo o momento sua capacidade de estar ocupando determinados lugares é colocada em xeque por aqueles que acreditam que o negro não pode estar em todos os espaços sociais.” (Santana, 2011, p. 112). Esse estereótipo alusivo à capacidade intelectual das professoras negras em assumir alguma função de prestígio social é reflexo do imaginário social negativo, construído no século XIX, a contar das teorias racistas que permanecem arraigadas na sociedade atual (Nascimento, 2012).

Por fim, apesar de todos os desafios, elas reconhecem que, por meio da docência, conquistaram e estão realizando seus sonhos. Vale a pena repetir a fala da professora Carmerinda: *“Com certeza, tudo o que eu consegui está relacionado, sim, à questão de eu ser professora. Essa profissão me ajudou a conquistar, em todos os sentidos”*. Hoje não conseguem se ver fora do espaço escolar, reconhecendo que, apesar de ter sido a única opção, elas aprenderam a amar a profissão e se dedicam com total zelo àquilo que se propõem a realizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprende-se que esse é um atalho indicado para a análise de trajetórias de luta e de resistência e que essas são histórias de vidas das populações empobrecidas com tarefas deixadas pelos obstáculos dos processos de subalternização. As estratégias de reorientação de práticas pedagógicas passam a ter outro lugar para a recomposição dos sentidos do fazer docente e de mudança de *status* para as interlocuções estabelecidas com os grupos de profissionais – com as quais estamos em contato.

Nesse sentido, a linha de pesquisa onde nos localizamos nos impulsiona a pensar o escopo do trabalho observando mais de perto o debate sobre currículo, cultura(s), crítica decolonial latino-americana e história de vida de professoras. Tais possibilidades foram reconhecidas nos percursos feitos em rede, nos diferentes contextos

da nossa região (América Latina), em diálogo permanente com grupos diversos de ativistas, intelectuais orgânicos, educadoras (es) populares e especialistas do tema da EREER. Ao mesmo tempo, aceitamos que “os processos educativos estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Como parte de uma prática social mais ampla, a prática pedagógica orienta-se, estrutura-se e responde a objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social” (Silva; Santiago, 2019, p. 4). Para a pesquisa que vimos desenvolvendo, busca-se reconhecer a produção já existentes e que abarca narrativas docentes, histórias de vida de professoras negras e com foco nas suas alternativas político-pedagógicas ganham destaque.

Dessa forma, concluímos, pelo menos momentaneamente, que o trabalho de educadoras do sistema de ensino, é central no recorte que nossas pesquisas apresentam, justamente pelas desvantagens históricas que afetam a vida cotidiana das mulheres racializadas.

Referências

ÀRIES, Philippe. Os dois sentimentos de infância. *In*: ÀRIES, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LCT, 1981. (p. 156 a 164).

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília, DF: Abaré, 2003.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. **Do rural ao urbano**: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. 219 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-

Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

CASTRO, Rubens da Silva, SILVA, Jorge Gregório da. **Novos comentários à LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96. Manaus: EDUA, 2003.

CATANI, Denice Barbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. *In*: CATANI, D. B. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo, SP: Escrituras, 1997. (p. 13-48).

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Mina, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro, RJ: Zahar, 2020. (375 p.).

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter. La descolonialidad del vivir y del pensar: desprendimiento, reconstitución epistemológica y horizonte histórico de sentido. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

MIRANDA, Claudia. Más allá de un cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. *In*: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; LOANGO, Anny Ocoró (org.).

Afrodescendencias y contrahegemonías: desafiando al decenio. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2019. (v. 1, p. 27-63).

MOREIRA, N. R.; EVANGELISTA, N. J.; LOPES DOS SANTOS, J. P. A experiência feminina negra e suas interrogações à política e prática curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 115-131, jan./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5046>.

Acesso em: 29 maio 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2012.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2002.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

SANTANA, Patrícia. **Professor@s Negr@s**: trajetória e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Claudilene Maria da; SANTIAGO, Maria Eliete. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 24, e240003, jan./dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Fc5RwKDXLmRYCTKtxhLcpxd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. 1. ed. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.

SILVA, Maria Palmira. **O antirracismo no Brasil**: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. São Paulo, SP: Psicologia Política, 2000.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.

[1] Conferir em Duarte *et al.* (2020).

[2] O conceito de campo de possibilidade foi discutido por Velho (2003, p. 40) num estudo das sociedades complexas modernas contemporâneas. O autor chama de "*campo de possibilidades*" a dimensão sociocultural, "*como espaço para formulação e implementação de projetos*".

Recebido em: *Maio/2023*.

Aprovado em: *Julho/2023*.

Epistemologias do Quilombo: a emergência de uma pedagogia decolonial em territórios quilombolas na Amazônia brasileira

Isaac Fonseca Araújo¹

RESUMO

Neste artigo examino a emergência de um movimento quilombola no Baixo Tocantins, na mesorregião do nordeste paraense, a partir de estratégias e discursos acionados pelas comunidades que o integram no campo da educação escolar enquanto espaço de resistência/r-existência e reafirmação de uma especificidade socioterritorial. Da observação e escuta etnográfica vivenciadas restou compreendido o interesse dos sujeitos em tratar da educação como um assunto público estruturante da agenda que articula o movimento, mas uma educação que reconheça e valorize as epistemologias do quilombo, pondo-as em diálogo com outras formas de compreender o mundo e habitá-lo. Diferentemente de dinâmicas territoriais cuja construção passa por uma ambientalização do conflito, tensionamentos e fraturas, neste caso a condição de aglutinação do exercício mobilizatório é dada pelo debate e o acordo entre as lideranças quilombolas e agentes públicos representantes do aparelho governamental.

Palavras-chave: movimento quilombola; educação escolar; espaço de resistência; epistemologias do quilombo.

¹ Doutor em Sociologia e Antropologia e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor-pesquisador com atuação na Educação Básica e Superior. Membro do Grupo de Pesquisa "Ação Coletiva, Território e Ambiente" (ACTA/IFCH-UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4675-3174>. E-mail: profisaacsonseca@gmail.com

Epistemologies of Quilombo: the emergence of a decolonial pedagogy in quilombola territories in the Brazilian Amazon

ABSTRACT

In this article I examine the emergence of a quilombola movement in Baixo Tocantins, in the mesoregion of northeast Pará, based on strategies and discourses activated by the communities that integrate it in the field of school education as a space of resistance/r-existence and reaffirmation of a socio-territorial specificity. From the ethnographic observation and listening experienced, it was understood that the subjects were interested in dealing with education as a public issue structuring the agenda that articulates the movement, but an education that recognizes and values the epistemologies of the quilombo, putting them in dialogue with other ways of understanding the world and inhabit it. Unlike territorial dynamics whose construction involves an environmentalization of conflict, tensions and fractures, in this case the condition of agglutination of the mobilization exercise is given by debate and agreement between quilombola leaders and public agents representing the government apparatus.

Keywords: quilombola movement; schooling; resistance space; quilombo epistemologies.

Epistemologías del quilombo: el surgimiento de una pedagogía descolonial en territorios quilombolas de la Amazonia brasileña

RESUMEN

En este artículo examino el surgimiento de un movimiento quilombola en el Baixo Tocantins, en la mesorregión del noreste de Pará, a partir de estrategias y discursos activados por las comunidades que lo integran en el campo de la educación escolar como espacio de resistencia/r-existencia y reafirmación de una especificidad socioterritorial. A partir de la observación y escucha

etnográfica experimentada, se entendió que los sujetos estaban interesados en abordar la educación como una cuestión pública estructurante de la agenda que articula el movimiento, pero una educación que reconoce y valora las epistemologías del quilombo, poniéndolas en dialogar con otras formas de entender el mundo y habitarlo. A diferencia de las dinámicas territoriales cuya construcción implica una ambientalización de conflictos, tensiones y fracturas, en este caso la condición de aglutinación del ejercicio de movilización está dada por el debate y el acuerdo entre los líderes quilombolas y los agentes públicos representantes del aparato gubernamental.

Palabras clave: movimiento quilombola; enseñanza; espacio de resistencia; epistemologías quilombosas.

INTRODUÇÃO: das formas de violência e da luta por reconhecimento

Uma escuta atenta a referenciais empíricos, percebidos no contexto das comunidades quilombolas da Amazônia, em particular, nos convida a pensar, a exemplo de Ilka Boaventura Leite, que “a invisibilidade dos grupos rurais negros no Brasil é expressão de uma ordem jurídica hegemônica”, de um projeto político com concepção elitista e autoritária reprodutor de diversas formas de violência, de uma violência intrínseca à formação dos Estados-Nação modernos como “modalidades de agregação hegemônicas e disseminadores de ordenamentos políticos com base em individualismos universalistas, mas não sem antes banir diversos grupos humanos da sua condição de humanidade plena” (LEITE, 2008, p. 18); um projeto, portanto, com a marca fundacional da criminalização de coletivos que lutam para existir em suas terras, para habitar, ao seu modo, um território que se revela numa dimensão étnico-identitária particular.

Há marcas dessa pedagogia da dominação por toda parte, já denunciadas por diversos autores. Alfredo Wagner Berno de Almeida (2010) chama a atenção para um caso exemplar ao tratar de ameaças aos territórios tradicionais como produção social de violência. O estudo dá conta de que, em apenas um ano (o de 2009), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) mapeou um total de 528 conflitos de terra no

Brasil, 45 conflitos em torno de recursos hídricos e 415 atos de violência envolvendo assassinatos, ameaças de morte e prisões, além de 12.388 casos de despejos de famílias. Não obstante os dados expressivos impressiona o fato de que, desde 2007, as séries estatísticas produzidas pela CPT há mais de trinta anos têm revelado uma presença importante de fatores étnicos e identitários enquanto dimensões dos conflitos, destacando-se a “usurpação das terras tradicionalmente ocupadas”, logo, “não se referem simplesmente a conflitos por terra ou conflitos agrários”, mas “levam em conta agentes sociais com identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais e apoiadas no critério da autodefinição [...], em territorialidades específicas, construídas de acordo com as características intrínsecas a cada povo ou comunidade” (BERNO DE ALMEIDA, 2010, p. 3118).

Se pensarmos, por exemplo, a partir de uma perspectiva teórica que considera a “luta por reconhecimento” (Cf. HONNET, 2003) enquanto categoria para explicar uma dimensão moral dos conflitos sociais admitiremos, talvez, que a produção de tais conflitos compõe um campo de lutas e transformações sociais mais amplo com implicações sensíveis, no caso das comunidades tradicionais, sobretudo, sobre territórios de identidade e pertencimento. Numa tradição quilombola em que nos inspiramos para a análise de referência empírica encontram-se evidências de padrões de reconhecimento intersubjetivo a partir dos quais os sujeitos operam uma determinada consciência de vida, de natureza do lugar da sua reprodução e desta como estratégia de ocupação de um lugar social, interpelados pelos limites de sua atuação política e econômica. De todo modo, é preciso considerar que o quadro esboçado a partir de Berno de Almeida é sintomático de uma violência material e simbólica que se traduz em relações de alteridade assentadas na subjugação e apagamento do sujeito subalternizado, quando não no seu extermínio.

A luta por reconhecimento dos/nos territórios quilombolas exprime, por isso mesmo, um dilema que se atualiza a cada cena ou circunstância conjuntural, a saber: a construção e manutenção de direitos, seja como condição objetiva para a existência de uma comunidade de sujeitos, seja como mediação simbólica para

distinção daqueles a quem a garantia do direito se destina. Entendo, a partir do lugar de minha análise, que a condição de tornar-se reconhecido enquanto quilombola, de uma comunidade, território ou movimento pode ser percebida como resultado de dois movimentos integrados: “para fora”, como efeito disruptivo à ação da colonialidade do ser/saber manifesta em práticas de silenciamento/encobrimento e negação; “para dentro”, como afirmação de um modo de produzir as formas do trabalho, sociabilidade, culto, linguagem, cuidado, convivência com o que não é humano enquanto configuração de uma especificidade territorial.

Neste artigo, discuto o problema da educação em territórios quilombolas do Baixo Tocantins, no Pará, a partir da comunidade de Tambaí Açu, município de Mocajuba, com o objetivo de compreender as estratégias acionadas por esses sujeitos em contraponto a um modelo de formação escolar que produz o encobrimento/silenciamento da sabedoria ancestral/histórica mantida e resignificada pelas populações locais, constituindo-se mecanismo de produção de violência. Examinando tais estratégias dou-me conta de que são enunciadoras de um capital epistêmico-político alternativo às formas de racionalidade fundadoras do sistema capitalista moderno-colonial.

O trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla cuja implementação permitiu examinar e compreender um conjunto de dinâmicas territoriais representativas dos modos de vida, produção e sociabilidades concebidos/vivenciados pelas comunidades tradicionais da chamada Amazônia Tocantina, na mesorregião do nordeste paraense. Da pesquisa resultaram a Tese de doutoramento do autor e outros artigos.

Do ponto de vista metodológico, lancei-me em itinerários de convivência com coletivos em luta por territórios de vida desde uma pauta em que a educação guarda centralidade, daí resultando um efeito etnográfico de valor analítico que reconstitui a experiência vivida em texto, como ensinado por Mariza Peirano (2014); a experiência da fala pública e suas contradições, do encontro pedagógico, dos rituais, cantos e poesias, exercícios do viver que se revelam vozes-manifestos epistemológicos.

A validação dessas evidências de pesquisa de campo encontra amparo nos percursos de um movimento quilombola que emerge da luta por políticas públicas, direitos territoriais e reconhecimento, a exemplo da agenda debatida no evento de que tratarei adiante. Trata-se de uma energia social em formação no Baixo Tocantins, notadamente nos municípios de Mocajuba e Baião. Por vezes, o que aqui apresento é fruto de escuta etnográfica, do diálogo com uma referência empírica traduzida em seus sentidos e significados.

A base social com quem dialogo é, em suma, um movimento que integra grupos/comunidades e organizações mobilizados em razão de interesses coletivos. São sujeitos de articulações territoriais construídas face ao desafio de reiventando a escola pública; ao enfrentamento aos grandes projetos econômicos assentados na lógica neoextrativista; ao encobrimento da experiência-saber dos quilombos e o risco de um futuro como direito negado. Tal movimento data de longo período, enquanto resistência, mas agora se ressignifica transitando entre a formação/mobilização de suas bases e o debate/acordo com aparelhos governamentais.

MOVIMENTO QUILOMBOLA COMO SUJEITO POLÍTICO

Começo por revisitar as estratégias de que se valem os sujeitos quilombolas enquanto resistem a diversas formas de ameaça, silenciamentos e ofensivas de um projeto “civilizador” contra os patrimônios que os qualificam como povos da terra. Revisitá-las talvez nos possibilite perceber que há dinâmicas nas quais se constroem, para além das condições econômicas de reprodução dos grupos sociais, as bases de um saber insurgente que transversaliza, em diferentes regimes de convivência, uma economia política de conciliação entre os interesses do mercado, suas lógicas e suas retóricas e os efeitos de uma rotina de conflitos engendrados na relação das comunidades locais com as instituições e aparelhos de estado, embora não se admita a ideia de ruptura entre o que se poderia chamar de insurgências e as forças conformadoras da cena local, inclusive porque é essa convivência que, em grande medida,

“viabiliza” o acesso das comunidades aos benefícios de uma cidadania formal – incompleta e precarizada.

Compreendo que a ideia de um saber local como referente ideológico para insurgências, portanto, um saber insurgente, diz muito sobre as estratégias e táticas de uma resistência negra que permanentemente o ressignifica. É nesse sentido que me reporto a um movimento quilombola enquanto sujeito de lutas por liberdade, autonomia e emancipação cuja gênese remonta ao regime escravocrata e têm no quilombo sua expressão mais eloquente (CARVALHO; LIMA, 2013). Ele emerge enquanto movimento social no contexto de arrefecimento da ditadura civil-militar e pouco a pouco vai se afirmando como um novo sujeito político coletivo mediador de práticas de autoafirmação desenvolvidas pelos negros na perspectiva de “resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam” (DOMINGUES, 2007, p. 101) nas diferentes esferas da vida econômica e social; constitui-se, assim, sujeito da enunciação identitária inscrita num lugar de fala, da reivindicação por reconhecimento público e da conquista de dignidade, porque ciente de que as comunidades quilombolas têm se constituído por dentro de uma lógica de submissão e subalternização de suas experiências históricas e culturais impostas por estruturas sociopolíticas e epistêmicas colonialistas cuja superação é condição para frear as diferentes práticas de epistemicídio de que ainda são vítimas essas coletividades (FERREIRA E SILVA, 2020).

Pensar essas estratégias significa optar por um caminho de análise que nos permite compreender, para além das formas de violência que se impõem aos modos de vida das comunidades tradicionais, como a presença negra na Amazônia se articula em territórios para construir novos espaços de liberdade e territorialidades específicas (SILVA E ROCHA, 2016, p. 134). É perceber uma tradição de rebeldia que passa pela fuga não só como tática de sobrevivência, mas, sobretudo como mecanismo de luta e renovação de uma existência coletiva, aqui reconhecida na ousadia dos “pretos e das pretas que subiram o Rio Amazonas fugindo das fazendas de gado e das lavouras de cacau de Santarém, Óbidos e Alenquer na segunda metade do século XIX” (FUNES, 1995) e, na relação com

povos indígenas, foram construindo múltiplos espaços de liberdade e identidade, do que resultou a formação de comunidades interétnicas. Dialoga-se, portanto, com uma conjuntura, refletida por Malcom Ferdinand (2022), em que,

Desde o século XVI, em um mundo recoberto pelas plantations do oceano Índico ao oceano Pacífico, o aquilombamento foi uma prática de resistência ecológica e política corrente. Nos barracões da costa ocidental africana, onde os cativos eram amontoados, nos navios negreiros e em todas as Américas, homens, mulheres e crianças reduzidos à escravidão fugiram do habitar colonial. O aquilombamento designa a prática de escravizados que escaparam das plantations rurais ou das oficinas urbanas para tentar (sobre)viver nas florestas das montanhas vizinhas ou no interior das terras, em um para-fora do mundo colonial. Os que conseguiram escapar são chamados “Nègres marrons”, “cimarrones”, “maroons” ou “quilombola”, respectivamente nas colônias francesas, espanholas, inglesas e portuguesas. De François Mackandal, no Haiti, a Frederick Douglass, nos Estados Unidos, passando por Queen Nanny, na Jamaica, e Zumbi dos Palmares, no Brasil, os quilombolas são encontrados em todas as Américas (FERDINAND, 2022, p. 169).

Como essa rebeldia é atualizada, contemporaneamente, em um espaço-tempo de relações híbridas marcado, de um lado, pela conciliação de interesses entre agentes públicos e do mercado, pelo cinismo, autoritarismo e negação da dignidade das “minorias”; de outro lado, por novas formas de enfrentamento e luta política? Adiante, tratarei de uma forma de reinvenção dos marcos de ação coletiva no contexto da luta quilombola por reconhecimento e autonomia dos territórios desde o campo da educação, caso emblemático por revelar – quando assumido pelas comunidades quilombolas como um processo de construção de sujeitos sociais – as encruzilhadas de pensamento e tensões no campo político subjacentes a convivência desses sujeitos com imaginários visceralmente colonizados pela retórica do progresso econômico e

tecnológico que integra os repertórios de poder ideológico de uma economia-mundo (Cf. MARTINS, 2015).

TERRITÓRIO E MOVIMENTO QUILOMBOLA NO BAIXO TOCANTINS

Alguns elementos da observação, de minha aventura etnográfica, vêm ao meu socorro. Resultam de um diálogo com educadores e líderes comunitários dos quilombos de Mocajuba, donde pude extrair pistas interessantes acerca dos itinerários de organização de um movimento social quilombola no Baixo Tocantins. Da relação com tais sujeitos restou compreendido que a escolha de um bem comum pode orientar uma experiência nova de sociabilidade e solidariedade a imprimir ritmo nas dinâmicas territoriais, constituindo-se, talvez, fator de atração para ações coletivas. Refiro-me a um bem (imaterial) comum específico: a educação pública como direito e condição de acesso a uma cidadania local, o que tem provocado debates nos quais se acolhem outros temas caros à existência das comunidades, notadamente relativos aos direitos territoriais e às ameaças aos patrimônios biológico e cultural, às formas de organização política, do trabalho e das experiências de religiosidade tradicionalmente vivenciadas por esses coletivos.

Compreendi que este é um tema mobilizador na agenda política dos atores locais por ocasião de uma vivência representativa da diversidade de saberes, fazeres e conviveres mobilizados pelos sujeitos para reivindicar um reconhecimento público que se traduza no respeito e na valorização de suas identidades, de sua pertença a uma cultura específica. Quando, no dia 08 de outubro de 2021, cheguei à Tambaí Açu para participar do III Putirum de Educação Quilombola² percebi que há uma vitalidade no manejo dessa agenda

² O encontro reuniu educadores e outras lideranças sociais representantes de dose comunidades quilombolas, dez pertencentes ao município de Mocajuba e duas ao território administrativo de Baião, embora vinculadas, no campo da educação, à Mocajuba. A proposta que deu origem ao evento, configurando-o como agenda pública, é dirigida pela Coordenação de Formação da Educação Escolar Quilombola, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba (SEMEC/PMM), e prevê, a princípio, um itinerário político-pedagógico de escuta às “vozes do quilombo” quanto aos fundamentos (princípios, diretrizes, metas, objetos...) que devem orientar o currículo das escolas municipais em

e que, talvez, isso implique numa ação local que se renova justamente por recuperar um sentido de rebeldia e insurgência impossível de se traduzir em práticas sociais sem uma dimensão comunitária da presença humana naquele território. A ideia de comunidade me pareceu central na construção subjetivo-afetiva e simbólica do encontro, mesmo quando não utilizada como recurso discursivo subordinado a um ritual de convencimento.

Entre gincanas e painéis, uma representação dos significados da terra e do trabalho, da comunidade como encontro, tensionamentos e celebração, de sua cultura, suas organizações e movimentos sugere matrizes de um conhecimento tradicional permanentemente reelaborado. Quatro meninos³ apresentam-se, com sorrisos gratuitos, devotados ao Samba-de-Cacete e seu enraizamento, embora assediados por universos de “sofrência” representativos de uma indústria cultural cada dia mais agressiva. Como eles, quatro jovens⁴ dramatizam um percurso de ousadia e escuta a sinais sensíveis da sabedoria dos quilombos. São corpos e corporeidade, musicalidade que mistura confraternização e denúncia. Um canto de agradecimento pelos frutos da terra é, igualmente,

territórios quilombolas, suas práticas de ensino e aprendizagem, a relação escola/comunidade, seu processo de planejamento e gestão, entre outros elementos que encerram a pretendida transição de uma “escola em território quilombola” para uma “escola quilombola”, isto é, à maneira de suas gentes. Posteriormente, pretende-se que a iniciativa se consolide como um movimento social no campo da educação integrado a um contexto sociopolítico mais amplo de lutas por um território de direitos, por um lugar singular respeitado na sua cultura e dignidade.

³ Oswaldo Caldas Neves e João Caldas Neves transmitiram aos filhos, sobretudo a Raimundo Silva (já falecido), que ensinou aos seus. Ouvi daqueles com os quais conversei que “os meninos têm gosto pelos instrumentos”, pelo ritmo que eles embalam. Falam que é para manter a tradição, presente em todos os quilombos de Mocajuba, quase nunca o relacionam a uma prática de entretenimento, simplesmente, embora conscientes de que manejam uma cultura sob fortes ameaças. Há outros sinais de um repertório de manifestações culturais. O “Quilombuê” e a Quadrilha Tradição de Quilombo são duas expressões desse movimento.

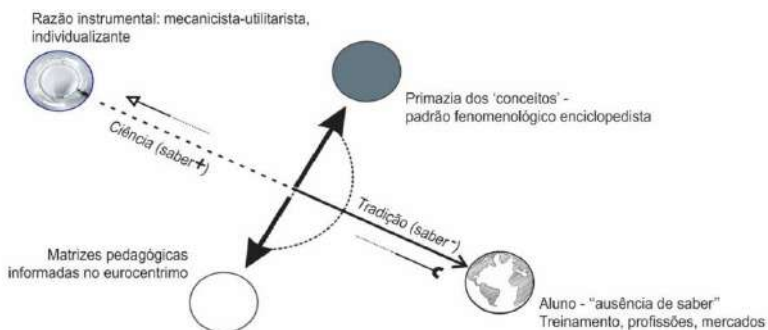
⁴ O Grupo de Dança já se apresenta há alguns anos. Foi criado por iniciativa de educadoras da comunidade como estratégia de promoção da cultura local. Existe uma recusa por parte de alguns jovens quanto a apresentações culturais tipicamente quilombolas, o que denota certo “encantamento” pelos ritmos “da moda” difundidos pela indústria cultural. O projeto quer, nesse sentido, reafirmar uma identidade, não pela negação de outras, mas consolidando processos de transmissão de um saber tradicional.

gesto da insubordinação negra, da luta contra toda forma de dominação.

Os símbolos falam, trazem à cena pública a memória dos quilombos. Para estes os símbolos têm vida, são parte de uma existência coletiva, da luta por essa existência; informam modos de produzir, relações, sistemas alimentares e de saberes, estratégias de cura, rituais/liturgias, práticas, festas. Não fazem parte de uma decoração, de um cenário enquanto espaço de estudos; não servem como recursos didáticos: os símbolos representam “os instrumentos de trabalho utilizados pelos nossos ancestrais e que, até hoje, estão presentes nos quilombos; representam a resistência dos saberes quilombolas. Trazemos para os eventos para deixar mais nítido [como queremos] a educação escolar quilombola” (COSTA, V., entrevistada em 17.11.2021).

Esta é uma das questões que justificam os processos de engajamento assumidos pelas lideranças dos quilombos no campo da educação pública. O argumento de que “trazemos para os eventos para deixar mais nítido [como queremos] a educação escolar quilombola” é sugestivo de uma recusa a um modelo de ensino ainda estranho à existência histórica dessas comunidades. Quando se evoca a noção de resistência, certamente, pretende-se problematizar o fato de que o padrão de ensino “oficial” reproduzido nas escolas rurais (Figura 1) não compreende – e, por isso, nega ou inferioriza – a diversidade/complexidade dos valores que constituem um sistema de ações e conhecimentos de cuja elaboração os quilombolas participam.

Figura 1 – Lógica da produção do saber escolar



Fonte: Pesquisa de Campo (2021) – Elaboração do Autor

O que aqui se questiona é a reprodução de um saber técnico-científico em ambiente escolar – à maneira da escola urbana – que ignora a especificidade quilombola, produzindo um “desperdício da experiência” (Cf. SANTOS, 2002). Para Boaventura, o combate a tal desperdício não se encerra em propor outro tipo de ciência, uma vez que, “sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as novas propostas apresentadas pela nova análise social tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito” (ibid., p. 238). Talvez a afirmação de que “é preciso propor um novo tipo de racionalidade” deva ser colocada em outros termos. O que parece urgente são o reconhecimento e aceitação dos saberes e do modo de produzi-los que caracterizam as populações tradicionais amazônicas – os saberes *outros*, considerados por uma determinada guarda canônica como não científicos, nem filosóficos – enquanto expressões de vida informadas numa racionalidade socioambiental.

Diferentemente desse padrão escolar, nos Putiruns – e noutras formas pedagógicas elaboradas pelo movimento quilombola – os instrumentos de trabalho, de uma cultura da ação e da produção local passam à condição de elementos de aprendizagem, dispositivos com valor cognoscente e, portanto, auxiliam na elaboração de novos saberes, criam novas dinâmicas territoriais com implicações importantes nas institucionalidades na medida em que, simbolicamente, mobilizam interesses aos poucos compartilhados por uma comunidade de sujeitos desde as relações intersubjetivas e compromissos públicos que os aproximam. Tambores e alguidares tornam-se elementos sagrados e passam a compor os “altares” de um coletivo que festeja, mas também protesta e reivindica, propõe outro modo de conhecimento e relação com a natureza. Daí porque se pode falar, por exemplo, do pilão enquanto signo, essa unidade semiótica capaz de mediar a relação entre os sujeitos e os significados por eles atribuídos aos elementos da cultura camponesa (PEIRCE, 2000).

Quando da elaboração de uma narrativa problematizadora a partir dos símbolos da terra, os sujeitos quilombolas questionam o saber técnico-científico moderno enquanto modelo único de conhecimento cuja superioridade tende a produzir o

desaparecimento de sistemas locais de saber ao redor do mundo. Daí porque Vandana Shiva (2003) tratou dessa questão a partir da metáfora *monoculturas da mente*, sugerindo que, tal como as monoculturas inviabilizam as condições de manutenção da biodiversidade, os sistemas modernos de saber operam no sentido de inviabilizar alternativas a um modelo civilizatório hegemônico. Assim, corre-se o risco de a instituição escolar servir a uma *pedagogia da dominação*, no sentido de Enrique Dussel (1997), ou a uma dimensão pedagógica da colonialidade do saber que se alimenta de estratégias metodológicas modeladoras da consciência dos subalternizados, a quem o efeito do ato pedagógico impõe um sentimento de desvalorização da própria cultura (Cf. CORDEIRO, 2021, p. 74).

No Putirum a que me referi anteriormente pude traduzir uma cena educativa que se pretendia como desobediência reparadora da dimensão pedagógica da colonialidade do saber a exprimir a intencionalidade política dos sujeitos em formação. Alguns grupos de estudo foram constituídos por afinidade temática e deslocados para espaços de debate e reflexão, com “mediadores de aprendizagem”, com a “tarefa” de elaborar propostas formativas para a sala de aula. O resultado indicou uma diversidade de temas e questões com implicações práticas no cotidiano dos grupos quilombolas, apresentados pelos educadores como indicativos para encontros com adolescentes e jovens da educação básica. Integrei o que as lideranças e mediadores chamam de “memória dos grupos” a fim de perceber se havia convergência entre as proposições, examinando, oportunamente, o conteúdo dessa narrativa-manifesto.

Um dos grupos, apropriando-se do tema *agricultura familiar: trabalho, cultura e produção*, impôs-se a tarefa de refletir sobre “as formas de vida quilombolas” a partir do trabalho nas unidades domésticas. Com ajuda da mediadora, definiu-se a prática de *convidado* como categoria para pensar os processos que dialogam com essa microeconomia, os que a referenciam e os que dela derivam, a exemplo da ação dos movimentos sociais ligados à questão da terra e do território como sujeitos educativos. Numa roda de conversa, cada participante foi provocado a manifestar sua percepção sobre o “lugar do convidado” enquanto ação coletiva num

contexto marcado por referências que o negam e o inviabilizam. Entre um depoimento e outro, novas indagações eram produzidas, cabendo a mediadora um esforço de síntese para dialogar com todas elas. A ela, também, coube encaminhar a proposta de trabalho para aprofundamento do tema: aos educandos caberia investigar junto a seus pais, parentes e conterrâneos como eram vivenciadas as práticas de *convidado* nas comunidades quilombolas? O questionamento orientaria uma discussão subsequente, em sala de aula, considerando estas novas provocações: quais mudanças se revelaram substantivas nessas práticas, nos últimos anos? O que elas sugerem? Que implicações trouxeram às unidades camponesas? As anotações a que chegariam os educandos restariam a informar, ainda, a produção de textos individuais, compondo uma memória escrita a ser apreciada nos encontros seguintes. Uma música, cuja letra permite discutir questões inerentes à dimensão socioambiental dos territórios tradicionais, encerrou o encontro.

Outro grupo optou por tratar da relação dos movimentos sociais com a ação do capital na região, demonstrando interesse em revisitar o problema da gestão e sustentabilidade dos territórios no contexto dos grandes projetos de infraestrutura e produção econômica. Depois de uma breve contextualização, a mediadora convidou os educandos a elaborarem perguntas-problema, motivados por notícias recentemente veiculadas, conversas com os pais e lideranças da comunidade e de suas próprias percepções de lugar, natureza e vida. Um educando quis saber se, mesmo morando longe do rio Tocantins, que impactos sua comunidade poderá sofrer com a conclusão da Hidrovia? O outro, “papai disse que eles vão dar dinheiro pra gente, vão indenizar, isso é verdade”? Um terceiro, “professora, será que vamos conseguir navegar com nossos barcos depois da escavação”? Por fim, disse uma educanda: “professora, nós crescemos comendo peixe, mas, depois da Barragem de Tucuruí sofremos um grande impacto. Com a Hidrovia será assim, vamos ter quais consequências na nossa alimentação, em nossas florestas, na produção familiar, o que vai mudar”? Recuperando a palavra, a educadora admitiu que, dada a complexidade e profundidade das questões, não se achava em condições de tratá-las com o devido zelo, por isso convidou algumas lideranças de movimentos sociais para

uma conversa com a escola, o que resultou num diálogo longo e cheio de novos questionamentos. Um encaminhamento foi definido para depois (ou além) da sala de aula: fazer uma consulta às famílias das diferentes comunidades onde residem os educandos sobre as percepções dos ribeirinhos quanto aos possíveis ganhos e perdas decorrentes da Hidrovia. No próximo encontro, o resultado da consulta será apreciado junto da leitura de materiais produzidos pelos movimentos.

Um terceiro grupo propôs estudar, utilizando-se de elementos da cartografia social como recurso metodológico, questões vitais para a reprodução das comunidades camponesas, como a agricultura e a pesca enquanto modos de produção, os saberes que mobilizam tais práticas, a apropriação e o uso dos recursos num cenário regido pela lógica de mercado. Como numa oficina, os educandos foram orientados a construir “mapas mentais” de seus territórios, finalizando com um registro (croqui) em traços ampliados, cartografando, para além da paisagem, dos rios, da floresta, elementos geoculturais/socioterritoriais que, no processo de automapeamento, permitiriam discutir as configurações e reconfigurações dos lugares de existência dos sujeitos. A partir dessa produção, cada participante foi convidado a levantar questões que ajudassem a problematizar suas condições de vida, guiando-se pelas percepções sobre a comunidade e a região.

Por fim, um dos grupos procurou recuperar a ideia de comunidade para, a partir dela, repensar os elementos de uma identidade quilombola. Os educandos foram estimulados a exprimir noções sobre temas cuja apreensão e uso pudessem indicar os sentidos por eles atribuídos às formas de vida e produção que caracterizam os seus lugares de existência. Um dos resultados da socialização traduziu-se numa lista de palavras-manifesto (luta, resistência, território, diversidade, trabalho, sabedoria, cultura, sonhos, fé...) com a qual se pretendia demonstrar, por operação cognitivo-sociolinguística, o conteúdo dos repertórios acionados pelas organizações e movimentos quilombolas como justificação de suas pautas. A partir desse conteúdo demandou-se aos participantes a síntese de uma “noção coletiva de comunidade quilombola”, depois

percebida como ocasião para refletir sobre seu valor, suas raízes e seus dilemas.

Compreendi que as intervenções propostas não se esgotam numa mudança de percepção sobre a relação educadores/educandos, ou num deslocamento metodológico, tão somente. Elas parecem indicar a preocupação com um paradigma de ensino cartesiano, fenomenológico e enciclopedista ainda vigente nas escolas do campo, não raro reduzido a práticas de treinamento e memorização de conteúdos em caixas disciplinares cuja lógica expressa um compromisso com a reprodução de um modelo urbano-industrial.

Notei que a construção de narrativas como instrumento de politização dos sujeitos quilombolas, por vezes incorporadas à linguagem das organizações que os representam, não é necessariamente sentença retórica contra a negação de uma educação pretensamente “emancipatória”; ela é parte de uma estratégia que se expressa em duas dimensões: 1) a política, revelada na tentativa de incidir no campo da educação enquanto assunto público, como um direito coletivo/territorial, naquilo que a distingue: o projeto de sociedade a que se presta e o “tipo” de ser humano que se propõe a formar; 2) a pedagógica, indicando uma tomada de consciência pelos sujeitos quilombolas do desafio de colocar “para dentro da escola” as *epistemologias dos quilombos*, fazendo com que a educação escolar quilombola incorpore no seu fazer pedagógico as sabedorias e práticas que marcam as formas de existir, pensar e sentir de suas comunidades.

Essa atitude constitui um ato de insubordinação à lógica instrumental do treinamento sem compromisso político, já que altera o conteúdo, a estratégia e os recursos da ação formadora. Talvez a opção em assumir a prática de convidado como expressão de um sistema de solidariedade no âmbito das relações produtivas (Grupo 1), o dilema dos movimentos sociais diante do paradigma desenvolvimentista (Grupo 2) e as permanentes transformações nos espaços-tempos de sociabilidade e territorialidade apreendidas por uma cartografia social de comunidades camponesas (Grupo 3), ao tempo em que se reexaminam a própria noção e os sentidos do viver em comunidade (Grupo 4), seja indicativo de um deslocamento

epistemológico que subverte o modelo esterilizante de educação sem causa nem contexto. Embora não se possa “medir” a eficácia dessa intervenção somente com as evidências disponíveis há que se reconhecer a dimensão do protesto e da resistência ao modelo de racionalidade em que se assenta o saber técnico-científico moderno enquanto fundamentos dessa intervenção, a informar não só um discurso, mas, sobretudo, uma experiência social na medida em que, por exemplo, é substituída a transmissão de conteúdos por abstração pela problematização informada em temas geradores de aprendizagem como possibilidade de construção de um conhecimento novo.

A seguir pretendo avançar na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos quilombolas às suas práticas, discursos, convivências examinando em que medida suas contribuições nos ajudam a refletir sobre a construção de uma via epistêmica alternativa ao paradigma da razão instrumental enquanto referência do sistema-mundo.

LIÇÕES DE TAMBAÍ: por uma pedagogia da r-existência quilombola

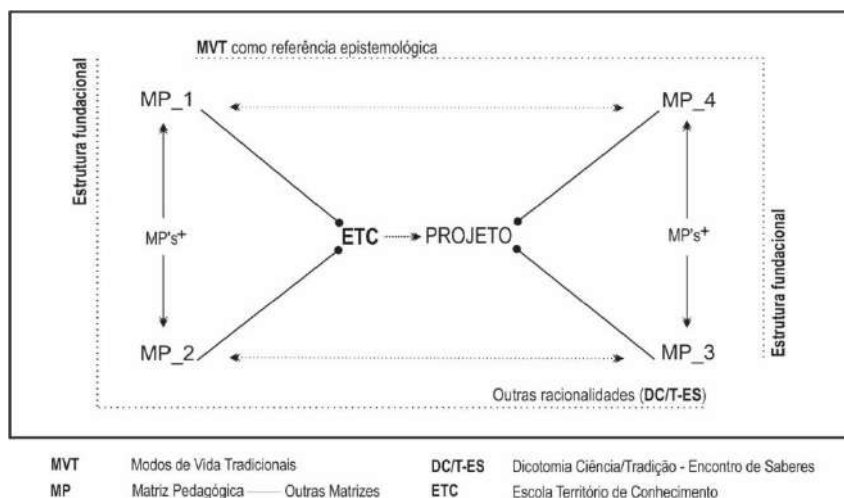
A Comunidade de Tambaí Açu⁵ está “a 20,6 km do espaço urbano de Mocajuba, sendo 6 km pela PA 151 (sentido Mocajuba-Baião) e mais 14 km de estrada de terra, vicinal, conhecida como Guariba, até a entrada que dá acesso” à comunidade (MIRANDA; RODRIGUES, 2019, p. 39). Situa-se entre Mocajuba e Baião, municípios historicamente caracterizados na socioeconomia do Baixo

⁵ Em Mocajuba, além de Tambaí-Açu, já foram tituladas as comunidades de Porto Grande, Mangabeira, São Benedito do Vizeu, Uxizal, Itabatinga, Santo Antonio do Vizeu, Vizania e São José do Icatu. O Quilombo Bracinho do Icatu está em processo de titulação. A comunidade de Moju Tapera pertence ao território administrativo de Baião, mas foi reconhecida pelo Governo de Mocajuba como um dos seus Quilombos, na medida em que, não obstante a articulação, é atendida por este município; sua escola, inclusive, pertence à rede de ensino de Mocajuba. Há outras três comunidades em processo de reconhecimento: Igarapé-Açu, Mazagão (que pertence à Cametá, mas se articula com e é atendida por Mocajuba) e Igarapé do Meio. Existe outra comunidade, a de Araial, que deve ser reconhecida como Quilombo, brevemente. Trata-se de um bairro da sede de Mocajuba que, segundo evidências antropológicas, pode ser o Quilombo a partir do qual a cidade se formou.

Tocantins por um sistema produtivo a base de monocultivos intensivos, a exemplo da pimenta do reino, disseminados, desde a década de 1970, como efeito da imigração japonesa para a Amazônia entre os anos de 1929 e 1937, em atendimento aos interesses do mercado mundial de *commodities*, o que impôs às comunidades camponesas um modo de produção centrado na expropriação da força do trabalho familiar com conseqüente concentração de riqueza e da propriedade da terra em benefício reprodução do capital.

Tal dinâmica rivaliza com um patrimônio cultural traduzido por sociabilidades específicas, por formas de organização social e do trabalho, vivências, memória, princípios e valores localmente concebidos e compartilhados. Por isso, a vivência de processos pedagógicos voltados à formação de educadores e arranjos institucionais para incidência das populações locais no planejamento de uma política pública de educação orienta o desafio de pensar em processos de incorporação dos modos de vida quilombolas, seus princípios e experiências educativas na agenda da educação escolar quilombola. É a partir desses questionamentos que os sujeitos quilombolas constroem uma proposta de educação como parte de um projeto político, conforme indicamos abaixo (Figura 2).

Figura 2 – Outro paradigma de educação (traduz os aprendizados decorrentes de escuta aos sujeitos da pesquisa)



Fonte: Pesquisa de Campo (2021). Elaboração do Autor

NOTA

Outro paradigma de educação, outra escola

Simplificação esquemática de uma proposta de educação escolar quilombola (leia-se como uma tradução de debates/reflexões construídos nos espaços formativos vivenciados pelos sujeitos territoriais com os quais temos dialogado em trabalho de campo).

- 1) Estrutura fundacional (linhas pontilhadas esquerda e inferior)
 - a) DC/T: Rejeita a dicotomia científico/tradicional e as contradições que daí decorrem.
 - b) ES: Currículo e as condições de sua implementação orientados para um encontro de saberes.
- 2) Estrutura fundacional (linhas pontilhadas superior e direita)
 - a) MVT: o ponto de partida para a construção da educação escolar quilombola deve ser o modo de vida tradicionalmente cultivado por sua comunidade.
 - b) As práticas de ensino/aprendizagem devem partir das referências e valores do quilombo para um diálogo com o conhecimento sistematizado, a fim de ressignificá-lo, questioná-lo; construir um conhecimento novo).
- 3) Lógica MP (todas as setas dialogam entre si, completam-se – 1 a 4; outras MPs)
 - a) Modos do trabalho (A lógica/proposta dos Putiruns)
 - b) A terra, a floresta, as águas – o território
 - c) Cultura, formas de religiosidade, costumes, tradições.
 - d) Processos de dominação/exploração dos territórios, a invisibilização de seus saberes e vivências, o racismo e a discriminação como violência simbólica.
 - e) Redes e movimentos (sociais, produtivos, religiosos, culturais)
- 4) Ângulo central: ETC = Escola Território de Conhecimento (projeto, estratégia do movimento)
 - a) O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve estar voltado à formação de sujeitos, sua autonomia e emancipação (o mundo do trabalho, por exemplo, é uma dimensão central, o mercado não).
 - b) Práticas formativas escola-comunidade valorizam o aspecto da cooperação em detrimento do individualismo como valor.
 - c) A escola como sujeito de uma estratégia política de fortalecimento dos territórios quilombolas; escola-instrumento para conquista/garantia de direitos.

A proposta de educação parte de uma agenda mais ampla, revelando que os sujeitos não só protestam contra um ensino público que não compreende as suas especificidades, a maneira como seus “meninos e meninas” se constituem sujeitos portadores de uma identidade específica; eles resistem a processos de invisibilização de suas práticas sociais e menosprezo dos seus conhecimentos; propõem uma nova agenda educacional como fruto de um debate a partir do qual pretendem, inclusive, contribuir para uma nova esfera pública. Trata-se da recusa a um saber eurocentrado estranho às aspirações da comunidade, embora a escola seja uma de suas conquistas. Por isso, a educação torna-se componente da luta por direitos, por qualidade de vida. Este sentido encontra-se na leitura abaixo, construída por Santos, R. P.

O nosso movimento é sempre essa busca da garantia do direito. O sentido é, primeiramente, [recuperar] a nossa ancestralidade. Reconhecer que os nossos antepassados, pra que a gente pudesse viver do jeito que a gente vive, lutaram. Essa luta não parou. A gente luta a cada dia para ocupar um lugar que é nosso, nosso de direito, mas a gente tem de brigar por esse espaço. [...] A gente ainda sofre muito. Só o fato de ser negro, essa carga em cima do ser negro. Ser mulher negra tem um peso ainda maior. [...] Estar no movimento é uma construção, resgatar os nossos conhecimentos, dos nossos ancestrais, que estão se perdendo; um resgate de cultura, de trazer para a questão pedagógica, a exemplo da planta medicinal, que a gente sabe que é uma cultura não só nossa, mas de outros povos. [...] As pessoas mais velhas da comunidade estão indo, a nossa biblioteca viva está indo. Então, estar no movimento, para mim, é este resgate, é isso que me dá impulso, que me dá vida. (SANTOS, R. P., 08 de outubro de 2021).

Fala-se de uma lógica outra (“resgatar os nossos conhecimentos, trazer para a questão pedagógica”). A lógica/proposta do Putirum orienta um movimento político-organizativo em que se encontram evidências de uma via epistêmica

alternativa a formas de conhecimento individualizantes e instrumentalizadoras, reprodutoras de padrões centrados no produtivismo econômico e na “robotização” das relações socioafetivas e culturais pelos quais a vida naquelas comunidades é desafiada (“um resgate de cultura, da planta medicinal”). Curiosamente, nas contradições decorrentes de um confronto de saberes – ou nas encruzilhadas ontológicas que daí derivam – são construídos modos ressignificados de participação social e práticas associativas que sinalizam certo amadurecimento dos atores locais face aos desafios de uma pretendida comunidade de direitos. Logo, a proposta dos coletivos sintetizada na didática do Putirum é representativa de epistemes outras, reafirmação da “condição tradicional” que qualifica os espaços em que operam os sujeitos enquanto territórios de pertencimento. Uma condição que, segundo Antonio Diegues e Aldrin Ribaric (2020), “não está ligada à antiguidade da ocupação ou à originalidade do conteúdo cultural de seus habitantes, mas ao modo de o ocuparem através de seus usos, costumes tradições, regimes de propriedade, formas de gestão e de nomeação” (DIEGUES; RIBARIC, In. TEISSERENC; TEISSERENC; ROCHA (Orgs.), 2020, p. 10).

A ideia de produção e compartilhamento de um “patrimônio identitário comum” recupera a noção de diversidade de usos e gestão do território, seus regimes de propriedade e sociabilidade, costumes e outras expressões de cultura que particularizam as comunidades tradicionais. Esse “patrimônio” é sempre evocado – e seu reconhecimento exigido – por um movimento quilombola de quem o Putirum de Educação é um dispositivo aglutinador tangível. Por vezes, os valores subjacentes a essa densidade orgânica, entre modos e relações intersubjetivos em que operam seus atores para conferir-lhe legitimidade e as habilidades e ferramentas de que dispõem, passam a orientar as estratégias e ambientes geridos pelo movimento enquanto sujeito político coletivo. Minha leitura é a de que o conteúdo dessa ação, se não subverte, ao menos contraria/questiona os princípios da racionalidade de mercado em que se apoia a narrativa do progresso econômico e sua promessa de felicidade.

A evocação a que me refiro, assim como o significado que esse patrimônio adquire na proposta dos coletivos, estão delineados

na fala de Santos. Defende-se a construção de espaços formativos de fomento à emancipação étnico-social e defesa dos direitos que ela preconiza; de denúncia do racismo enquanto estrutura de classificação e produção de desigualdade, dispositivo de poder simbólico estruturante de uma subcidadania (Cf. SOUZA, 2003); espaços, a rigor, de articulação das comunidades em ações coletivas e movimentos temáticos que se ocupem de uma agenda territorial comum. Por outro lado, confessa-se que os coletivos locais não estão necessariamente dispostos a romper com aparelhos de Estado e agentes econômicos que, permanentemente, os impõem agendas e projetos que colocam em risco o futuro dos territórios.

De toda maneira, a noção de resistência como dinâmica que confere sentido aos coletivos quilombolas, sempre suscitada por suas lideranças, parece estar vinculada, em grande medida, à produção de ações coletivas e aos aprendizados decorrentes da forma como são elaborados seus conteúdos e suas mediações, a densidade/intensidade do vivido. Isto nos sugere que, para as comunidades, o que parece constituir maior valor simbólico-afetivo – aquilo que marca a sua subjetividade e biografia, constituindo-se, pela memória social, registro perene de um modo de compreender o mundo e nele intervir – não é o alcance de um resultado pretendido ou o efeito que ele impõe à dinâmica social, mas o quanto a luta permitiu viver, reinventar relações, modos de produzir a existência em que diferentes sujeitos convivem sob os apelos de desafios e interesses comuns.

Nestes percursos, nas relações que eles inauguram ou testemunham, a comunidade quilombola vai se constituindo um ator social, um sujeito político com identidade específica a exigir espaço na arena pública e em seus debates, sem negar uma subjetividade construída no encontro com a terra e a floresta, no diálogo com o encantado e a ancestralidade, constantemente ressignificada nas ações em que se discutem o lugar da cidadania enquanto construção objetiva do fortalecimento e autonomia dos quilombos. Seja numa liturgia dos diversos e dos comuns, em que se celebram diferentes formas de espiritualidade e devoção, seja numa entrega festiva à relação com o outro por onde confraternização e compromisso institucional dialogam, seja, ainda, nos eventos e práticas cotidianos

nos quais se resolvem os problemas da comunidade assiste-se a um exercício de copresença, atravessado por contradições e conflitos, como itinerário em que se gesta uma consciência do lugar, do valor da terra e da importância do território. A consciência do lugar é valorativa do ponto de vista da identidade étnica e da autonomia territorial. Está presente na poesia de Enecorinta Márcia Silva da Costa Moreira, declamada por ocasião do Putirum Quilombola, entre a simplicidade das palavras e a força do seu significado.

*Aqui que tu moras?
Tu não moras, tu te escondes.
Sim, sim. Me escondo!
Aqui precisei me esconder
Pra ser livre novamente.
Como na minha África de antigamente.
(...)
Encontrei meu quilombo agora
Daqui não vou embora.
Às vezes chorando, às vezes sorrindo
Continuo eu caminhando.
Resistindo bravamente e lutando
Pra ser livre como antigamente*

Cria-se, numa poesia de denúncia, a forma do autoreconhecimento legitimada muito mais em função de uma concertação local, de dinâmicas sob mediação da comunidade, do que pelo processo de titulação institucional; forma incorporada por um 'eu poético' cuja voz assume-se, no diálogo com o indiferente à tradição quilombola, portadora do sonho de liberdade e da emancipação. Uma voz poética insurge-se contra os que a pretendem silenciada, inferior. O "*Aqui que tu moras? / Tu não moras, tu te escondes*", expressão de pretensa superioridade trazida como pergunta retórica, problematiza os efeitos do preconceito, da discriminação, do racismo como componentes ideológicos na construção de modos de subordinação permanentemente reelaborados, ao tempo em que reverbera a recusa dos atores locais a esses dispositivos de poder operadores de morte simbólica.

Ao confrontar uma prática preconceituosa e discriminatória disseminada, inclusive, por meio de "brincadeiras" e gozações "sem

maldade”, a narrativa poética de Enecorinta denuncia uma cultura segundo a qual o campo é visto como lugar de atraso, do que se infere que suas gentes, porquanto o habitam, estejam sujeitas ao rótulo de “populações culturalmente atrasadas” (“*não moras, te escondes*”). A autora e sua poesia de combate descortinam uma atitude depreciativa, um anti-valor incorporado a um determinado imaginário social que (des)qualifica frações de classe e grupos étnicos em razão de sua condição econômica, geocultural e/ou identitária. Penso que caminha nessa direção o debate sobre processos de silenciamento das matrizes de saberes tradicionais que se querem impor às comunidades camponesas amazônicas, historicamente.

Mais do que denúncia proclama-se uma estratégia (“*Aqui precisei me esconder*”); exige-se o direito de sonhar (“*Pra ser livre novamente*”), de apropriar-se da condição de sujeito de uma cidadania construída – não concedida – cujos estatutos, ritos e outros modos de coerção não podem descaracterizar regimes ontológicos que se readaptaram dentro de um espaço de vida marcado por um encontro entre formas tradicionais e contemporâneas que recuperam princípios e valores perenizados por diferentes meios de transmissão (“*Como na minha África de antigamente*”). Testemunha-se, por fim, uma relação afetiva com a terra, um sentimento de pertença ao território (“*encontrei meu quilombo agora*”) informados, para além das especificidades culturais e religiosas, na historicidade da forma de ocupação e nos usos a que ela se presta, na maneira como são gestadas e geridas as lutas sociais e dinâmicas produtivas para as quais se dispõe um número representativo de sujeitos.

Não se pode dizer, entretanto, que o “legado de Tambaí Açú” – isto é, aquilo que essa experiência representa, do ponto de vista do conteúdo de seus resultados, no contexto das estratégias e mobilizações assumidas pelo movimento quilombola – finaliza numa “carta de princípios e proposições”, na denúncia celebrativa de um modelo de ensino e gestão da coisa pública, de uma política da ausência como *modus operandi* das instituições e organismos que representam o Estado na relação com os povos tradicionais. O que está em jogo é uma determinada posição historicamente construída quanto ao lugar da educação pública e seus efeitos no processo de formação das comunidades. E há uma justificativa para tanto. Pensar

os referenciais e mecanismos simbólicos da educação, nas condições político-pedagógicas para o seu alcance, na sua natureza de direito humano fundamental significa escolher entre diferentes projetos – ou padrões – de sociedade, entre propostas de “cidadania”, o que traz implicações objetivas para a configuração humano-ambiental dos quilombos. No fundo, problematiza-se que posturas terão os quadros e lideranças formados a partir de uma iniciação escolar marcada pela contradição entre os apelos de uma tradição e as vantagens de um progresso científico-tecnológico, em sua maioria, capturado por estruturas de mercado? Como agirão esses camponeses em face dos desafios da governança territorial? Por quais lógicas econômicas e de organização social serão assistidos em suas formas de existir e produzir, nas suas concepções de vida e do lugar que socialmente habitam e compartilham?

Esta maneira de os quilombos se articularem, de comporem suas agendas e tecerem experiências, em muito semelhante a outras comunidades camponesas do Baixo Tocantins e da Amazônia, todavia, é permanentemente confrontada por outras lógicas de vida que estimulam a concorrência em vez da cooperação, o trabalho individualizado/rotinizado para a acumulação e reprodução do capital em detrimento das práticas associativas que o Putirum representa, a fragmentação social como impedimento ao engajamento, a propriedade privada em substituição aos espaços de uso comum, a hegemonia, enfim, de um modelo economicista controlado pelo mercado a impor toda sorte de obstáculos às políticas públicas enquanto resultado da produção de espaços e instrumentos de democracia participativa.

PARA (NÃO) CONCLUIR: outras epistemes, outra educação escolar

As vivências quilombolas a que tive acesso por um itinerário de observação e escuta etnográfica parecem grávidas de sentidos epistêmico-políticos. Não são apenas eventos sociais regidos por uma agenda de movimento ou por mecanismos de mediação institucional, mas formas de sociabilidade e relação com o mundo natural nas quais se revelam estratégias de reprodução camponesa

pilotadas por um desejo de existir com-sentido, desde a negação de uma “razão cegante do mundo”, no sentido de Enrique Leff (2015, p. 39).

Nesse sentido, os percursos costurados pelos sujeitos quilombolas, à medida que se traduzem em elementos de significação da atividade pedagógica em que se pretende recriar as condições objetivas da construção do conhecimento sistematizado, testemunham um saber-fazer historicamente construído, logo, uma experiência-saber representativa de um patrimônio de sabedorias e vivências que emerge, sobretudo, da relação dos grupos locais com o mundo natural que os abriga a requerer ser examinada por uma “economia do conhecimento da natureza”, como nos lembra Ricardo Abramovay (2019).

A luta das comunidades por uma educação que não as silencie nem marginalize é, portanto, uma luta antirracista, antissistema, decolonial (Cf. OLIVEIRA; CANDAU, 2010), porque reparadora da violência imposta ao patrimônio material e simbólico das populações quilombolas e anunciadora das vozes epistemológicas dos quilombos enquanto referente de um território de vida que se pretende em contato com outras culturas, para estabelecer com elas um diálogo de saberes e a coexistência de valores que ele patrocina.

As epistemologias do quilombo que aqui evoco se expressam, por exemplo, nas práticas de cura e cuidado a base de plantas medicinais enquanto conhecimento não raro ignorado ou inferiorizado pela instituição escolar; manifestam-se no trabalho coletivo como princípio educativo (Cf. ARROYO, 1991), porque fundamento de um modo de vida assentado na solidariedade e na cooperação em vez de um individualismo competitivo, como pretende universalizar o processo de racionalização econômica que serve a religião do mercado; expressam-se em formas de culto, religiosidade e práticas interculturais não necessariamente reprodutoras da superioridade do simbólico ou da univocidade do transcendente, mas reveladoras de um estar em relação que reconfigura, quem sabe, uma existência compartilhada; por fim, manifestam-se nas dinâmicas de mobilização e luta por direitos como condição para uma justiça territorial.

Em termos práticos, o que mobiliza os sujeitos é o interesse pelo reconhecimento de suas experiências, seus modos de viver, produzir, pensar e sentir enquanto referências epistemológicas que marcam a especificidade quilombola, isto é, um conhecimento válido, não inferior, mas específico, e do qual a escola não pode prescindir. Daí porque, do ponto de vista do conteúdo e da pedagogia, a ação coletiva em exame constitui uma forma de resistência ao racismo cultural pela via da educação, portanto, à colonialidade do ser e do saber enquanto mecanismo de afirmação da hegemonia requerida pelo sistema mundo moderno-colonial e suas formas eurocêntricas de epistemicídio. O que se defende, pois, é o reconhecimento de epistemes outras, somente compreendidas e valorizadas por uma outra escola.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Amazônia**: por uma economia do conhecimento da natureza. São Paulo: Edições Terceira Via; Abong; Iser Assessoria, 2019.

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social**. Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BERNO DE ALMEIDA, Alfredo Wagner (2010). Territórios quilombolas e conflitos - comentários sobre povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência no decorrer de 2009. **Caderno de debates NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL**, V. 01, N° 2, Manaus, pp. 318-349.

CARVALHO, R. M. A; LIMA, G. F. C. Comunidades Quilombolas, Territorialidade e a Legislação no Brasil: Uma Análise Histórica. ISSN 0104-8015 | ISSN 1517-5901 (online) **POLÍTICA & TRABALHO** Revista de Ciências Sociais, n. 39, Outubro de 2013.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **"Por que você ainda fica falando sobre isso?"**: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira. Tese.

272f. (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

DIEGUES, Antonio; RIBARIC, Adrian. Introdução. In_ TEISSERENC, Pierre; TEISSERENC, Maria José da Silva Aquino e ROCHA, Gilberto de Miranda (Orgs.). **Gestão da água: desafios sociopolíticos e sociotécnicos na Amazônia e no Nordeste brasileiros**. Belém: NUMA/UFPA, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Rio de Janeiro: Tempo (Periódico UCAM), n. 23, v. 12, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Oito Ensaios sobre Cultura Latino-Americana e Libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Tradução Letícia Mei; prefácio Angela Davis; posfácio Guilherme Moura Fagundes. – São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERREIRA, Thaís de Jesus, & SILVA, Maria Cecília de Paula (2020). Mulheres quilombolas: silenciamentos e discursos corporais no samba de roda. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 11(33), 68–88. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4926>

FUNES, A. Eurípedes. **Nasci nas Matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas**. Tese (doutorado em História) da FFLCH/USP, São Paulo, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Ed 34, 2003.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Orth. 11. ed. – Petrópolis(RJ): Vozes, 2015.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 965–977, dez. 2008.

MARTINS, José Ricardo (2015). Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales** (V), pp. 95-108.

MIRANDA, Ellen Rodrigues da Silva e RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Experiências de “Escola[s]” que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 9, Janeiro – Junho de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 237 – 280.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Júlio Cláudio da & ROCHA, João Marinho da. Das memórias negras na Amazônia: resistência e luta quilombola no Andará, Barreirinha-AM, Brasil. **Revista África(s)**, v. 03, n. 06, p. 131-143, jul./dez. 2016.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Conhecimentos provenientes das epistemologias antirracistas postos em circulação nos currículos por professores negros

Rose Cristiani Franco Seco Liston¹
José Licínio Backes²

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar como conhecimentos provenientes de epistemologias antirracistas têm sido colocados em circulação nos currículos por professores negros. A discussão teórica pauta-se nos estudos étnico-raciais, destacando-se a crítica à epistemologia moderna/ocidental/colonial e a potência das epistemologias antirracistas. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores negros militantes que atuam na educação básica. Com base na análise qualitativa efetuada, pode-se concluir que vários conhecimentos provenientes das epistemologias antirracistas estão nos currículos, com destaque para o questionamento do racismo estrutural, da forma como os alunos negros têm sido tratados nas escolas e das práticas racistas ainda existentes e com ênfase na defesa da cultura e identidade negra.

Palavras-chave: epistemologias antirracistas; professores negros; currículo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora do SESI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6396-4091>. E-mail: rose_liston123@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Produtividade do CNPq 1D. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>. E-mail: backes@ucdb.br

Knowledge from anti-racist epistemologies spread by black teachers in curricula

ABSTRACT

This article aims to analyze how knowledge from anti-racist epistemologies has been spread by black teachers in curricula. The theoretical discussion is grounded on ethnic-racial studies and highlights the criticism of modern/western/colonial epistemology and the power of anti-racist epistemologies. Field research was carried out through semi-structured interviews with militant black teachers who work in basic education. Based on the qualitative analysis conducted, it can be concluded that a range of knowledge from anti-racist epistemologies is found in the curricula, with an emphasis on the questioning of structural racism, the way black students have been treated in schools and the still existing racist practices, while highlighting the defense of black culture and identity.

Keywords: anti-racist epistemologies; black teachers; curriculum.

Conocimientos que provienen de epistemologías antirracistas puestos en circulación en los planes de estudios por profesores negros

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar de que manera los conocimientos provenientes de las epistemologías antirracistas han sido puestos en circulación en los planes de estudio por los profesores negros. La discusión teórica se basa en los estudios étnico-raciales, destacando la crítica a la epistemología moderna/occidental/colonial y el poder de las epistemologías antirracistas. La investigación de campo se realizó a través de entrevistas semiestructuradas con profesores negros militantes que se desempeñan en la educación básica. Con base en el análisis cualitativo realizado, se puede concluir que diversos saberes provenientes de las epistemologías antirracistas están en los planes

de estudio, con énfasis en el cuestionamiento del racismo estructural, de la forma que han tratado a los estudiantes negros en las escuelas y de las prácticas racistas que aún existen y énfasis en la defensa de la cultura e identidad negra.

Palabras clave: epistemologías antirracistas; profesores negros; plan de estudios.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei 10/639/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação básica, cada vez mais esses conhecimentos têm sido introduzidos na educação, sobretudo, por militantes do movimento negro. Produzidos a partir de epistemologias que têm em comum a construção fora da lógica epistemológica hegemônica, esses conhecimentos, em grande parte, são frutos da luta e resistência de diferentes movimentos negros existentes no Brasil desde que o primeiro sujeito escravizado foi trazido a força para o país (GOMES, 2017). Portanto, diferentemente dos conhecimentos gerados sob a lógica moderna/ocidental/colonial, que trazem embutidas noções racializadas e racistas de viver, ser, conhecer e conviver (WALSH, 2012), os conhecimentos provenientes das epistemologias de luta e resistência são deliberadamente antirracistas e decoloniais.

Neste artigo, argumenta-se que tais conhecimentos têm sido introduzidos nos currículos, embora não na intensidade necessária e desejada por todos que querem erradicar o racismo da educação e da sociedade brasileira. Ainda assim, são capazes de impactar os currículos, criando brechas e fissuras na lógica curricular hegemônica. Com base em uma pesquisa realizada com professores negros que atuam em escolas públicas nos anos finais do ensino fundamental, mostra-se como conhecimentos provenientes de epistemologias antirracistas têm sido colocados em circulação nos currículos, contribuindo significativamente para combater o racismo na educação e na sociedade em geral.

O lugar da análise

Uma das formas mais autoritárias de dominar o outro é dizer-se único e universal – e foi justamente essa a estratégia adotada pelo ocidente para impor-se como padrão e referência para tudo e todos. Em nome dessa suposta universalidade – na verdade, ocidentalidade –, todos os outros modos de ser, viver e conhecer foram avaliados como inferiores e deficitários. Essa pretensa superioridade pautou-se na igualmente suposta superioridade epistemológica.

A invenção do ocidente como padrão cultural e civilizatório deu-se no contexto da modernidade e do desenvolvimento do capitalismo, profundamente articulado com o colonialismo. Hoje, em função dos estudos resultantes das epistemologias antirracistas, sabemos que, de certa forma, a ideia de que era preciso ser moderno foi uma estratégia urdida em torno de um projeto de dominação simbólica, econômica, política e religiosa.

O êxito desse projeto não teria sido possível sem a pretensa superioridade epistemológica ou, melhor dizendo, sem a crença na existência de apenas uma epistemologia válida, capaz de produzir conhecimentos universais e legítimos, a epistemologia moderna/ocidental/colonial: “[...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 4). Porém, esse projeto, mesmo com toda a violência e força empreendida, nunca se deu sem luta e resistência, que continuam necessárias no contexto atual, sob pena de não conseguirmos compreender a sociedade e como as estruturas de poder se mantêm por meio da colonialidade do saber, apesar do fim do colonialismo:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio

mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

No esforço de buscar compreender o mundo fora da epistemologia moderna/ocidental/colonial, importa olhar para os sujeitos organizados em movimentos que têm um histórico de luta e resistência não só contra essa epistemologia, mas também de afirmação de epistemologias próprias. É importante não esquecer que “os espaços políticos, os movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social” (GOMES, 2008, p. 100).

O movimento negro, historicamente, sempre resistiu à epistemologia hegemônica e ao eurocentrismo e continuou a produzir conhecimentos segundo epistemologias próprias, isto é, segundo as lógicas africanas. Com Gomes (2017, p. 23), entendemos movimento negro em um sentido amplo, ou seja, como “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

Essas diferentes formas de organização e articulação, longe de pressuporem uma essencialização identitária, denotam o reconhecimento da pluralidade dos modos de ser, viver, educar e conhecer, entre os quais, os modos negros, tão legítimos quanto os demais. Portanto, pode-se acreditar “[...] que existe um jeito negro de ser, de viver, de fazer política, arte, cultura, música, educar e produzir conhecimento. Isso não é essencialismo. É construção histórica, cultural, política e ancestral” (GOMES, 2020, p. 363). Diferentemente do sujeito epistemológico moderno/colonial/ocidental, que se pretendeu único e universal, o movimento negro sempre apostou na pluralidade epistemológica e, em nome dessa pluralidade, luta pelo direito de produzir conhecimentos pautados em epistemologias antirracistas, ao mesmo tempo que se opõe radicalmente ao conhecimento produzido pela epistemologia moderna/colonial/ocidental:

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção de conhecimento

não mais como objetos, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo. (GOMES, 2010, p. 492).

Essa inserção de negros como produtores de conhecimentos científicos também tem contribuído de forma ímpar para as transformações dos currículos da educação básica. A escola, como instituição moderna, tem seus currículos ancorados nos conhecimentos oriundos da epistemologia moderna/colonial/ocidental e, como tal, tende a ignorar tanto os sujeitos quanto os conhecimentos que não provêm dessa lógica. Mesmo no contexto atual, em muitas escolas, “[...] ainda predomina a noção de que o aluno que não se enquadra na lógica da normalidade e da disciplinaridade defendida pela modernidade se torna uma ameaça para a proposta homogeneizadora e monocultural presente na escola” (SILVA, 2018, p. 191).

A luta pela inclusão de outros conhecimentos nos currículos, que não os provenientes da epistemologia moderna/ocidental/colonial, ganhou novos contornos com a aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Foi e é uma luta que ocorre em condições desiguais de poder e se dá em um contexto em que não são poucas as estratégias desenvolvidas para apagar e desqualificar os conhecimentos das populações africanas e afro-brasileiras:

O extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas: pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento

de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra. (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 955).

Todas essas artimanhas, historicamente, têm sido denunciadas pelo movimento negro. Mais que denunciá-las, o movimento negro tem conseguido incluir outros conhecimentos nos currículos, sobretudo, pela cada vez maior presença de professores negros em todos os níveis de educação. Recentemente (2019-2022), mesmo com um governo avesso às políticas voltadas para a diferença, o movimento negro manteve-se firme em sua luta incansável pelo fim do racismo e na defesa incondicional da democracia. Gomes (2020) afirma que, durante o governo Bolsonaro – na verdade, uma continuação das políticas neoliberais do governo Temer –, foi crucial potencializar os conhecimentos construídos pelo movimento negro para resistência e luta contra o autoritarismo e o racismo. Com isso, a esperança não foi apagada, tampouco houve imobilidade diante dos crimes cotidianamente impetrados contra os grupos mais vulneráveis. Foi graças a essa luta e ao movimento negro que, mesmo nestes tempos sombrios, muitas conquistas do período 2003-2015 se mantiveram vivas:

[...] as ações afirmativas na educação brasileira, a despeito de um período de crise política, atravessado pela pandemia da Covid-19 e de ascensão da extrema direita ao poder, de desmonte das políticas sociais e de direitos, fatos vividos pela sociedade brasileira no período de 2016 até as eleições presidenciais de 2022, permaneceram dando frutos, os quais dizem respeito a uma inserção maior de negros, indígenas, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e de baixa renda nas Instituições de Ensino Superior, com destaque para as públicas. Também assistimos à implementação, ainda irregular, de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas da educação básica e a presença – mesmo que não hegemônica – da discussão sobre relações raciais, antirracismo e escola democrática nos cursos de formação de professoras e professores por meio de

disciplinas obrigatórias e optativas, seminários os mais diversos, *cursos on-line* e presenciais, pesquisas, trabalhos de extensão e internacionalização (GOMES; XIMENES, 2022, p. 1).

Como apontam as autoras, a expectativa é que, com a retomada de um governo democrático e popular em 2023, o Estado volte a apoiar as ações afirmativas, que a educação antirracista ganhe novo ímpeto e que as epistemologias antirracistas estejam cada vez mais pautando os conhecimentos nos currículos da educação, possibilitando o direito de existir como diferente: "Direito a existir e a não ser violentado pelo Estado. Direito de representação política e da participação nos lugares de decisão da sociedade. Direito a continuar vivo" (GOMES; XIMENES, 2022, p. 2).

A presença de conhecimentos produzidos por epistemologias antirracistas nos currículos

Os conhecimentos provenientes de epistemologias antirracistas que circulam nos currículos foram levantados no contexto de uma pesquisa realizada no período 2019-2022 por meio de entrevistas semiestruturadas com professores negros participantes do movimento negro, entendido, conforme já destacado, segundo definição de Gomes (2017).

As pesquisas no campo dos estudos étnico-raciais têm destacado o quanto os professores negros têm sido protagonistas na inclusão de conhecimentos provenientes de epistemologias antirracistas: "Contra o racismo epistêmico, há, aos poucos, o reconhecimento de que as negras e os negros são sujeitos políticos e de conhecimento e têm competência para falar sobre a questão racial, no Brasil, e sobre os mais variados temas" (GOMES, 2020, p. 366). A epistemologia moderna/ocidental/colonial, que se especializou em produzir conhecimentos estereotipados sobre os colonizados (BHABHA, 2001), é tensionada por um conjunto de conhecimentos produzidos por intelectuais negros em profunda sintonia com os movimentos sociais, extrapolando "[...] a tendência ainda hegemônica no campo das ciências sociais de produzir

conhecimento 'sobre' os movimentos e os seus sujeitos". (GOMES, 2010, p. 494).

O uso de entrevistas semiestruturadas deu-se na perspectiva de Silveira (2007), para quem as falas são forjadas "[...] não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise" (SILVEIRA, 2007, p. 118). As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas qualitativamente, em conformidade com as epistemologias antirracistas. Salienta-se que, neste artigo, se apresenta uma fala de cada um dos seis professores negros que participaram da pesquisa, mostrando a presença, nos currículos, de conhecimentos cuja gênese se encontra em epistemologias antirracistas. Contudo, a riqueza da presença desses conhecimentos extrapola em muito o que foi possível registrar neste artigo.

Para manter o anonimato dos sujeitos, o que lhes foi garantido, solicitou-se que eles se atribuíssem um pseudônimo. A escolha desses pseudônimos, como se pode observar, também revela o compromisso político que esses professores têm com a luta antirracista nos currículos e na sociedade de forma geral. Todos escolheram pseudônimos que trazem as marcas de luta, resistência e afirmação identitária: Minha Inspiração (16 anos de experiência na educação), Negra Empoderada (11 anos de experiência na educação) Rosa Negra (sete anos de experiência na educação), Vencendo Obstáculos (30 anos de experiência na educação), Represento Minha Cor (26 anos de experiência na educação) e Resistência Negra (11 anos de experiência na educação). Os professores negros escolhidos atuam do sexto ao novo ano do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Dourados/MS. Foram escolhidos esses professores por serem reconhecidos por colegas e pela gestão municipal como professores engajados na luta antirracista. Registra-se que as falas são relativamente longas, mas optamos por mantê-las na íntegra para que a voz e os conhecimentos provenientes das epistemologias antirracistas tenham maior visibilidade.

Optou-se pela análise de discurso na perspectiva de Orlandi (2005, p. 22), lembrando que o discurso não "[...] é visto como uma

liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinantes históricos, nem a língua como totalmente fechada em si mesma". A língua não é um sistema abstrato, ela está no mundo, ela é viva. A língua é parte da vida dos homens. Os homens falam e produzem sentidos "[...] seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade" (ORLANDI, 2005, p. 16). Os discursos não são neutros, eles são condicionados pela realidade histórica e pela realidade da língua. Assim, 'pela análise do discurso, como já destacado, intenta-se mostrar como conhecimentos provenientes de epistemologias antirracistas têm sido colocados em circulação nos currículos por professores negros.

A professora Resistência Negra, ao falar sobre o trabalho que desenvolve no currículo, recorre a um conjunto de conhecimentos das epistemologias antirracistas:

Desde que me formei, luto diariamente para manter viva a minha cor, a minha crença, os meus princípios, pois sou mulher negra, militante, e nunca deixarei de lutar por meus ideais. **Não é fácil, mas me formei professora para levar para o espaço educacional o valor do negro, da minha raça, do meu povo, de minhas raízes e tradições,** mesmo que muitos não tenham coragem de dialogar sobre a temática onde eu trabalhei e trabalho atualmente. **Essa temática é viva, eu não deixo ninguém dizer que não posso dar aulas voltadas à temática étnico-racial. [...]** **Eu sou militante e, por isso, milito o tempo todo, está no sangue.** Já sofri muito preconceito, e ainda sofro, dependendo do lugar aonde vou, me olham ainda atravessado. Se entro numa loja, vendedoras me olham com indiferença, **mas ensino para meus alunos que eles podem entrar em qualquer lugar,** que devem ser respeitados, que existe lei contra racismo, que usem seus direitos como pessoas que fazem parte desse mundo, ainda racista e discriminatório.

Como se pode observar, os conhecimentos mencionados não foram construídos pela epistemologia ocidental/colonial, mas pelas epistemologias antirracistas. O que produziu e produz um conjunto

de conhecimentos que valorizam o negro, a raça (ressignificada politicamente pelo movimento negro³), o povo negro e sua ancestralidade são as epistemologias antirracistas presentes no movimento negro. Da mesma forma, são essas epistemologias que empoderaram e empoderam os negros, que os fazem dizer sistematicamente não às tentativas de silenciamento e subalternização a que ainda são submetidos e que os motivam a lutar para ocupar os lugares que desejam, e não somente os que a epistemologia moderna/ocidental/colonial lhes reservou e ainda procura reservar.

Nesse sentido, vale destacar a pesquisa realizada por Coelho e Coelho (2018), mostrando a força que a epistemologia ocidental/colonial ainda exerce nos currículos: “Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes, e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica”. (COELHO; COELHO, 2018, p. 4). Por isso, a presença de conhecimentos produzidos pelas epistemologias antirracistas tem sido crucial, não só para os professores negros, como também para toda a população negra e todos os que lutam pela erradicação do racismo e por uma sociedade radicalmente democrática:

É de suma importância retomar e enfatizar esses saberes/conhecimentos para que a nossa chama de esperança não se apague e o nosso sentimento de indignação diante das injustiças não nos imobilize, mas nos redirecione rumo à construção de outros caminhos políticos e pedagógicos e de novas estratégias na luta democrática e antirracista. (GOMES, 2020, p. 365).

³ Salienta-se que há muito tempo o movimento negro ressignificou o conceito de raça, transformando-o em um termo de luta contra o racismo, e não em um indicador de classificação/hierarquização, como fez a epistemologia moderna/colonial/ocidental: “Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história”. (GOMES, 2003, p. 78).

O professor Minha Inspiração também traz um conjunto de conhecimentos produzidos no contexto das epistemologias antirracistas e recorre a eles para desenvolver pedagogias antirracistas:

O olhar da sociedade já tem pessoas que vêm com uma ideia formada: “Professor negro na escola é um perigo, todos são militantes”. Ouvi isto de uma mãe de aluno: “Como um homem negro que era porteiro da escola hoje é professor? Como ele consegue se formar? Hoje é mestre e ainda por cima assumiu recentemente o cargo de diretor”. Como isso me machucou! O que senti foi: por ser negro, não posso ser formado, não posso ser mestre, não posso ser gestor, não tenho direito de ser alguém melhor na vida. É por isso que luto constantemente no espaço em que estou; por isso propus, junto à minha equipe, os projetos “Agir sem preconceito” e “Árvore dos Afetos”. É através desses projetos que quero, enquanto gestor, acabar com o preconceito dentro do espaço escolar. É na militância com embasamento que vejo que iremos amenizar o sofrimento de outras crianças que querem ser respeitadas por sua cor, independentemente de sua formação, de sua posição social, de como a sociedade vai olhar para elas. Ele [o negro] pode andar em qualquer espaço, seja no *shopping*, nos restaurantes, nos cinemas, nos clubes, sem as pessoas ficarem apontando: “Cuidado, é negro”. Isso tem que acabar, e é na escola que temos a obrigação, enquanto formadores, de mostrar que o racismo tem que acabar. O racismo estrutural precisa ser extinto em nossa sociedade.

Quando o professor Minha Inspiração faz referência à militância, traz uma questão fulcral da epistemologia moderna/colonial/ocidental. Recorrendo à falácia da neutralidade científica, essa epistemologia dizia construir conhecimentos objetivos e universais. No entanto, não existe epistemologia neutra. O que houve e há, por parte da epistemologia moderna/colonial/ocidental, é o ocultamento do sujeito que produz o conhecimento e do “[...]”

lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia” (GROSFOGUEL, 2008, p.119). Portanto, na perspectiva das epistemologias antirracistas, todo conhecimento é militante, é interessado, ou seja, um conhecimento pode servir para manter o racismo ou para combatê-lo. Ao produzir conhecimento, “ou [se] faz política posicionada ou a pseudopolítica da neutralidade que, no nosso entendimento, é também posicionada”. (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 64).

O professor Minha Inspiração chama atenção para a acusação de ser militante e mostra o quanto ela tenta silenciar e posicionar os negros segundo a lógica da epistemologia moderna/colonial/ocidental. Nesse sentido, o que o professor aponta relaciona-se com o que os intelectuais negros já vêm denunciando há tempos: o uso do adjetivo *militante* como forma de desqualificação de suas compreensões da realidade e das epistemologias antirracistas que as sustentam. Assim, “[...] quando este sujeito se ergue, com suas aspirações e formulações sobre a realidade, ele é classificado por uma comunidade epistêmica dominante como um ‘simples’ militante” (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 64).

Da mesma forma que a professora Resistência Negra, o professor Minha Inspiração recorre aos conhecimentos produzidos pelas epistemologias antirracistas para questionar os que foram produzidos pela epistemologia moderna/colonial/ocidental, a qual não supõe que os negros possam ocupar todos os espaços, incluindo os mais valorizados socialmente. Também recorre aos conhecimentos antirracistas para mostrar para as crianças negras que elas podem ocupar todos os espaços e que o racismo deve ser combatido sempre. Além disso, traz um conhecimento que há anos as epistemologias antirracistas têm produzido e posto em circulação, mostrando o profundo impacto na vida de todos os negros: o conhecimento de que o racismo é estrutural. Como explica Almeida (2019, p. 50), o racismo não é ocasional; ele é constitutivo das relações sociais no Brasil e ocorre de forma sistemática:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Todos os seis professores que participaram desta pesquisa já sofreram e sofrem em função de práticas racistas, em diferentes lugares, incluindo escolas. A professora Rosa Negra observa que a Lei 10.639/2003 tem contribuído para diminuir o racismo, mas há ainda muitos professores que não estão comprometidos com a sua implementação:

Eu vejo que a questão da discriminação na escola tem diminuído. Depois que a gente começou a falar, eu observo, assim... Um dia, eu estava até lendo um artigo a respeito da discriminação na escola, o artigo falava sobre como a discriminação machuca os outros, como é o sentimento de tristeza das pessoas que sofrem racismo ou até mesmo preconceito pela cor, gênero, religiosidade, pois muito tem sido discutido nas universidades, principalmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e esses professores têm retornado aos espaços escolares com uma visão diferenciada e têm feito a diferença, ainda de forma tímida, mas está acontecendo. [...] No ambiente em que atuo, sei que a implantação da Lei 10.639/2003, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica, é vista por muitos como algo imposto, pois muitos deixam claro que somente é o professor negro ou o professor da área de História que devem ministrar conteúdos específicos que abordam principalmente a cultura afro-brasileira. Ainda continuam dizendo que a lei veio para cumprir uma determinação política, e não de mudança pedagógica dos conteúdos, mas estão totalmente errados.

Quando a professora diz que a discriminação tem diminuído nas escolas, essa percepção vem ao encontro de uma pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013, p. 32), que apontam: “As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo”. Além dessa percepção, ressalta-se que, assim como as falas dos dois professores anteriormente citadas, a da professora Rosa Negra contém um conjunto de conhecimentos produzidos pelas epistemologias antirracistas.

O que mostrou para a sociedade brasileira que o racismo não pode ser visto como brincadeira, como recurso para fazer piadas, que não somos uma democracia racial, que a mestiçagem não eliminou nem elimina o racismo, foi o conhecimento produzido pelo movimento negro. Por meio de suas epistemologias antirracistas, o movimento negro demonstrou que somos uma “[...] sociedade que esconde e guarda o racismo atrás do discurso da democracia racial, da mestiçagem, da diversidade” (GOMES, 2020, p. 363). O movimento negro expôs o racismo, que produz desigualdade, dor, sofrimento, que machuca e gera tristeza, questões trazidas pela professora Rosa Negra.

Da mesma maneira, foi o movimento negro que, com sua luta histórica, forjou a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que pode ser vista “[...] como expressão da luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizados” (GOMES, 2008, p. 104). O entendimento expresso pela professora Rosa Negra, de que todos os professores devem combater o racismo e incluir nos currículos a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, também é fruto do conhecimento produzido por epistemologias antirracistas.

De modo semelhante ao dos professores já citados, a professora Vencendo Obstáculos traz sua experiência de vida, no caso, como mulher negra, e um conjunto de conhecimentos inspirados nas epistemologias antirracistas:

Sempre sofri preconceito com minha cor e também sofri [...] por causa do meu cabelo. Meus colegas sempre me diziam “negra e sem cabelo”, “você é feia”, “você é moreninha”. É isso que ainda vejo na escola. As pessoas têm medo de falar “você é negro”. Existe o preconceito, ele está sendo discutido nas mídias, mas vemos que, mesmo com toda informação, as pessoas ainda falam “você é morena, negro é que é bem preto”, e isso dói.. Falo constantemente para meus alunos que eles são negros, que não devem ter vergonha alguma de sua cor. Assim, dialogo com os colegas deles de sala, que o preconceito não é bom, machuca, fere o amor das pessoas, temos que nos amar, que as diferenças e diversidades devem ser respeitadas. Vejo que o ambiente escolar precisa ser mais preparado para essas discussões, precisamos políticas públicas mais eficazes. [...] Na nossa escola, trabalhamos o projeto “Racismo não”. Eu e a outra colega também negra temos esse projeto desde 2016, quando ela começou a trabalhar na escola. O projeto surgiu pela história de vida dela. Ela estava saindo do tratamento de câncer e estava ainda no processo de crescimento do seu cabelo. Estava morrendo de medo, pois, no seu primeiro dia na escola, ao chegar, viu olhares estranhos dos colegas e dos alunos. Sentiu mais o preconceito dos colegas de trabalho, pois ela usava um turbante, e, na sala dos professores, ouvi alguns dizerem que ela devia ser mãe-de-santo, “macumbeira, ouvi dizer” – uma falou no canto da sala. Foi muito triste. Ela se sentiu sem chão. Se fosse mãe de santo, se tivesse sua escolha religiosa, o que os outros tinham a ver com isso? E ela me olhou pedindo socorro, pois viu uma colega da mesma cor.

Assim como fizemos ao analisar as falas anteriores, o foco é mostrar como os conhecimentos produzidos pelas epistemologias antirracistas estão presentes nas falas dos professores, que, por sua vez, os fazem circular nos currículos. No caso da fala da professora Vencendo Obstáculos, destacamos a questão do cabelo negro, que,

na lógica da epistemologia moderna/ocidental/colonial, sempre foi visto de forma pejorativa.

O que mostrou que o cabelo negro é um marcador étnico que, apesar da estereotipificação produzida pela epistemologia moderna/ocidental/colonial, pode transformar-se em um sinal de afirmação e empoderamento do negro, assim como tantos conhecimentos já citados, foram os estudos produzidos no contexto das epistemologias antirracistas: “O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade” (GOMES, 2003, p. 174). Na fala da professora Vencendo Obstáculos, aparecem também conhecimentos antirracistas utilizados para desenvolver atividades que combatem o racismo e empoderam as crianças negras.

Destacamos, ainda, a questão religiosa citada pela professora. No contexto da epistemologia moderna/ocidental/colonial, essa questão foi sistematicamente acionada para desqualificar a cultura e a identidade negra, com a alegação de que não se tratava de religião, mas de credice e superstição, o que ainda repercute nos currículos, muitas vezes em forma de intolerância religiosa, associando as religiões de matriz africana ao mal. As festas, como são normalmente denominados “[...] os rituais destinados ao culto dos orixás, foram vistas como uma algazarra de pecado e elementos que remetiam ao maligno, principalmente pela prática de sacrifícios animais, que nesta visão preconceituosa, serviam para alimentar o demônio” (TORRES; MARTINS, 2021, p. 312). Ainda que esse preconceito tenha sido fortemente desenvolvido pela igreja católica, ele não está dissociado da questão epistemológica ocidental/colonial: “A demonização de Exu vem de um racismo epistêmico que privilegia e valoriza a cultura e o pensar do ser humano, normalmente homem, branco, europeu”. (TORRES; MARTINS, 2021, p. 308). Quando a professora Vencendo Obstáculos questiona a intolerância em relação à religião africana, o faz porque há um conjunto de conhecimentos antirracistas que mostram como essa intolerância foi produzida na lógica europeia, como parte da estratégia de colonização: “[...] a caserna fica perto da igreja, que fica ao lado da sala de aula; o quartel fica bem ao lado das ‘linhas civis’” (BHABHA, 2001, p. 128).

A professora Negra Empoderada também recorre a um leque de conhecimentos produzidos pelas epistemologias antirracistas e os insere no currículo:

A implementação da Lei foi um ganho incrível para o movimento negro. Eu me vi representada, mesmo que ainda de maneira tímida, pois, quando me formei, a Lei completava seis anos de existência, pouco tempo, e já estava movimentando o modo de pensar de muitas pessoas, mesmo que alguns colegas meus de profissão digam até hoje que a lei existe por questões políticas, e não educacionais. Mas, mesmo com essas interferências de pensamentos racistas, políticos e pessoais, eu tento da melhor forma possível, mesmo sendo professora de Língua Portuguesa, levar textos para a sala de aula que falam sobre a questão étnico-racial, como *Menina Bonita do Laço de Fita*, *Obax*, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, *Com qual penteado eu vou*, entre outros livros comprados por mim, em que invisto para tê-los. Além desses livros, também levo textos curtos que trabalho com meus alunos dos 6º e 8º anos. Já vi alguns colegas criticando que discuto esta questão em sala de aula, uns falam: “Você é professora de Letras, deve ensinar a ler e a escrever, ensinar gramática e deixar essas discussões para o professor de História”. Eu sempre falo que o meu fazer pedagógico, a forma como preparo minhas aulas, não prejudicam ninguém, só fazem fortalecer o conhecimento dos nossos alunos, para que se tornem cidadãos não racistas. [...] Mas percebo que é no chão da escola que posso colocar em prática o que aprendi e coloco para as professoras que coordeno que elas devem buscar dialogar sobre a temática étnico-racial, mesmo que, às vezes, me sinta silenciada por meus pares. Silenciamento advindo do contexto da colonialidade do poder, da branquitude e do racismo estrutural, ainda presentes nos ambientes formativos.

Ao mencionar que a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) foi “um ganho incrível” para o movimento negro, a professora Negra

Empoderada junta-se ao coro dos pesquisadores da temática étnico-racial e das epistemologias antirracistas que veem essa lei tanto como um resultado da luta histórica do movimento negro, quanto como uma forma de dar legitimidade e maior força política a todo o trabalho que os professores negros já desenvolviam nos currículos – trabalho que agora, revigorado, se amplia e se intensifica. A lei “[...] tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Como se pode ver, a professora aproveita um conjunto de materiais didáticos (livros infantis) produzidos no âmbito das epistemologias antirracistas, para, além de ensinar Língua Portuguesa, ensinar a não ser racista. Além disso, graças às epistemologias antirracistas, a professora faz reflexões sobre o silenciamento, a colonialidade do poder, a branquitude e o racismo estrutural. Essas reflexões permitem-lhe uma atuação em conformidade com a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), em um empoderamento que produz “[...] fissuras nas estruturas curriculares cristalizadas nos modos eurocêntricos” (RIOS; MENEZES, 2020, p. 899).

Por fim, trazemos a fala da professora Represento Minha Cor, que também apontou o racismo estrutural, um conhecimento produzido no âmbito das epistemologias antirracistas, como já mencionamos:

O racismo estrutural ainda permeia os corredores das nossas escolas; ele está ali, nos olhares, nas posições de nossos colegas de trabalho. Como já coloquei, sou a única professora negra na escola, então, sinto o racismo não pela fala, mas pelas atitudes dos meus colegas, pela forma de tratarem os alunos negros, [...] quando acontece algo diferente em sala de aula, sempre os alunos levados à coordenação, a levar bronca, são os negros, sempre vistos como alunos indisciplinados. De vez em quando, vejo algum colega falando que o aluno “fulano de tal, aquele bem negrinho”, é bom aluno, mas os outros colegas da mesma cor dão trabalho.

Tem um colega que, de vez em quando, fala “cuidado com a fala, é racismo”, mas falam entre si. Tenho tentado mostrar que precisamos ser vistos de outra forma. [...] Aí percebi que preciso fazer algo diferente, [...], foi com minha experiência diária que consigo ser hoje a professora que sou, não sou o “outro”, por ser negra, ter que ser tolerada, se manter colonizada, pois represento minha cor.

A professora insurge-se contra a epistemologia moderna/ocidental/colonial e afirma que passou por um processo de descolonização que a fez perceber que não se trata de ser tolerada. A tolerância traz embutida a lógica do colonizador, de um sujeito supostamente superior (branco) que tolera a existência de um sujeito que ele considera inferior (o negro). A tolerância “[...] nada ou muito pouco nos diz sobre o outro em relação a nós mesmos, a não ser no sentido que o outro é um objeto que deve ser tolerado e que nós somos os sujeitos que devemos ser tolerantes”. (SKLIAR, 2016, p. 21). Outro aspecto trazido pela professora que os conhecimentos produzidos pelas epistemologias antirracistas também apontam há anos é o fato de os alunos negros sistematicamente serem vistos como indisciplinados e serem responsabilizados pelos conflitos nas escolas. Assim como a professora destaca, a pesquisa de Gonçalves, Gonçalves e Ferreira (2018), realizada com jovens negros, mostra que, a rigor, não se trata de indisciplinados desses jovens. Muitas vezes, é um efeito da incompreensão que os professores têm da existência do racismo nas escolas. São “[...] modos de se manterem vivos, já que vivenciam diariamente um modus operandi que se estabelece contra eles tendo em vista neutralizá-los a qualquer preço”. (GONÇALVES; GONÇALVES; FERREIRA, 2018, p. 66). A professora Represento Minha Cor, única professora negra na escola, questiona a forma como a escola lida com os alunos negros e, por meio de sua prática e presença negra, introduz conhecimentos antirracistas no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, há vários conhecimentos provenientes das epistemologias antirracistas nos currículos. Embora esses

conhecimentos neste momento ainda não deem conta de quebrar a hegemonia dos conhecimentos produzidos pela epistemologia moderna/ocidental/colonial, sua presença tem sido muito importante para questionar o racismo estrutural, a forma como os alunos negros têm sido tratados nas escolas, as práticas racistas, as formas não eficientes de lidar com o racismo, como o entendimento de que, para combatê-lo, é suficiente incentivar a tolerância.

A presença desses conhecimentos torna-se mais potente ainda porque está nos currículos em função da presença de professores negros. Eles sabem que foi a militância do movimento negro que produziu um leque de conhecimentos antirracistas, graças à manutenção, atualização e criação de epistemologias antirracistas. São esses conhecimentos que fazem com que tanto os professores quanto os alunos negros possam se ver nos currículos segundo suas culturas e identidade, e não apenas conforme as construções resultantes da epistemologia moderna/ocidental/colonial.

Os professores negros, como resultado de uma história de luta e resistência, veem o espaço da aula, o currículo, como um espaço para a militância. Ainda que essa militância seja considerada de forma pejorativa pela epistemologia moderna/ocidental/colonial, ela reexiste, produzindo conhecimentos antirracistas e pondo-os em circulação. Entre a pseudopolítica da neutralidade e a política do combate ao racismo/política da defesa da negritude, os professores *Minha Inspiração*, *Negra Empoderada*, *Rosa Negra*, *Vencendo Obstáculos*, *Represento Minha Cor* e *Resistência Negra* não têm dúvidas de que a segunda é a escolha ética a ser feita.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-

Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a Lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqj9YqrBBQHG/?format=pdf> Acesso em: 20 abril. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJBxc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 abril. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v 2, n.2-3, p. 95-108, jan. /dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230> Acesso em: 04 maio. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Pauia Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 419-442.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 maio. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/6830/Downloads/49715-186616-1-PB%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/6830/Downloads/49715-186616-1-PB%20(10).pdf) Acesso em: 04 maio. 2023.

GOMES, Nilma Lino; XIMENES, Salomão Barros. Ações afirmativas e a retomada democrática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-5, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pJXJLYybbWzjPhHLmr9Gcbt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2023.

GONÇALVES, Alexandra da Silva; GONÇALVES, Enilson da Silva.; FERREIRA, Susana Aparecida. Dialogando com as questões Étnico-Raciais nas escolas do Ensino Fundamental II de Rio Branco: nas vozes dos alunos. **Revista em Favor da Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, p. 1-15, fev./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1986/1161> Acesso em: 30 ago. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, março, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/6830/Downloads/rccs-697%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/6830/Downloads/rccs-697%20(2).pdf) Acesso em: 20 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Liliam do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. **Revista Pensamiento Actual**, v. 17, n. 28, p. 54-65, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/6830/Downloads/Dialnet-ProduzirConhecimentoEUmPensarMilitante-6053596%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/6830/Downloads/Dialnet-ProduzirConhecimentoEUmPensarMilitante-6053596%20(3).pdf) Acesso em: 10 maio. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PORTO-GONÇÁLVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos; MENEZES, Graziela Ninck Dias. Fissuras curriculares na profissão docente: narrativas pedagógicas na/com a diversidade. **Revista Espaço do Currículo**, v.13, n. Especial, p. 897-908, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54550/32544> Acesso em: 10 maio. 2023.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n. 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 maio. 2023.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro(humano) chamado racismo. **Revista Práxis**, v. 1, p. 15-26, 2016. Acesso em: 05 maio. 2023. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/520/439>

SILVA, Maria Ivone. **A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 191-213.

TORRES, Maycon Rodrigo da Silveira.; MARTINS, Natasha.
Intolerância religiosa e a demonização de religiões de matriz africana na “pandemônia”. **Revista Relegens Thréskeia**, v.10, n.1, p. 30-319, 2021. Disponível em:
file:///C:/Users/6830/Downloads/79296-325885-1-PB%20(1).pdf
Acesso em: 10 maio. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**. Joaçaba. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>
Acesso em: 10 maio. 2023.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Apropriação dos fundamentos da Afrocentricidade por uma Educação Antirracista e Libertadora

Carlos Horácio Correia¹

Maria da Conceição dos Reis²

RESUMO

O objetivo do texto é discutir o processo de resistência e afirmação de outras formas de produção de conhecimento diante da imposição hegemônica da epistemologia ocidental, especificamente em sociedades africanas. A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundarmos os fundamentos teóricos da afrocentricidade em articulação com outras epistemologias antirracistas enquanto alternativas ao pensamento hegemônico estrutural. O estudo baseou-se na metodologia da pesquisa exploratória, de fontes bibliográficas atreladas ao paradigma teórico da afrocentricidade defendida por Molefi Asante (2014), Ama Mazama (2009) e as suas principais categorias conceituais de Agência, Centralidade/Marginalidade e Conscientização, dialogadas com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2011) e Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009), junto ao pensamento decolonial de Anibal Quijano (1992) e Walter Dignolo (2005). Os resultados do estudo sugerem uma educação afrocentrada adequada à realidade dos africanos e das africanas, em harmonia com outras formas de produção de conhecimento, pautada pela diversidade epistêmica trabalhada na perspectiva de Ramón Grosfoguel (2016), Santos e Meneses (2010), opondo-se à contra-hegemonia ocidental e aos seus modelos monótonos e universais.

Palavras-chave: afrocentricidade; educação afrocentrada; epistemologias antirracistas.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório da Educação das Relações Étnico-Racial (Laberer/UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7950-249X>. E-mail: correia.jr12@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Líder do Laberer/UFPE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5447-5069>. E-mail: cecareis@hotmail.com

Appropriation of the foundations of Afrocentricity for an Antiracist and Liberating Education

ABSTRACT

The objective of this paper is to discuss the process of resistance and affirmation of other forms of knowledge production against the hegemonic imposition of Western epistemology, specifically in African societies. The research is justified by the need to deepen the theoretical foundations of Afrocentricity in articulation with other antiracist epistemologies as alternatives to structural hegemonic thinking. The study was based on the methodology of exploratory research, bibliographic sources linked to the theoretical paradigm of Afrocentricity advocated by Molefi Asante (2014), Ama Mazama (2009) and their main conceptual categories of Agency, Centrality/Marginality and Conscientization, dialogued with the liberating pedagogy of Paulo Freire (2011) and Carlos Brandão and Raiane Assumpção (2009), along with the decolonial thought of Anibal Quijano (1992) and Walter D. Mignolo (2005). The results of the study suggest for an Afrocentric education adequate to the reality of the Africans, in harmony with other forms of knowledge production, guided by epistemic diversity worked in the perspective of Ramón Grosfoguel (2016), Santos and Meneses (2010), opposing the Western counter hegemony and its monotonous and universal models.

Keywords: afrocentricity; afrocentered education; antiracist epistemologies.

Apropiarse de los fundamentos de la Afrocentricidad para una Educación Antirracista y Liberadora

RESUMEN

El Objetivo del texto es discutir el proceso de resistencia y afirmación de otras formas de producción de conocimiento frente a la imposición hegemónica de la epistemología occidental, específicamente en las sociedades africanas. La investigación se

justifica por la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos del afrocentricidad en conjunto con otras epistemologías antirracistas como alternativas al pensamiento hegemónico estructural. El estudio se basó en la metodología de investigación exploratoria, a partir de fuentes bibliográficas vinculadas al paradigma teórico del Afrocentricidad defendido por Molefi Asante (2014), Ama Mazama (2009) y sus principales categorías conceptuales como: Agencia, Centralidad/Marginalidad y Concientización, en diálogo con la pedagogía liberadora de Paulo Freire (2011) y Carlos Brandão y Raiane Assumpção (2009), junto al pensamiento decolonial de Aníbal Quijano (1992) y Walter Dignolo (2005). Los resultados del estudio sugieren una educación afrocentrada adecuada a la realidad de los hombres y mujeres africanos, en armonía con otras formas de producción de conocimiento, guiada por la diversidad epistémica trabajada en la perspectiva de Ramón Grosfoguel (2016), Santos y Meneses (2010), oponiéndose a la contrahegemonía occidental y sus modelos monótonos y universales.

Palabras Clave: afrocentricidad; educación afrocéntrica; epistemologías antirracistas.

INTRODUÇÃO

A hegemonia educativa, política, econômica, cultural e religiosa do ocidente atravessa a história do povo africano e se impõe como modelo único a ser seguido dentro do projeto colonial para o aniquilamento do modo de ser e estar dos povos não europeus. Este modelo opressor tende a padronizar o pensamento eurocêntrico a fim de (in)visibilizar ou marginalizar outras cosmovisões. Diante este olhar crítico, o paradigma teórico da afrocentricidade opõem-se ao eurocentrismo embasado no essencialismo biológico racial, cultural e ideológico. Inclusive, a afrocentricidade abnega qualquer fundamentalismo, etnocentrismo e imposição hierárquica epistêmica, defende atos revolucionários que visam a correção da supremacia ocidental para afirmação da identidade cultural africana e de outros povos, buscando a igualdade e liberdade humana.

Assim sendo, o paradigma teórico da afrocentricidade parte

da afirmação do lugar enquanto consciência histórica e política, consciente da opressão da supremacia branca sobre outros povos, em especial aos(as) africanos(as), que sofreram um deslocamento físico e psicológico na experiência com a dominação colonial europeia. Neste contexto, a teoria da afrocentricidade desenvolve a tese revolucionária de emancipação psicológica e cultural dos povos africanos para reorientá-los num lugar central das suas origens e realidades postas a margem do centro europeu.

Contudo, este estudo justifica-se mediante as circunstâncias das discussões levantadas pela teoria da afrocentricidade, penetrando nas suas principais teses que cabem dentro do debate sobre a epistemologia da pedagogia antirracista, num movimento reflexivo que aponta outras alternativas de produções de conhecimento que escapam do racismo epistêmico estrutural ocidental. Para tal, a afrocentricidade sugere que a educação precisa ser trabalhada com base nas experiências históricas e culturais de cada povo para situar todas epistemologias num lugar central das suas realidades, atendendo primeiramente aos seus próprios interesses humanos.

O debate em causa instigou a realização da presente pesquisa do tipo exploratória, suportada por materiais bibliográficos e revisão de fontes sobre a teoria da afrocentricidade defendida por Asante (2014), Mazama (2009) e as suas principais categorias conceituais de Agência, Centralidade/Marginalidade e Conscientização, em diálogo com a pedagogia libertadora de Paulo freire (2011) e Brandão e Assumpção (2009), junto à interculturalidade crítica do pensamento decolonial de Quijano (1992) e Mignolo (2003), pautadas dentro da perspectiva da diversidade epistemológica de Grosfoguel (2007), Santos e Meneses (2010).

Assim, este trabalho surge da necessidade de articulação do fundamento teórico da afrocentricidade com a epistemologia da pedagogia antirracista, com objetivo de discutir o processo de resistência e afirmação de outras formas de produção de saberes diante da epistemologia ocidental imposta como o pensamento hegemônico estrutural, especificamente em sociedades africanas.

A primeira fase do texto assenta-se numa breve síntese sobre a formação inaugural do paradigma teórico da afrocentricidade e os

seus principais percursores e fundamentos. No segundo momento, debatem-se as categorias antirracistas do pensamento afrocentrado. O terceiro momento e último, reserva o debate acerca da educação afrocentrada em articulação com outras alternativas na produção do conhecimento, no campo da diversidade epistemológica contra-hegemônica estrutural ocidental.

As discussões conceituais que suportam a tese da afrocentricidade indicam uma educação afrocentrada que reflete a realidade dos(as) africanos(as) e promove a sua emancipação epistemológica. Este modelo de educação é orientado pela tradição africana de ancestralidade e defende que o povo africano deve se “centralizar” dentro das suas práticas educativas para ter a “conscientização” de si mesmo e ser capaz de compreender as circunstâncias pelas quais o ocidente manipula os modelos educativos para os dominar e oprimir.

AO ENCONTRO DO PARADIGMA TEÓRICO DA AFROCENTRICIDADE

A trajetória do pensamento afrocentrado vem se constituindo desde a filosofia clássica africana, demandando reflexões significativas para a compreensão da imposição hegemônica das agências ocidentais no contexto dos povos oprimidos. A relação histórica entre os europeus e outros povos registrou-se por choques culturais, apropriação de saberes, conquistas, resistências e dominação. Esta experiência culminou na escravização, colonização territorial, ideológica e cultural africana, sendo considerada a maior atrocidade vivenciada pela humanidade.

A educação colonial baseada na epistemologia ocidental foi muito determinante para os europeus dominarem, pilharem, expulsarem e arrancarem os povos africanos dos seus próprios lugares de sujeitos na história (ASANTE, 2014). Suportados pelas tendências discursivas elaboradas a partir de teorias do “racismo científico” aceito no meio acadêmico, também influenciaram as políticas europeias de escravização e colonização, que ficaram cicatrizadas dentro dos “problemas políticos, conceituais, culturais e

sociais encontrados em muitas sociedades africanas atualmente”. Conforme a seguinte narrativa:

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

O espírito de resistência instigou alguns intelectuais africanos do continente e da diáspora a recorrerem ao espaço acadêmico para disputarem, conquistarem e resgatarem a epistemologia africana face ao *epistemicídio* europeu. O filósofo guineense Eugênio Nkogo Ondó (2005) narra que vários desses pesquisadores contribuem na demarcação das civilizações clássicas africanas e de um Egito geográfico e racialmente africano, além de não serem somente fontes das investigações científicas e filosóficas daquilo que posteriormente foi denominado de “Ocidente”, mas também como local de aprendizagem dos filósofos gregos:

A missão específica desses pesquisadores era lembrar ou explicar para a humanidade que tanto as impressões arqueológicas e demais manifestações de alto nível de desenvolvimento do saber humano, descobertas até então, como as fontes primárias Helênica têm mostrado que o Egito da Negritude não só foi o berço da sabedoria, mas também uma metrópole dos sábios e filósofos gregos (ONDÓ, 2005, p. 90).

As contribuições paradigmáticas com o enfoque para recentralizar o legado dos povos africanos forneceu possibilidades para uma nova página que corrige as distorções sobre a história da humanidade. Com isso, o professor Molefi Kete Asante articulou sistematicamente todas as produções que já vinham sendo trabalhadas a partir da cosmovisão africana, obedecendo às demandas acadêmicas, a que veio posteriormente designar por

afrocentricidade. Assim, afirma que a afrocentricidade:

refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

A afrocentricidade emerge como proposta epistemológica que parte do lugar africano e repudia as noções de alteridade que privilegiam a cosmovisão europeia como normativa e universal. Prossegue-se com o pressuposto de que a afrocentricidade como um modo de pensamento e ação envolve predominantemente a centralidade dos interesses e valores intrínsecos dos(as) africanos(as). Enquanto teoria, “se refere à colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (ASANTE, 2014, p. 3).

Porém, parte-se da premissa de que, na experiência dos 500 anos de colonização, as sociedades africanas sofreram deslocamento físico, psicológico e cultural. Assim, a afrocentricidade não representa um lugar geográfico, embora parta da experiência continental e diaspórica dos africanos; a ideia de centro contida no termo não implica em localização espacial, e sim em uma posição mental, política e epistemológica de resistência à dominação europeia.

Neste contexto, a afrocentricidade busca resgatar os diversos saberes africanos marginalizados pelo ocidente, causados pelo problema de racismo epistêmico estabelecido em todas as sociedades africanas do continente e da sua diáspora. Inclusive, a realidade brasileira tem evidenciado esta problemática da imposição epistêmica ocidental sobre o conhecimento produzido por grupos afro-descendentes e indígenas. Estes grupos sociais não têm os mesmos privilégios epistêmicos e a legitimidade de participar na educação, cultura, economia e política do país, ocupando um lugar

marginal na configuração da sociedade brasileira ocidentalizada, marcada por um processo longo de disputas, apropriação e afirmação de identidades, com avanços e recuos, resultado de resistências contra o monopólio da epistemologia dominante ocidental.

Uma análise minuciosa de Carlos Rodrigues Brandão e Raiana Assumpção sobre a marginalidade da educação popular no contexto brasileiro ajuda a entender a discussão em causa ao afirmar que é necessário compreendermos as distorções das realidades impostas pelas ideias dominantes de uma sociedade, para transformarmos a vida e o mundo de representações. O autor acredita que “a transformação ocorre em primeiro lugar com a complexa desmontagem do senso comum, e em segundo lugar, desconstruir e denunciar a ilusória coerência entre a realidade da vida e a verdade dos fatos”, de tal maneira que a suposta coerência estabelecida no cotidiano, atrelado ao discurso do poder da ordem, reproduz os princípios de desigualdade, restrição da liberdade, exclusão social, discriminação de pessoas e grupos humanos, assim como a imposição de saberes e valores entre culturas (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 8-9).

Nesta perspectiva, Molefi Kete Asante, alinhado aos propósitos dos seus antecedentes, torna a afrocentricidade um desafio para evidenciar a história e as contribuições das civilizações clássicas africanas na produção do conhecimento humano. Para tal, os passos que segue são de comprovar, com bases científicas, as produções negadas e escamoteadas pelo ocidente que se autodenominou o centro da ciência. A afrocentricidade, como um projeto científico, apresenta suas bases teóricas e epistemológicas inspiradas na ancestralidade africana. Assim, surge como um paradigma revolucionário para mudança social que preza a proposta de correção “constitucional” da desorientação negra, “descentramento” e falta de agenciamento negro.

Embora pese o fato de povos africanos terem sido deslocados dos seus próprios lugares de sujeitos, a afrocentricidade procura resgatar a afirmação do lugar do(a) africano(a) como sujeito dentro das próprias histórias e experiências, rejeitando as ideologias que tendem a marginalizá-los (MAZAMA, 2003). Deste modo, a

afrocentricidade emerge como proposta epistemológica que parte do lugar africano e repudia as noções de alteridade que privilegiam a cosmovisão europeia como normativa e universal.

Mazama (2009, p. 111) ressalta que a afrocentricidade afirma a operação dos africanos como agentes autoconscientes insatisfeitos “em ser[em] definidos e manipulados por fora”. Finch III (2009, p. 167) define afrocentricidade como “uma escola de pensamento que coloca a África no centro de todos os estudos que se relacionam com esse continente e com os povos de descendência africana”. Para Rabaka (2009), trata-se de uma orientação metodológica para análise da história e da cultura africana e mundial, como forma de crítica e de correção diante da hegemonia branca global.

O pensamento hegemônico ocidental naturalizou a imagem da Europa como padrão único a ser seguido por outros povos. Partindo deste olhar crítico sobre a imposição da ideologia eurocêntrica, a afrocentricidade avança com alguns procedimentos revolucionários para libertação psicológica, cultural e o resgate do “lugar” do(a) africano(a) dentro da sua própria história. Portanto, propõem-se as seguintes categorias teóricas do pensamento afrocentrado: agência; localização (centralidade/marginalidade) e conscientização. Estas propostas da afrocentricidade situam-se dentro da discussão dos fundamentos antirracistas, que contribuem para reorientar os africanos, na história, a desenvolverem uma identidade positiva e autocontrolada das suas vidas diante da imposição ocidental.

O AGENCIAMENTO, CENTRALIDADE/MARGINALIDADE E CONSCIENTIZAÇÃO ANTIRRACISTA DOS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE

As categorias teóricas antirracistas de agência, localização (centralidade/marginalidade) e conscientização defendidas pelo pensamento afrocentrado são propostas que contrariam as ideologias racistas eurocêntricas, edificando um novo episódio sob qual o povo negro se enxergará dentro das suas próprias experiências históricas e culturais. Assim, o povo africano protagonizará

plenamente a autonomia e autoafirmação da sua identidade.

Individuais ou coletivamente, os(as) africanos(as) crescem a cada estágio até alcançarem a consciência afrocentrada. Quando se busca o agenciamento desse povo, refere-se ao lugar central onde repousam os seus interesses culturais, políticos e econômicos. Neste caso, a agência expressa a condição libertadora e corretora do lugar marginal dos(as) africanos(as), como diz Asante:

A agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana [...]. Estou fundamentalmente comprometido com a noção que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história [...]. Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana (ASANTE, 2009, p. 94).

Asante (2009) parte da premissa de que, ao considerarmos questões de lugar, situação, contexto e ocasiões que envolvem participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência, em qualquer circunstância na qual o(a) africano(a) seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. Porém, os(as) africanos(as) devem ser vistos como agentes em termos epistemológicos, socioeconômicos, culturais e político. Na condição de não existência de sua agência, isto significa estar num lugar marginal da sua própria história. Nesta situação, os afrocentrados defendem a necessidade de trabalhar a educação a partir das experiências históricas e culturais de cada povo no sentido de situar as suas epistemologias num lugar central e não marginal.

Como descreve Asante (2009), a questão da localização

psicológica é relevante quando se analisa o contexto africano. Ademais, o interesse pela localização psicológica é imprescindível para observar se “uma pessoa está localizada em uma posição central ao mundo africano e pelo modo como ela se relaciona com a informação africana” (ASANTE, 2009, p. 96). A centralidade do povo africano constitui-se no reconhecimento da identidade enquanto um povo que foi historicamente deslocado e “marginalizado” diante da hegemonia ocidental.

Com uma visão semelhante, Mazama (2009) afirma que o conceito de centro (também, localização, lugar) enquadra-se perfeitamente dentro do aparato conceitual afrocentrado. Parte-se do pressuposto de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam a identidade africana. Esta, por sua vez, determina a localização, o centro, o lugar na vida, tanto material quanto espiritual dos(as) africanos(as). Ainda neste enfoque, Asante (2009) diz que a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o “lugar” onde sua mente está “situada”. Todavia, a localização no sentido afrocentrado significa o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história.

Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporariamente, em determinado espaço. “Quando um afrocentrado afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em lugar central ou marginal com respeito a sua cultura” (ASANTE, 2009, p. 96). Quando as políticas de educação estão a serviço do pensamento hegemônico ocidental, as produções de conhecimento de outros povos são marginalizadas num processo de imposição de saberes que não coadunam com suas realidades, causando retrocesso na aprendizagem.

Na analogia de Paulo Freire (1979), os indivíduos não ocidentalizados se encontram à margem da estrutura social, certamente, oprimidos e alienados pelo mesmo sistema, que opta pelos métodos de alfabetização para proliferar imagens negativas sobre eles, simulando resgatar os que se localizam à beira para o centro da estrutura, sem o agenciamento da liberdade humana. Neste ponto de vista:

O analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa. Assim, o homem marginalizado não é “um ser fora de”, ao contrário, é um “ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos (FREIRE, 1979, p. 9-39).

Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna às custas dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, ahistórico e assim por diante (FREIRE, 2011, p. 43).

No Brasil, este debate suscita várias intervenções acadêmicas, como ficou explícito no texto de Joel Rufino Santos (1996); a questão da identidade negra é um lugar marginal construído socialmente pelo imaginário do colonizador que usa os dispositivos ideológicos para bloquear o dito “negro” a não atingir o sentido integral da humanidade.

No geral, o Brasil, como uma sociedade europeizada, não escapa dos padrões eurocêntricos que marginalizam outros modelos culturais característicos dos diversos grupos sociais. “Trata-se, aqui, de um caso de alienação que consiste em renunciar à indução de critérios locais ou regionais de julgamento aos padrões culturais, por subserviência inconsciente a um prestígio exterior” (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 194-195).

Todavia, podemos reafirmar que os afrocentrados demonstram compromisso com a localização de uma pessoa africana face à imposição europeia na dinâmica imperativa entre o centro e a margem. Baseiam-se em questões referentes à cosmologia africana, visto que as percepções da imagem do africano têm sido definidas a partir do ponto de vista do europeu, paradoxal àquilo que os próprios africanos e africanas pensam, dizem e fazem.

Diante desta conjuntura, os afrocentrados têm o interesse em saber o lugar da pessoa africana como protagonista da sua história e cultura. Sendo assim, Asante (2009) chama atenção para uma “conscientização” dos africanos do continente e da diáspora, “quer através de experiências das opressões sofridas”, “quer através das vitórias possíveis”, que possam servir de emancipação como “agentes” dentro do sistema mundo, respeitando a diversidade cultural, contribuindo para o bem da humanidade.

A pressuposição anterior complementa-se com o conceito de conscientização ainda trabalhada pelo Molefi Kete Asante. Segundo este autor, a teoria da afrocentricidade emergiu como processo de “conscientização” política de um povo que existe à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos. Neste sentido, a afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos (NASCIMENTO, 2008). Esta é a chave para a “reorientação” e a “(re)centralização”, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente.

De acordo com Mazama (2009, p. 111), “a ideia de conscientização de si está na centralidade, ou seja, africanos e seus descendentes devem operar como agentes autoconscientes de sua história, cuja autodefinição positiva e assertiva deve partir das culturas africanas”. Para Asante (2009, p. 94), a “conscientização” é o aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação através de sua “agência”.

O conceito de conscientização da afrocentricidade coaduna com a concepção de Paulo Freire (1979, p. 19) ao interpretar a relação entre sujeito e realidade. Para o autor, a “conscientização” se dá aos sujeitos pela aproximação da realidade, o que é extremamente contrária à ideia de opressores que afastam o sujeito da realidade com a intensão de prendê-los numa realidade mistificada e distorcida. Por outro lado, a conscientização conduz para a emancipação do sujeito, centraliza-o dentro das suas próprias experiências educativas, já que “ninguém está subordinado à educação de ninguém, a não ser de si mesmo” (FREIRE, 2002, p. 40).

Alinhado a estas interpretações sobre conscientização, Diop

(1999) posiciona-se partindo do pressuposto de que o primeiro passo para a efetiva libertação dos povos africanos seria a “conscientização” histórica, que permitirá a superação de obstáculos e distorções sobre a realidade africana.

Na mesma senda, Ki-Zerbo (2010) traz em seu cerne as faculdades de identidade, autenticidade e “conscientização”, com objetivo de reformular a corrente da “historiografia africana” de modo a modificar as regras e práticas discursivas e reconfigurar sua relação “saber-poder”, em que a “perspectiva africanista deve resistir à produção de saber que coloca o africano como objeto”, pois, na realidade, eles são e devem continuar sendo os próprios sujeitos nas construções de suas histórias. Portanto, ter a consciência africana significa ter responsabilidade e obrigação de resistir à aniquilação epistemológica, cultural, política e econômica.

Entretanto, os afrocentrados encontram confiança na educação como uma alternativa que pode corrigir as distorções que colocam os(as) africanos(as) no lugar marginal em sua própria história. Os processos educativos comprometidos com ensino e aprendizado permitem o resgate do legado africano, reintegrando uma herança histórica e epistêmica covardemente negada. Assim, é preciso ter clareza de que a “Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepará-la para tomar parte de um grupo social” (ASANTE, 1991, p. 170). Assim, a afrocentricidade busca a correção estrutural do pensamento hegemônico ocidental para a definição de um modelo de educação afrocentrada que permite o reconhecimento dos saberes africanos.

A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E A ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE SABERES

Os fundamentos do paradigma teórico da afrocentricidade indicam uma educação trabalhada numa perspectiva afrocentrada, adequada à realidade do povo africano, mas não isolada das influências que foi tendo de outras alternativas, de tal maneira que aceita a alteridade nos processos educativos desde que se coadunem

com o contexto africano. Assim, a educação afrocentrada encontra-se no campo da diversidade epistemológica ao reconhecer o outro, a pluralidade de vozes e as diferentes formas de produção de conhecimento que prezam pela liberdade humana.

O posicionamento da afrocentricidade dá pistas que conduzem a uma reflexão profunda sobre os processos educativos no contexto africano. De igual modo, refutam os modelos educativos baseados na ideologia eurocêntrica. Visto que a cultura europeia é baseada no desejo de poder, este é exercido por meio do controle dos povos e culturas não europeias; uma das maneiras de controlar estes povos e culturas é através da educação escolar (SHUJAA, 1995). Este modelo de educação não partilha do mesmo espaço com outras formas de transmissão de conhecimentos, e se caracteriza como monótona, em que os idiomas ocidentais monopolizam os espaços escolares ofuscando idiomas dos povos subalternizados.

Ainda de acordo com Shujaa (1995) e Hilliard (2002), o propósito e a forma de educação constituem prioridade da afrocentricidade em razão do seu potencial libertador. A título de exemplo, a educação é um imperativo cultural para os(as) africanos(as) nos Estados Unidos, porque a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam a cultura de determinado grupo. Por outro lado, a “escolaridade” visa o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional “dominante euro-norte americano” sobre a sociedade (SHUJAA, 1995).

Neste sentido, fica claro que as pessoas africanas que frequentam as escolas públicas “euro-norte americanas” não estão adquirindo educação nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de “imagens negativas” e debilitantes de si mesmos. Assim, é necessária uma revolução educativa que desacate a ordem europeia individualista, materialista e racista. A proposta sobre a educação dos(as) africanos(as) consiste no envolvimento dos familiares dos estudantes mais novos, em que as prioridades estarão centralizadas nos conteúdos culturais que devem ser transmitidos e posteriormente deve-se criar caminhos adequados, se necessário, para passar o conhecimento às crianças (SHUJAA, 1995; MAZAMA, 2009).

A leitura de Brandão e Assumpção (2009) sobre o cenário atual brasileiro propõe que a educação popular mantém o seu papel e sentido histórico de resistência e oposição ao status quo. Ainda assim, os autores reconhecem que existe um longo e árduo trabalho para que a educação popular cumpra a sua intenção de propiciar “a humanização e libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais, que em certa medida influenciam para a construção de uma cultura rebelde que transcende o tempo e o espaço” (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 9-10).

Deste modo, os afrocentrados acreditam que a educação das pessoas africanas deve ser delegada às escolas afrocentradas, porque elas têm a condição de nutrir e reforçar a orientação de estudantes negros(as), permitindo, assim, que eles e elas conheçam a si mesmos(as), compreendam os mecanismos pelos quais se perpetua a opressão e trabalhem para destruí-los. Hilliard (2002) sugere que, na medida em que os(as) africanos(as) procurem se educar de maneira adequada, isto permitirá que a tradição seja seu guia.

É com esta proposta de um projeto da educação libertadora que Carlos Brandão e Assumpção (2009) esmiúçam a realidade brasileira num processo de continuidade das ações e produções iniciadas pelo educador Paulo Freire com suas intervenções sociais e acadêmicas em prol do fortalecimento de iniciativas populares que prezam pela consolidação do respeito à alteridade de todos os grupos humanos, rumo a uma sociedade livre da opressão e restrições impostas pelos sistemas dominantes no Brasil e no mundo inteiro.

Contudo, os propósitos da educação afrocentrada são bastante ousados para contextos socioculturais moldados pelos padrões eurocêtricos, nos quais as instituições educacionais e práticas escolares estão a serviço da hegemonia ocidental. Por essa razão, os afrocentrados buscam a cosmovisão africana como alternativa para pensar em modelos educativos que visem à liberdade humana.

Para Lee (1994), as práticas pedagógicas devem respeitar às especificidades culturais de outros povos, pois assim seria possível o alcance de uma educação afrocentrada com objetivos que promovam as condições para o desenvolvimento de um caráter cultural

específico com relação às pessoas de origem africana. Para existência de uma educação afrocentrada é necessário:

1. Legitimar fontes africanas de conhecimento;
2. Explorar e fortalecer comunidades produtivas e práticas culturais;
3. Estender e construir sobre linguagens locais;
4. Reforçar laços comunitários e idealizar serviços dedicados às famílias, comunidades, nação, raça e mundo de cada um;
5. Promover relações sociais positivas;
6. Compartilhar visão de mundo que idealize um futuro positivo e auto-suficiente para seu povo sem negar o valor e direito a auto-determinação de outros;
7. Apoiar continuidade cultural enquanto promove consciência crítica (LEE, 1994, p. 297).

Segundo Luz e Luz (2013), “a confiabilidade da educação afrocentrada consiste em práticas que possam materializar o objetivo de educar pessoas de acordo com uma visão coerente do que seja cultura”. Shujaa (1994) afirma que “para desenvolver uma educação afrocentrada é necessário associá-la com diferentes práticas, compreensões e instituições educativas”. Neste contexto, Noguera (2010, p. 3) afirma que o pensamento afrocentrado busca superar “qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada”. Assim, os fundamentos da educação afrocentrada enquadram-se na esfera de educação intercultural crítica ao se distanciar e repudiar os processos educativos baseados em essencialismos epistêmicos e monótonos.

Ainda neste enfoque crítico, Catherine Walsh (2005) propõe o termo “decolonialidade” nos processos educacionais. Isso significa que se deve visibilizar e reconhecer as práticas socioculturais, epistêmicas e políticas da pessoa subalternizada para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Assim, Mignolo (2003) diz que o pensamento-outro caracterizado como “decolonialidade” se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da “geopolítica” do conhecimento que inclua novas modalidades “epistemológicas” extinguidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Ademais, a interculturalidade crítica abre espaço para a

constituição de epistemologias que dialogam com outras maneiras de produzir conhecimento e defendem a “decolonização” dos sistemas educativos eurocêntricos dominantes. A imposição dos modelos eurocêntricos está atrelada à “colonialidade do poder”, que significou deslegitimar a cultura do outro “não europeu”, reprimir as formas de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico em benefício do interesse do “centro europeu” (QUIJANO, 1994, p. 5).

Nesta direção, Quijano (1994) fala também da “colonialidade do saber”, em que se reduz e se reprime a produção do conhecimento dos povos “não-europeus”. Este processo de afirmação da hegemonia epistemológica europeia traduz-se num “racismo epistêmico” ou, como realça Grosfoguel (2007, p. 35), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Porém, o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da “colonialidade do saber”.

Ramón Grosfoguel (2006) analisa o racismo epistêmico partindo do pressuposto de que este privilegia os pensadores europeus e sua produção de conhecimento ao se embasar no etnocentrismo eurocêntrico como mecanismo de legitimação do conhecimento científico produzido por outros povos. Assim, o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído pelos dispositivos de opressão e extermínio dos povos não europeus e suas epistemologias. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFUGUEL, 2016, p. 25).

De igual modo, Mignolo (2005) consubstancia que a “hegemonia epistêmica” ocidental foi construída através de imaginário simbólico e histórico marcado pelo processo de comércio triangular, que reestruturou as relações de poder entre “hemisférios Sul e Norte”. Por outro lado, o “sistema mundo” moderno associado à civilização ocidental é uma imagem “metafórica” forjada pela “colonialidade de poder” como estratégia para imposição e

autodefinição da Europa na “geopolítica mundial”. Assim, permite-os assegurar todo controle da geopolítica, geocultura, geolinguística e, sobretudo, o domínio da cosmovisão dos outros povos que foram naturalmente atribuídos à designação de periferia da Europa (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992).

Neste sentido, as reflexões trazidas dentro deste debate remetem ao pensamento sobre a diversidade. De acordo com Munanga (2022), a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados como monoculturais e monolinguísticos. Uma diversidade epistemológica do mundo, ou seja, o reconhecimento da diversidade de formas de conhecimento presentes em todas as partes do mundo, em todos os povos e não mais uma única epistemologia, ou uma epistemologia geral. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre a ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência), (SANTOS; MENESES, 2010, p. 54).

A diversidade epistêmica garante o potencial para que as tradições epistêmicas do Sul decolonizem a colonialidade do saber imposto pelo ocidente. É a partir dessas tradições diversas que podemos construir processos que trazem ideias diferentes e instituições apropriadas pela hegemonia eurocêntrica para decolonizá-las em diferentes caminhos. A transmodernidade implica uma redefinição desses elementos, em diferentes direções, de acordo com a diversidade epistêmica do mundo, em direção a uma multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal (GROSFOGUEL, 2016, p. 44). Assim, decolonizar o conhecimento monopolizado e universalizado pelo ocidente requer o reconhecimento da diversidade epistêmica num pluralismo de vozes, de conceitos e interpretações do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, defendemos o processo de resistência e afirmação de outras formas de produção de saberes diante da epistemologia

ocidental imposta como o pensamento hegemônico estrutural, especificamente em sociedades africanas. A necessidade de articulação entre o paradigma teórico da afrocentricidade e a temática de epistemologia da pedagogia antirracista resultou na discussão sobre a complementaridade da educação afrocentrada com outras produções de conhecimentos, numa esfera da diversidade epistêmica.

Como nos lembra Mignolo (2005), a hegemonia epistêmica ocidental foi construída através de imaginário simbólico e histórico marcado pelo processo de comércio triangular, que reestruturou as relações de poder entre hemisférios Sul e Norte, e neste processo a cosmologia europeia foi construída pela “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber”, manipulada como o modelo padrão a ser seguido por outros povos (QUIJANO, 1994). Nas abordagens sobre a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2009, p.12) vão afirmar que o termo sul é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Para Asante (2014), a “colonialidade do saber” foi determinante para imposição da epistemologia europeia, deslocando ideologicamente os(as) africanos(as) dos seus próprios lugares de sujeitos de conhecimento para objetos de conhecimento. Assim, a afrocentricidade surge como um paradigma revolucionário para mudança social que preza pela proposta de correção “construtural” da desorientação, “descentramento” e falta de agenciamento negra, recorrendo ao modelo de educação afrocentrada como meio para a centralidade de africanos(as), ou seja, a maneira de ser e estar das pessoas negras são tomados como as formas mais elevadas de expressão da cultura africana, uma vez que sua conscientização conduz a uma perspectiva libertadora.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:**

uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** A teoria de mudança Social. Ana Monteiro Ferreira; Ama Mizani e Ana Luci (trad.). Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **The Journal of Negro Education**, Philadelphia v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture:** de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels d'Afrique Noire d'aujourd'hui. Paris: Présence Africaine, 1999.

FINCH III, Charles. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 167-177.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativas: 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial:** reflexiones para

uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 63-77.

GROSGUÉL, Ramón. "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.". **Tábula Rasa** (Bogotá, Colombia), nº 4) enero-junio, pp.17-48, 2006.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 2, jan./jun, 1954.

HILLIARD, Asa III. **African power: affirming african indigenous socialization in the face of the culture wars**. Gainesville: Makare Press, 2002.

KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 30-57.

LEE, Carol. African Centered Pedagogy: complexities and possibilities. In: SHUJAA, Mwalimu J (Eds.). **Too much scholing, too little education: a paradox of black life in white societies**. Trenton: Africa World Press, 1994, p. 267-297.

LUZ, Marco; LUZ, Narcimária. Educação na perspectiva da ancestralidade africano-brasileira. In: BARRETOS, Maria; et al. (Org.). **Africanidade(s) e Afrodescendencia(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 105-124.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MAZAMA, Ama. **The Afrocentric Paradigm**. Trenton: Africa World Press, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: tire a perspectiva latino-americana**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.
- MUNANGA, Kabenguele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Bicentenario da Independencia.** Estud. Av. 36, (105). May-Aug 2022.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas, In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 55-72.
- NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades,** ano 3, nº 11, p. 1-16, nov. 2010.
- ONDÓ, Eugênio Nkogo. **Síntesis sistemática de la filosofía africana.** Barcelona: Ediciones Carena, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine.** en Amérique Latine: Démocratie et Exclusion. Paris: L'Harmattan, 1994.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal.** Paris, v. 44. n. 4, p. 549-557. November 1992.
- RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.
- SANTOS Boaventura de Sousa e MENESES Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Introdução.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-19.
- SANTOS, Joel, Rufino. O negro como lugar. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 219-223.

SHUJAA, Mwalimu. (Org.). **Too much schooling, too little education**. Trenton: Africa World Press, 1995.

SHUJAA, Mwalimu. **Too much schooling, too little education: a paradox of Black life in White societies**. Trenton NJ: Africa World Press, 1994.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latino-americanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Agosto/ 2023*.

No movimento também tem educação: perspectivas emancipatórias da luta antirracista

Valdenia Guimarães e Silva Menegon¹
Sâmia Valéria Nascimento de Oliveira²
Geicyele Quézia Silva Dourado³

RESUMO

Nos últimos três anos toda a humanidade vivenciou o poder de uma pandemia, que afetou todos os países e povos e deixou marcas indelévels. No que se refere à realidade brasileira, a pandemia da Covid-19 afetou de formas diferentes os grupos sociais e raciais, escancarando, assim, a desigualdade racial e social do País. No campo da educação, os dados indicam a ampliação do abandono e evasão escolar, cujos números estão mais próximos de populações que residem em territórios marcados pela pobreza. Este artigo é um estudo de caso que tem como foco a análise do trabalho educacional desenvolvido pela UNEGRO/Caxias no Maranhão, entre os anos de 2020 e 2022. O objetivo do artigo é analisar como a Unegro/Caxias, movimento social, estruturou um planejamento de formação que perpassa assuntos relativos ao enfrentamento ao racismo e à valorização da história e da memória dos povos africanos do continente ou em diáspora, garantindo a discussão sobre a questão racial no Brasil. A pesquisa apontou que a entidade possui uma rede

¹ Doutora em História-PPGH/UNISINOS. Gestora escolar na SEDUC-MA. Professora na SEMECTI/Caxias-MA. Presidenta de honra do Instituto Valdenia Menegon. Vice-Lider do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde/UNIR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0326-3944>. E-mail: valdeniasilvas@gmail.com.

² Mestranda do Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR; UNIR. Pesquisadora em Produtividade do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde/UNIR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9696-3818>. E-mail: samia.olivei@gmail.com .

³ Acadêmica de Serviço Social do UniFacema. Presidenta do Instituto Valdenia Menegon. Pesquisadora em Produtividade do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde/UNIR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2785-9216>. E-mail: queziadourado6@gmail.com.

de contatos que incide diretamente sobre o sucesso da sua empreitada educacional.

Palavras-chave: movimento negro; educação; UNEGRO/Caxias-MA.

There is also education in the movement: emancipatory perspectives of the anti-racist struggle

ABSTRACT

In the last three years, all of humanity has experienced the power of a pandemic, which has affected all countries and peoples and left indelible marks. With regard to the Brazilian reality, the Covid-19 pandemic affected social and racial groups in different ways, thus exposing the country's racial and social inequality. In the field of education, data indicates the increase in abandonment and evasion school, whose numbers are closer to populations residing in territories marked by poverty. This article is a case study that focuses on the analysis of the educational work developed by UNEGRO/Caxias in Maranhão, between the years 2020 and 2022. The objective of the article is to analyze how Unegro/Caxias, a social movement, structured planning training that covers issues related to confronting racism and valuing the history and memory of African people on the continent or in the diaspora, ensuring discussion on the racial issue in Brazil. The research showed that the entity has a network of contacts that directly influence the success of its educational endeavor.

Keywords: black movement; education; UNEGRO/Caxias-MA.

También hay educación en el movimiento: perspectivas emancipatorias de la lucha antirracista

RESUMEN

En los últimos tres años, toda la humanidad ha experimentado el poder de una pandemia, que ha afectado a todos los países y pueblos y ha dejado huellas imborrables. Respecto a la realidad brasileña, la pandemia de Covid-19 afectó de diferentes maneras a grupos sociales y raciales, exponiendo así la desigualdad racial y social del país. En el campo de la educación, los datos indican el aumento del abandono y la evasión escolar, cuyos números se acercan más a las poblaciones que residen en territorios marcados por la pobreza. Este artículo es un estudio de caso que se centra en el análisis del trabajo educativo desarrollado por UNEGRO/Caxias en Maranhão, entre los años 2020 y 2022. El objetivo del artículo es analizar cómo Unegro/Caxias, un movimiento social, estructuró la planificación de la formación que cubre cuestiones relacionadas con el enfrentamiento al racismo y la valoración de la historia y la memoria de los africanos en el continente o en la diáspora, asegurando la discusión sobre la cuestión racial en Brasil. La investigación demostró que la entidad cuenta con una red de contactos que influyen directamente en el éxito de su quehacer educativo.

Palabras clave: movimiento negro; educación; UNEGRO/Caxias-MA.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, toda a humanidade vivenciou o poder de uma pandemia que deixou marcas indeléveis sobre a humanidade, afetando todos os países e povos. Na realidade brasileira, a pandemia da Covid-19 escancarou a desigualdade racial e social. Uma das grandes discussões impetrada pelo Movimento Negro e por intelectuais é a de que a pandemia afetou de forma desigual negros, quilombolas, brancos, indígenas, entre outros grupos

étnico-raciais. O racismo, como sistema, transforma pessoas negras e indígenas em alvos, o que foi intensificado nos últimos anos sob diversos formatos⁴. Além de tiros e balas perdidas que só encontram corpos pretos, a violência simbólica, a falta de acesso à saúde, à educação e a outras políticas públicas também ceifam vidas.

Em uma perspectiva educacional emancipatória, a prática pedagógica é compreendida como um processo de transmissão de conhecimento, mas, também de valores, de saber social, e sua centralidade se pauta nas ações desenvolvidas por todos os profissionais da educação, quais sejam professores, gestores, auxiliares, equipe de limpeza, de merenda e de segurança, tendo como foco principal os estudantes e a diversidade das famílias que compõem a escola, assim como instituições ligadas à sociedade civil organizada territorialmente, assentadas na comunidade em que a escola se localiza.

Enquanto o processo educacional não se desenvolver nesses moldes, ocorrerá o inverso, isto é, a negação do outro como sujeito produtor de conhecimento, e a escola será um não lugar para aqueles corpos não-cêntricos, os que estão fora da norma: negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, LGBTQIAP+. Os índices de evasão e abandono apontam a existência mesmo de um projeto de exclusão dessas populações dos processos de conhecimentos formais.

No caso específico da população negra, a pauta reivindicatória do Movimento exerceu forte influência sobre a legislação vigente nos espaços escolares, assim como também faz indicações de como elaborar uma pedagogia que dê conta de valorizar a história e a cultura afro-brasileira e africana, além de articular ações de nível educacional no que tange à educação de relações étnico-raciais a partir de um currículo plural e capaz de

⁴ No governo Bolsonaro, várias foram as ações que culminaram no desmonte de políticas públicas, já consolidadas, como o esvaziamento dos recursos da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e da Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, o modo como a Fundação Cultural Palmares foi utilizada para atacar a história e a memória de lideranças negras e o movimento negro, a intensificação do genocídio da população negra, atingindo mais fortemente os jovens negros, assim como a intensificação da mineração em área de preservação em terras indígenas, os descasos com a saúde dos povos Yanomamis, com os quilombolas e povos ribeirinhos.

garantir “[...] direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (Brasil, 2004b, p. 09).

No entanto, há que se reconhecer que a educação não se constrói apenas nos espaços formais. Ela se processa de diversas formas e em diversos lugares de saberes, como no quilombo, na escola de samba, nos terreiros e no movimento. A máxima de que “é na luta que a gente se encontra” se constitui como uma realidade presente nos diversos movimentos sociais existentes no território brasileiro, formando um conjunto de expressões da organização popular, a partir de demandas específicas de grupos sociais.

O presente artigo trata-se de um estudo de caso que tem como objetivo analisar a contribuição do movimento social denominado UNEGRO/Caxias no Maranhão para o processo de formação dos seus membros e da sociedade em geral, por meio de encontros presenciais e lives organizadas em plataformas digitais, como o Instagram e Youtube, ocorridos entre 2019 a 2021. Estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que busca estudar um tema específico, o que permite aprofundar o conhecimento sobre a temática em questão e contribuir para análises futuras. No presente artigo, o objetivo é analisar como a Unegro/Caxias estruturou um planejamento de formação que perpassa assuntos relativos ao enfrentamento ao racismo e à valorização da história e da memória dos povos africanos do continente ou em diáspora, garantindo a discussão sobre a questão racial no Brasil.

O trabalho de estudo de caso foi assim organizado metodologicamente: a) delimitação da pesquisa; b) geração de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório final. Desse modo, foram relevantes o estudo do próprio Estatuto Social da Entidade e do Projeto de Formação da UNEGRO/Caxias, que incluía o “Gira de Estudos Africanos e Africanidades”, elaborado e liderado pela Diretoria de Direitos Humanos e Formação Política da entidade, assim como suas atas de reuniões e suas redes sociais.

Para além da Gira de Estudos, a entidade, em parceria com outros movimentos, representantes do poder público e de estudiosos de diferentes áreas de saberes, realizou, ao longo do

período analisado, uma série de lives, cujo objetivo era fomentar o debate sobre a questão racial e despertar a necessidade de ampliação dos estudos de autores e autoras negras do Brasil e de outros países. O foco que se levantou nos debates era o da necessidade de que houvesse, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), a valorização da nossa história, cultura e identidade, cujo teor final se revertia no enfrentamento ao racismo e à discriminação.

Compreendendo que os processos educacionais se efetivam para além dos muros escolares, o Movimento Negro tem efetivamente contribuído para o debate acerca de temas caros à população negra brasileira, fazendo, muitas vezes o papel que deveria ser da escola, na medida em que traz para o debate temáticas elencadas como obrigatórias pela própria legislação brasileira e efetiva, em seus espaços e territórios, aquilo que é destacado na Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas, em todo o território nacional (Brasil, 2003), bem como da Lei 11.645/08, que incluiu a história e a cultura indígena⁵.

O artigo está dividido em seções: uma parte introdutória, seguida dos tópicos relativos aos dados sobre desigualdade social e racial no Brasil, ao papel do movimento negro na educação, ao caso da UNEGRO/Caxias no Maranhão. Por fim, fazem-se as considerações finais da análise. Em cada seção, busca-se alinhar o pensamento com autores e autoras negras que discutem educação e a questão racial.

A REALIDADE BRASILEIRA E AS DESIGUALDADES RACIAIS

De fato, os números divulgados na pandemia da Covid-19 apresentam uma distorção entre as mortes provocadas pelo vírus e

⁵ Relevante destacar que o presente trabalho destaca a Lei 10.639/2008 por essa ser uma conquista histórica do Movimento Negro, assim como pelo fato de que ela incluiu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra em alusão a Zumbi dos Palmares. Ao tempo em que reafirma a necessidade da valorização da Lei n. 11.645/2008.

as populações que mais morreram naquele contexto⁶. No campo da educação, os dados indicam a ampliação do abandono e evasão escolar, cujos números estão mais próximos de populações que residem em territórios marcados pela pobreza. No Brasil, a pobreza tem cor, e ela é preta.

No que tange aos processos educacionais estabelecidos pela escola formal, é relevante destacar que o planejamento e o currículo são constituídos por intencionalidades. Nada é feito de forma aleatória. Exemplo disso é o arcabouço teórico e metodológico do projeto do Novo Ensino Médio, que prioriza a matemática financeira, tentando ensinar estudantes a sobreviverem com o que têm, em vez de valorizar a Filosofia, a História e a Sociologia, que os fazem compreender como o Capitalismo atua em nossas vidas e o que os faz ganhar tão pouco, além de explicar a origem da riqueza e, conseqüentemente, da pobreza.

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despreziosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras (Pinheiro, 2023, p. 22).

⁶ De acordo com a Agência de Notícias do IBGE, em matéria publicada em 28 de janeiro de 2022, homens negros (formado por pretos e pardos), foram os que mais morreram em decorrência da Covid-19 no ano de 2020. Importante frisar que entre homens com mais de 70 anos, os casos notificados apontaram um número maior de homens brancos, no entanto, o próprio IBGE, alerta para o fato de que isso pode se dever à subnotificação dos casos e ao fato de que homens negros têm menor expectativa de vida. Desse modo, "Em todas as idades, homens pretos e pardos foram as principais vítimas da Covid-19 (28,7% das pessoas com identificação de cor ou raça), morreram mais que os brancos (28,4%). Por outro lado, ocorreram mais mortes de mulheres brancas (22,4%) do que pretas e pardas (20,4%)" (IBGE, 2022). Do mesmo modo, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e inserida no Projeto Desigualdades na Educação Brasileira: ressignificação do abandono escolar no contexto de pandemia, apontou que: "[...] o abandono escolar tem sexo e cor, afetando principalmente os meninos negros. Dentre o 1,2 milhão de estudantes de 11 a 14 anos que não receberam atividades escolares em casa durante a pandemia, 40,6% são negros. Os dados também apontam que eles somam 45% do total de alunos que não frequentaram a escola no período (Fundação Carlos Chagas, 2020).

Mecanismos de controle, tais como engessamento do currículo, eurocentrismo, epistemicídio, reprodução de conteúdos ultrapassados, hegemônicos e alinhados a uma realidade distante das vidas dos estudantes, são utilizados para engendrar esse projeto, que também se manifesta como forma de controle dos grupos subalternizados. A educação tanto representa um projeto emancipatório, quanto pode ter como ponto base a manutenção das desigualdades. Em uma sociedade colonialista, grupos são "adestrados", têm suas identidades removidas, modos de vidas alheios são inferiorizados ou descartados, e territórios são dominados.

Os dados oficiais têm demonstrado um agravamento da questão social e racial no país. A pandemia apenas reforçou as desigualdades que já existiam, precarizou ainda mais as relações de trabalho e ampliou a pobreza. De acordo com o informativo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil" (IBGE, 2019), no Brasil, entre os 10% com maior rendimento per capita, brancos correspondem a 70,6%, enquanto os negros são 27,7%. Já entre os 10% mais pobres, a realidade se inverte: 75,2% são negros, e 23,7% são brancos.

A crescente concentração de renda e riqueza amplia a pobreza, afasta as populações mais pobres do acesso a bens produzidos pela humanidade, assim como dos serviços de saúde e educação, além de encaminhá-las para a criminalidade ou para condições subumanas de trabalho e existência.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Brasil tem 919.393 pessoas privadas de liberdade. Em abril de 2020, eram 858.195 pessoas presas (CNJ, 2021). Conforme o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que traz dados de 2018 e 2019, o percentual de pessoas negras (pretas e pardas) no sistema prisional brasileiro é de 68,7%. O encarceramento promove uma espécie de segregação racial não formalizada, mas existente.

Outro dado relevante diz respeito aos assassinatos. O Atlas da Violência (2022) mostra que 76,2% das pessoas assassinadas no Brasil, em 2020, eram negras. Em uma década, foram assassinadas 405.811 pessoas negras. 75,8% das vítimas de homicídio, 64,3% das vítimas de latrocínio, 75,5% das vítimas de lesão corporal seguida de

morte eram pessoas negras. Entre 2009 e 2019, o número de negros mortos subiu 1,6%, enquanto o número de não negros baixou 33%. O percentual de mulheres negras assassinadas subiu para 2%, e o assassinato de mulheres não negras baixou para 26,9%. As estatísticas reafirmam a permanente estrutura racial da sociedade brasileira.

A chance de um negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,6 vezes maior do que a de um não negro. A taxa de mortalidade de negros é de 29,2 por 100 mil, e a taxa de mortalidade de não negros é de 11,2 por 100 mil. Isso significa que, a cada 23 minutos, um jovem é assassinado no Brasil. Pessoas negras representam 62,7% dos policiais assassinados e 78,9% das vítimas de intervenções policiais. Crianças vítimas da violência letal são majoritariamente negras, 63% entre aquelas de 0 a 9 anos e 81% entre adolescentes de 15 a 19 anos. 61,8% das vítimas de feminicídio, em 2020, eram negras.

O Anuário de Segurança Pública aponta, por faixa etária e raça/cor, que, entre as crianças e adolescentes vítimas de mortes violentas, 66,3% são negras, 31,3% são brancas, e 2,4% pertencem a outro entre a população de 0 a 11 anos. Em relação às crianças e adolescentes de 12 a 17 anos, 83,6% são negras, 15,9% são brancas, e 0,5% estão entre outros (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022).

Os dados acima nos remetem ao que Morrison (2017) destaca ao afirmar que “a raça tem sido um parâmetro de diferenciação constante, assim como a riqueza, a classe e o gênero, todos relacionados ao poder e à necessidade de controle” (p. 11-12). Nesse sentido, apontamos o sentido de que a raça alicerça toda a sociedade, define lugares, aponta a construção de currículos e planejamentos na educação e embasa o mercado de trabalho, a política, a mídia, a religiosidade, as estatísticas, a ciência e até os afetos.

E a escola, como fica em meio a toda essa estrutura? Muitas vezes, a escola, como espaço de reprodução e difusão de saberes, reproduz estereótipos, estimula crenças baseadas em preconceitos, contribui para arruinar a autoestima de estudantes e alimenta o racismo, a misoginia e outras formas de discriminação. Em muitas situações, crianças e adolescente negros se sentem compelidos a não revelar suas crenças e seus corpos e esquecer sua própria história. As reflexões deixadas pelo Parecer 03/CNE/CP/2004, apontam para a

necessidade de que a escola se perceba como responsável por estruturar em suas instâncias “[...] estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino”. É assim que Cavalleiro (2001) define o que ocorre no processo subjetivo engendrado no espaço escolar:

[...] outras crianças assumem uma posição chamada em inglês, *racelessness* (decomposição racial). Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se vêem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada para ser bem sucedida e ter acesso ao grande desejo de “subir na vida” e alcançar assim o objetivo desejado ou o mais próximo do desejado (p. 74).

A escola, muitas vezes, proporciona um deixar de ser. Estimula o embranquecimento por meio de práticas de exclusão. Meninos e meninas negras dificilmente são chamados como protagonistas para as apresentações em comemorações que constam no Calendário Escolar, têm seus corpos vitimados pelo racismo e veem sua comunidade e a história do seu povo esquecidas. Essa realidade contribui para a alta taxa de abandono e evasão escolar. O chamado fracasso escolar contribui para a ampliação de outras mazelas, como o subemprego, ampliação do tráfico e da prostituição. Não podemos esquecer que quando a escola falha, toda a sociedade é perversamente atingida. Quando o espaço escolar expulsa estudantes negros, o que resta a essas vidas é o encarceramento ou o genocídio.

A exclusão de meninos e meninas negras dos espaços escolares coaduna com a ampliação do epistemicídio, apagamento da memória e da história de povos. Morrison (2019) denomina esse processo de Outremização, quando o outro é inferiorizado, desumanizado e aquele que o desumaniza é o dito normal, universal. Assim, os outros são apenas isso: outros. No campo da educação, Sueli Carneiro (2023, p. 308) chama a atenção para esse processo.

[...] o epistemicídio permite analisar a construção do Outro como não ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua intersecção com o experimento colonial que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente.

Outro ponto que necessita ser destacado é o avanço da violência impetrada contra as instituições de educação. No final de 2022, quatro pessoas morreram, e 13 ficaram feridas em invasão à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Primo Bitti e ao Centro Educacional Praia de Coqueiral (CEPC), instituição particular na cidade de Aracruz, no Norte do Espírito Santo⁷. Na ocasião, quatro pessoas foram assassinadas e uma dezena ficou ferida. O ataque foi perpetrado por um aluno branco, de 16 anos, filho de um policial militar, cuja arma, pertencente ao Estado, estava em seu poder. O assassino estava matriculado em uma das unidades de ensino.

No dia 28 de março de 2023, um jovem de 17 (dezesete) anos, entrou atirando em uma escola na zona rural do município de Caxias-MA do qual foi aluno. No último dia 05 de abril, uma creche em Blumenau-SC foi atacada por um homem, o que culminou no assassinato de 4 crianças e deixou outras feridas. Há um ano, em abril de 2022, um aluno de 10 anos ateou fogo em uma professora no município de Barra do Corda/MA (Menegon; Alves, 2023).

O que existe de comum nos ataques recentes às escolas é que a maioria tem sido impetrada por homens, jovens e brancos. Entre as vítimas, vale destacar, mulheres, profissionais da educação, mortas ou feridas, algumas, inclusive tentando salvar a vida de seus alunos/as. Os exemplos acima apontam para a vinculação entre racismo, misoginia e o uso da violência. A vitimização da escola indica que uma das principais instituições da sociedade está sendo vilipendiada enquanto seus profissionais são atacados de maneira constante.

Afora essa realidade, há que se destacar os altos índices negativos da educação no Brasil. De acordo com o Relatório

⁷Fonte: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/11/26/ataque-a-escolas-em-aracruz-o-que-falta-esclarecer.ghtml>. Acesso em: 04 de maio de 2023.

divulgado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef⁸ e a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME⁹, atualmente mais de 330 mil crianças brasileiras de 4 e 5 anos não estão frequentando a pré-escola como deveriam. O mesmo Relatório aponta que a frequência escolar se distribui de maneira desigual nas regiões do País, senão veja-se: no Nordeste, 96,7% das crianças estão na pré-escola; no Sudeste, 95%; no Sul, 93,6%; no Centro-Oeste, 89,2%; e no Norte, 88,5%. Os dados apontam uma pequena vantagem da região Nordeste em relação às demais regiões, tendo o Norte o pior indicador. Algo relevante a ser destacado é que em todas as regiões do País, crianças negras e indígenas têm o menor acesso aos espaços escolares.

Crianças pretas, pardas e indígenas representam 91,9% na pré-escola, contra 93,5% das crianças brancas e amarelas. Jovens pobres, em sua maioria negros, obrigados a ingressar de forma precoce no mercado de trabalho. As meninas que engravidam compõem o grupo de maior risco à evasão escolar. A adolescência se apresenta como a fase mais complexa do problema da evasão escolar. De acordo com PNAD (2019), 7% da população entre 15 e 17 anos estava fora da escola.

Negros sofrem constantemente com a negação de suas filosofias, seu modo de sentir, pensar, educar, curar. Há um verdadeiro projeto de apagamento da história e das memórias e um processo de apropriação cultural muito forte sendo permanentemente engendrado. É necessária a adoção de políticas públicas e a articulação entre os diversos setores da sociedade para que o racismo seja enfrentado. Uma das estratégias inclui a formação de professores, gestores e demais profissionais da educação em letramento racial e a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

⁸ O Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef é um órgão é uma agência ligada à Organização das Nações Unidas - ONU e tem como objetivo o fornecimento de recursos humanos e materiais para o auxílio a crianças em situação de vulnerabilidade e risco social.

⁹ A União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME é uma associação civil sem fins lucrativos. O intuito do Órgão é melhorar a qualidade do ensino no País. Para saber mais, acessar o site da Instituição: <https://undime.org.br/>.

O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO COMO ESPAÇO EDUCADOR E EMANCIPATÓRIO

Ao tratarmos sobre o Movimento Negro, precisamos compreender o quanto este movimento de resistência e de luta pela superação do racismo proporcionou oportunidades para que houvesse no Brasil uma discussão acerca da necessidade de efetivamente haver uma emancipação social e racial, que muito corroborou para a luta por direitos e políticas públicas que dialogassem com os saberes para igualdade racial.

Cabe destacar a força impetrada pelo movimento de mulheres negras e periféricas, com destaque para o feminismo negro, que traz para a pauta a situação de violência e expropriação a que a população negra tem sido submetida. Esse movimento emancipatório colaborou para que corpos até então invisibilizados, destituídos de sua humanidade ao serem transformados em coisas, pudessem ser percebidos como pessoas que sempre contribuíram de forma inovadora, com criatividade e legitimidade da sua ancestralidade. São os mesmos que foram vítimas da opressão e do apagamento sistematizado do Estado brasileiro, ações que contribuíram para o racismo estrutural presente até os dias atuais. As reivindicações do movimento de mulheres negras perpassam pelo enfrentamento ao racismo, ao sexismo, à intolerância religiosa e à violência contra a mulher, além da busca permanente por direitos sociais (Ribeiro, 2022).

Quijano (2005) afirma que a modernidade não existe sem a colonialidade. É, portanto, impossível uma análise desses processos em separado e sem a discussão de conceitos como raça, já que a raça é processo fundante para a estruturação do moderno. A escravidão, baseada na ideia de racialidade, será alicerce de todo o projeto de domínio exercido pelas nações colonizadoras em relação aos territórios e povos conquistados. O tipo físico foi o marcador utilizado como mecanismo de diferenciação entre colonizador e colonizado. Nesse sentido,

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como

referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (p. 117).

Nós temos uma mente colonizada, e a colonização do conhecimento é um dos principais mecanismos utilizados pela supremacia branca para manter o domínio sobre povos não-brancos, como negros e indígenas, os povos originários. Essa colonização no âmbito do saber é originária de um longo processo de colonialidade, que, em permanente mutação, reproduz modos de nos relacionarmos com a natureza e lógicas sociais, econômicas, políticas, que foram projetadas no período colonial. Não que brancos se encontrem em salas fechadas planejando o extermínio dessas populações não-brancas, mas reativam, por meio da educação e de outros processos, a herança de seus ancestrais, efetivando o que Cardoso (2010, p. 611) denomina de branquitude acrítica, ou seja, aquela que “[...] não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos”.

O racismo se constitui como um “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero e religiosas” (Grosfoguel, 2018). Esse sistema estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm. Enquanto a população branca luta por melhores salários e condições de vida, negros e indígenas lutam pelo direito de viver. Essas populações ainda não conseguiram solidificar o direito à própria existência e vivem em uma espécie de *lumpen* constante, que provoca adoecimento e morte. Contrariando todo esse projeto supremacista branco, o movimento Negro tem se colocado na contramão, sendo compreendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional,

político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Toda a luta impetrada por negros e negras ao longo do tempo, desde a travessia do Atlântico, perdurando por mais de 500 anos, está presente na luta das mulheres negras e periféricas, dos quilombolas, do movimento negro, do povo de santo, dos jovens favelados, da estética e da arte negra, dos capoeiristas, dos inúmeros intelectuais, ativistas e políticos que ao longo dos anos construíram a resistência ao domínio branco.

Uma das frentes de trabalho do Movimento Negro no Brasil tem sido o da educação, seja ela por meio da propositura de leis que estejam em acordo com as demandas dessa população, seja pelo desenvolvimento de projetos que visem à formação ou educação voltada para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Vários são os cursinhos pré-vestibular espalhados pelo país que ofertam atendimento a esse grupo específico. Muitos, sem qualquer ajuda de instituições públicas e privadas. O Instituto Cultural Beneficente Steve Biko, localizado em Salvador, é um dos exemplos a destacar desse tipo de ativismo. Fundado em 1992, o Projeto criado por professores e estudantes negros e negras objetiva preparar estudantes negros para o Ensino Superior. Para Gomes (2017),

[...] Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, Juventude, de ações afirmativas, igualdade racial, africanidade e saúde da população negra, educação das relações étnico raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde indagando inclusive, as produções das teorias raciais do século

É notório que a pauta do movimento negro não está unicamente relacionada à educação, mas já percebeu que através da educação e do letramento racial da sociedade que poderemos ganhar engajamento nessa luta que é de toda a sociedade brasileira? O Movimento Negro Educador é, portanto, um mecanismo sistematizado de saberes na produção de conhecimentos sobre a questão racial brasileira, que não só produz conhecimento científico e intelectual, mas também articula políticas de Estado voltadas para uma sistemática reparação histórica de povos que foram aliados do projeto emancipatório da sociedade brasileira.

Foi por meio do Movimento Negro que a Lei 12.711/2012 foi sancionada. Em 2022, quando completou dez anos, deveria ter passado por uma revisão, o que só se processou em 2023. Após intensos debates, a Lei passou por modificações que preveem a redução da renda, inclui estudantes quilombolas, modifica os critérios para preenchimento das vagas para cotistas, em que primeiro os estudantes devem concorrer às vagas da ampla concorrência e apenas se a nota não for suficiente para ingressar por meio desta modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas aos subgrupos nos quais se enquadram.

Ao ser ator do seu próprio protagonismo, o discurso do movimento negro ganha destaque, traz a sabedoria ancestral de volta à cena, deixa as marcas da história universal para trás. Assim, ocupa locais de fala nunca antes sonhados, emancipando sua participação social como liderança e não mais como subalternizado; exige não privilégios, mas, direito social para todos, todas e todes. Ao longo desses quinhentos anos de africanidade no Brasil, hoje se vê um Movimento Negro consolidado, aguerrido, resiliente que não foca somente nas conquistas, mas na sabedoria e resistência democrática.

Conforme Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro brasileiro “ressignificou e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora [...]”. Desta forma, podemos acreditar que as identidades étnico-raciais tomam para si um novo papel social e

passam a ter outra visibilidade. É o engrandecimento de um povo que sofreu e sofre o mito da democracia racial.

Esse debate fortalece o diálogo e traz consigo a filosofia da ancestralidade. Resgata valores e se firma como um processo conquistado a duras penas, demonstrando a resistência de um povo que teve sua trajetória atravessada pelo apagamento da sua história, epistemicídio da sua cultura e, por fim, subalternização, durante gerações, da sua condição intelectual pelo racismo. A insurgência intelectual do povo negro no Brasil vem ganhando destaque à medida que se admite que o racismo é uma questão estrutural e se manifesta repetidamente em todos os níveis sociais, nas relações de trabalho, mídia, esporte e, principalmente, na educação.

Ao se perceber parte desse movimento solidário e tomar consciência de todas as crenças criadas para sua invisibilidade, o ser negro estabelece seus próprios padrões de imagem, empodera-se da sua grandeza e do sentimento de pertencimento a uma raça forte, sábia e que preza a filosofia Ubuntu, a união, o existir por meio e pelo outro, valoriza a coletividade onde ninguém pode ser feliz sozinho.

No Ubuntu, a marca da natureza é uma unidade e, nessa perspectiva, o fundamental não é o EU, mas sim o NÓS. Contudo, não se trata de mera união física intencional e sim de entender que você precisa dos outros para ser você mesmo; É uma unidade pautada na essência por meio de uma cosmovisão unívoca, que um dissocia o EU do NÓS (Pinheiro, 2023, p. 92, grifo no original).

Ubuntu está em cada ser que compõe a comunidade, expressada como a unicidade entre aqueles/as que participam do movimento. As formas como essa sabedoria se consolida nos passos que cada membro é capaz de realizar a partir e pelo outro. Eu sou porque nós somos. Sozinho ninguém vai longe, mas juntos, somos muito mais fortes.

Essa discussão é profundamente marcada pela participação das mulheres negras e periféricas, inseridas no movimento negro e nos diversos movimentos feministas. São essas mulheres que erguerão seus corpos e vozes em prol de uma plataforma feminista, antirracista e anti-lgbtfóbica ao tecerem inúmeras críticas quanto à invisibilidade de suas pautas nos movimentos sociais, com destaque para os dois movimentos anteriormente citados. Atualmente, deve-

se destacar a importância do movimento de mulheres negras para a ampliação dos Movimentos Sociais, sobretudo o Movimento Negro.

A UNEGRO/CAXIAS E A EDUCAÇÃO COMO BASE DE TRABALHO

A UNEGRO/Caxias no Maranhão foi instituída em 10 de agosto de 2019, na sede do Memorial da Balaiada no município de Caxias/MA, contando com a presença de diretores da UNEGRO Nacional e Estadual. Após a sua organização, a primeira atividade concreta foi a roda de conversa para a discussão sobre o conceito de raça, a partir dos estudos do professor Kabengele Munanga, ainda no mês de agosto daquele ano. Em seguida, a entidade realizou seminário sobre a "Saúde Mental da População Negra", voltado para a comunidade estudantil e lideranças de movimentos sociais e que contou com a participação de professores e de pesquisadores das áreas de saúde e humanas.

A UNEGRO/Caxias em sua diretoria, entende que, do mesmo modo que a sociedade se moderniza, assim também o racismo e os seus efeitos caminham, avançam e tomam novas formas, perversas e veladas. Portanto, não há possibilidade de organização para combater o racismo sem ter a educação plural e antirracista como direcionamento, pois é a partir desse compromisso que mudanças na estrutura podem se tornar reais.

O sentido compreendido pelos membros da UNEGRO/Caxias se articula ao signo do Ubuntu alinhado ao de Sankofa¹⁰. É preciso ter um olhar sobre o passado para analisar o presente e construir o futuro. De acordo com seu Estatuto Social, a entidade tem como marcador o processo de formação continuada de sua diretoria e de seus membros, em uma permanente marcha no sentido de compreender os mecanismos pelos quais o racismo se alicerça e se

¹⁰ Sankofa é um símbolo pertencente à filosofia adinkra, presente entre os povos de língua akan da África Ocidental, nos territórios de Gana, Togo e Costa do Marfim. Basicamente se trata de um pássaro de duas cabeças, que tem um olho no passado e outro no futuro. Significa que para construir o futuro, devemos olhar o passado e analisar o presente.

reproduz, e como a educação pode ser um caminho emancipador para a população negra.

Desse modo, o Estatuto Social da UNEGRO/Caxias possui como mote:

“[...] incentivar e desenvolver em suas bases representativas atividades de educação política, cultural, ambiental, desportiva e recreativa, buscando estas duas últimas em parceria com Instituições de Ensino Superior, Conselhos de Entidades Profissionais e Conselhos de Direitos.” (ESTATUTO SOCIAL, Art. 3º, 2019, p. 05).

O trabalho desenvolvido pela UNEGRO/Caxias, ao longo dos últimos quatro anos, indica a aposta em um processo educador que discute a história do Movimento Negro, o modo como a sociedade brasileira se estrutura a partir de uma base racializada, e propõe, como alternativa para a superação do racismo, o modelo de quilombo como perspectiva para uma sociedade emancipadora.

Para a realização das atividades de formação, a entidade faz uso de uma extensa rede de contato com instituições da sociedade civil que atuam não apenas no Maranhão, mas em outros estados brasileiros como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Rondônia, Piauí e Minas Gerais. O leque de pesquisadores/as que têm contato com a entidade torna possíveis as formações. Nesse sentido, destaca-se o contato com pesquisadores/as vinculados às Universidades Federais de Rondônia, Maranhão, Rio de Janeiro, FioCruz, Universidade Estadual do Maranhão, entre outras instituições de pesquisa.

Em meio à pandemia da Covid-9, tendo as atividades presenciais canceladas, optou-se pelo uso de plataformas digitais e o uso de atividades “ao vivo”, utilizando-se o formato on-line para as formações. As *lives* promovidas pela Unegro/Caxias iniciaram no dia 21 de abril de 2020 pela rede social Instagram e depois migraram para a plataforma *Youtube*. Foram ao todo quarenta e uma *lives* nas duas plataformas. No *Youtube*, a mais visualizada, acessada por 508 pessoas, foi realizada no dia 25 de julho de 2020, e o conteúdo era relativo ao Julho das Pretas, evento realizado pelos movimentos de mulheres negras, em alusão ao Dia de Tereza de Benguela e ao Dia

da Mulher Negra, latino-americana e Caribenha. Destaca-se também a *live* que discutiu sobre o tema Educação e Ancestralidade, com 265 visualizações, além da realização de formações utilizando o *google meet* e aquelas que ocorreram na modalidade presencial.

Em meio ao processo de formação, os temas mais discutidos foram o feminicídio, a organização dos quilombos, a saúde da população negra e a cultura negra. Os conteúdos que mais tiveram aceitação do público com retornos positivos, estavam relacionados à situação das mulheres negras e as formas de organização que se processaram ao longo do tempo, desde os quilombos, até as formas de agrupamentos de periferia.

A Entidade tem contribuído para a realização de processos educacionais voltados para a educação das relações étnico-raciais, dialogando com a legislação brasileira no que se refere a conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Essas formações estão disponíveis, por meio digital, para acesso à toda comunidade. A UNEGRO/Caxias utiliza o princípio do quilombamento no sentido dado por Beatriz Nascimento (2021, p. 248), quando ela chama a atenção para a simbologia do Quilombo. No geral, os professores/as e pesquisadores/as que participam como palestrantes nesses eventos o fazem sem cobrança pelo serviço, o que indica a consolidação de uma rede de contato que foge ao território maranhense e alcança pessoas do Norte, Sul e Sudeste, por exemplo.

As ações da UNEGRO/Caxias convergem para o cumprimento das indicações do Parecer CNE/CP003/2004, no que tange à necessidade de que a comunidade negra conheça a sua própria história e cultura, contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial e do enfrentamento ao racismo. Ao abordar temáticas relacionadas à história e a cultura da África e da afro-brasilidade, valoriza-se a diversidade, combate-se a discriminação e o preconceito, afinal, "Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola" (CNE, 2004, p. 06).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história do povo negro brasileiro, buscando analisar como uma pirâmide de opressões foi criada e propagada ao longo dos últimos 500 anos de africanidades no Brasil, entende-se como o racismo estrutural buscou e busca apagar de forma sistematizada todo um arcabouço cultural que, mesmo tendo sido estigmatizado como errado ou algo ruim, muitas vezes silenciado pela violência, resistiu e se mostra mais vivo do que nunca.

Ao completar 20 anos de criação, a lei n. 10.639, mesmo sendo considerada por diversos atores do movimento negro brasileiro como marco legal na luta antirracista, ainda não foi implementada de forma efetiva, tendo em vista a resistência em se apagar ou desconstruir dentro do currículo de ensino das escolas públicas e particulares a “Historia Universal”, contada unilateralmente pelo colonialismo europeu, que traz consigo toda violência e opressão da escravização e um povo guerreiro, traficando do continente africano.

A formação docente é outro fator que deve ser considerado quando se propõe uma educação antirracista e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. O questionamento que fica é: que tipo de profissional está sendo formado nas academias? É preciso que as instituições que formam os profissionais da educação evidenciem esforços em colocar em prática ações que considerem as demandas da população negra, assim como inserir em seus currículos tanto a história quanto a cultura afro-brasileira, africana e indígena, mas também que valorize pensadores negros, negras e de povos tradicionais. Ora, quando se fala em educação antirracista, um dos primeiros conceitos a ser levado em consideração é, sem dúvidas, o de letramento racial. Como transformar valores em uma sociedade racista sem levar conhecimentos a essa sociedade? O movimento negro tem apontado caminhos para isso: a criação de espaços muito mais democráticos e solidários que investem em potencialização dos seus.

Corpos negros e indígenas, condicionados a lugares e funcionalidades dados pela supremacia branca, muitas vezes são

negados como seres integrais, pensantes e espirituais, reduzidos a existências que primam pela realização e manutenção dos objetivos coloniais. E para determinar a perpetuação desse ideal de mundo, utilizou-se como estratégia o domínio sobre o saber e os processos de aprendizagens, excluindo a criatividade e as possibilidades de produzirem e acessarem conhecimentos.

Dessa forma, ao se pensar em epistemologias de uma educação antirracista, não se pode dissociar a necessidade da construção e da insurgência intelectual da academia brasileira, deixando de lado apenas o conhecimento eurocêntrico produzido e pensado no epistemicídio intelectual negro. A rua, o Movimento, o terreiro e a escola de samba também produzem educação. O trabalho educador desenvolvido pela Unegro/Caxias, se encontra, portanto em conformidade com o Parecer 03/2004, quando este relaciona as ações educativas de enfrentamento às diversas manifestações do racismo e de discriminações, tendo como princípio a participação efetiva do Movimento Negro nos espaços educacionais.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 06 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 06 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 06 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 06 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer n.º CNE/CP 003**. Brasília, 2004b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 09 de set. de 2023.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista latino americana de Ciências Sociais**, Niñez y Juventud. v. 8, n. 1, jan./jun. 2010, p. 607-630.

Disponível em:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 de set. de 2023.

CARNEIRO, Sueli. Apresentação: o ser e o outro. In CARNEIRO, Sueli.

Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, 2023. p. 13-23.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**:

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CNJ. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Novos dados do sistema prisional reforçam políticas judiciárias do CNJ. **Agência CNJ de Notícias, 2021**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/novos-dados-do-sistema-prisional-reforcam-politicas-judiciarias-do-cnj/#> Acesso em: 08 de set. de 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: https://www.geledes.org.br/petronio-domingues-movimento-negro-brasileiroalguns-apontamentos-historicos/?gclid=CjwKCAjwgZCoBhBnEiwAz35RwvRXLBgp4tIBM5iBkSx-NJMPBpk_HdC3D5dqMZ8DinYKXhAUTSYhABoCNmwQAvD_BwE. Acesso em: 30 de ag. de 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Ano 14, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-14/> Acesso em: 02 de set. de 2023.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A violência contra pessoas negras no Brasil**. 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/ Acesso em: 25 de ag. de 2023.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Estudantes negros foram os mais afetados pela por abandono escolar durante a pandemia**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/abandono-escolar-durante-pandemia/#:~:text=Os%20resultados%20indicam%20que%20o,40%2C6%25%20s%C3%A3o%20negros>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaz; TORRES, Maldonado-Costa, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas** - Informação Demográfica e socioeconômica, n. 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 10 de ag. de 2023.

IBGE. Agência de Notícias. **Homens pretos e pardos morreram mais de Covid do que brancos em 2020**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32414-homens-pretos-e-pardos-morreram-mais-de-covid-do-que-brancos-em-2020>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

MENEGON, Valdenia Guimarães e Silva; ALVES, Lígia Emanuela Costa. **Violência às escolas no Brasil**: desafios para toda a sociedade. Instituto Valdenia Menegon, 2023 Disponível em: <https://institutovaldeniamenegon.com/violencia-as-escolas-no-brasil-desafios-para-toda-a-sociedade/>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**. Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: Relações raciais, quilombolas e movimentos. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PNAD. AGÊNCIA IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: 25 de ag. de 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, set. de 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 13 de ag. de 2023.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras em movimento: criações individuais e coletivas por vidas com dignidade e direitos. **Práxis Educativa**. [s. l.], v. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19374> Acesso em: 08 de set. de 2023.

UNEGRO/Caxias. **Estatuto Social**. Caxias/MA, 2020.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Educação antirracista e sua (in)aplicabilidade: um estudo de caso das práticas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil do município de Messias/AL

Sheyla Maria Rodrigues da Silva¹

Lana Lisiêr de Lima Palmeira²

Edna Cristina do Prado³

RESUMO

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, em que se objetivou analisar se os postulados de uma educação antirracista estavam de fato incorporados às práticas de uma instituição de educação infantil, do município de Messias-Alagoas, ou se o que se encontrava ali reproduzido são práticas pouco inovadoras, com a manutenção de paradigmas ainda não alinhados ao fomento do respeito à diversidade, mais especificamente às relações étnico-raciais. Como metodologia, adotou-se a abordagem de natureza qualitativa (GODOY, 1995), mais especificamente configurada em um estudo de caso, já que, por meio da pesquisa de campo, pode-se coletar os dados e analisá-los com maior densidade. Para a análise dos dados encontrados, lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os aportes teóricos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE. Professora da rede pública municipal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8672-8614>. E-mail: sheyla.silva@cedu.ufal.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com estágio pós doutoral em Educação pela UFS. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE. Professora Adjunta da UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245> E-mail: lane.palmeira@arapiraca.ufal.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com estágio pós doutoral em Educação pela Universidade de Lisboa. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE. Professora Associada da UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>. E-mail: edna.prado@cedu.ufal.br.

centrais deste trabalho foram: Canavieira e Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003), entre outros. Como principais resultados, pode-se inferir que as práticas antirracistas ainda não são uma realidade concreta, existindo um abismo inegável entre o que se encontra preconizado em lei e o chão da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil; currículo; relações étnico-raciais.

Anti-racist education and its (in) applicability: a case study of the practices of managers and teachers in an early education institution in the city of Messias/AL

ABSTRACT

The present work is the result of research carried out at the master's level, in which the objective was to analyze whether the postulates of an Anti-Racist Education were in fact incorporated into the practices of an institution of early childhood education, in the municipality of Messias-Alagoas, or if what was reproduced there are practices that were not very innovative, with the maintenance of paradigms not yet aligned with the promotion of respect for diversity, more specifically for ethnic-racial relations. As a methodology, a qualitative approach was adopted (GODOY, 1995), more specifically configured in a case study, since, through field research, data can be collected and analyzed with greater density. For the analysis of the data found, Bardin's Content Analysis (2016) was used. The central theoretical contributions of this work were: Canavieira and Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003). As main results, it can be inferred that anti-racist practices are not yet a concrete reality, with an undeniable abyss existing between what is recommended by law and the classroom floor.

Keywords: Early Childhood Education; curriculum; ethnic-racial relations.

La educación antirracista y su (in) aplicabilidad: un estudio de caso de las prácticas de directivos y docentes en una institución de educación inicial del municipio de Messias/AL

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de una investigación realizada a nivel de maestría, en la que tuvo como objetivo analizar si los postulados de una Educación Antirracista fueron efectivamente incorporados a las prácticas de una institución de educación inicial, en el municipio de Messias-Alagoas, o si lo reproducido son prácticas poco innovadoras, con el mantenimiento de paradigmas aún no alineados con la promoción del respeto a la diversidad, más específicamente a las relaciones étnico-raciales. Como metodología se adoptó un enfoque cualitativo (GODOY, 1995), más específicamente configurado en un estudio de caso, ya que, a través de la investigación de campo, se pueden recolectar y analizar datos con mayor densidad. Para el análisis de los datos encontrados se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2016). Las contribuciones teóricas centrales de este trabajo fueron: Canavieira y Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003). Como principales resultados, se puede inferir que las prácticas antirracistas aún no son una realidad concreta, existiendo un abismo innegable entre lo recomendado por la ley y el piso de las aulas.

Palabras clave: Educación Infantil; plan de estudios; relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intencionou analisar a aplicabilidade ou não de postulados em prol de uma educação antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, no município de Messias, tendo como base tanto o que fora coligido *in loco* durante o período da pesquisa de campo, como também as

legislações que regulamentam as relações étnico-raciais na educação básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.

À vista disso, abordar-se-ão aqui os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, tomando por base, como método de organização dos dados, a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Em relação às categorias eleitas para detalhamento do estudo, têm-se elas: Educação Antirracista, Currículo e Práticas Antirracistas. Assim, pensar sobre essas categorias, permite pensar o racismo existente na sociedade, permitindo chegar, conseqüentemente, à defesa de práticas antirracistas por meio da Educação Antirracista, em consonância com os pilares básicos da Educação em Direitos Humanos.

Tal olhar voltado para o contexto histórico e político favoreceu o entendimento das lutas antirracistas iniciadas desde o período da colonização, em que os povos negros resistiam e resistem a toda e qualquer forma de opressão, o que possibilitou realizar, na fase da pesquisa de campo, um cruzamento do que se tem colocado como “obrigatório” nos marcos legais, observando como isso é replicado nos documentos oficiais de uma Instituição de Educação Infantil, bem como se o que está posto nas leis e nos documentos oficiais da própria instituição representa uma prática efetiva no desenrolar das atividades diárias, na perspectiva da educação antirracista.

Para tanto, a pesquisa teve início com a análise dos documentos e com a realização de entrevistas com uma professora do Jardim I, com um professor intérprete de Libras e com um membro da equipe gestora, totalizando, com isto, três participantes.

Importante mencionar também que os critérios para a escolha dos participantes, a princípio, definiram-se de acordo com a faixa etária das crianças, buscando assim professores/as que exercessem suas funções com crianças de 4 a 5 anos. Dessa forma, tomando por base a faixa etária das crianças, as professores/as deveriam exercer suas funções no Jardim I. Não se pode esquecer de registrar que um outro critério se liga ao interesse dos participantes, posto que, ao apresentar o projeto, lançou para o grupos de professores/as o

convite, e os/as que se sentiram à vontade optaram em participar, em respeito maior ao direito do/a(s) participantes no tocante ao seu consentimento espontâneo, livre de qualquer coação, bem como fora dada a faculdade de desistirem a qualquer instante, caso algum incômodo/desconforto fosse verificado.

A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), configurada, mais detalhadamente, como um estudo de caso. O ambiente escolhido, como mencionado anteriormente, foi a Instituição de Educação Infantil – IEI Manoel Serapião Calheiros, sediada no município de Messias, “[...] buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas [...]” (GODOY, 1995, p. 21).

O município de Messias fica localizado na Região Metropolitana de Maceió-AL, com uma distância aproximada de 34 km desta capital. A escolha em realizar a pesquisa de campo neste município deu-se devido ao fato de ser o local em que uma das pesquisadoras desempenha suas atividades profissionais e, assim, almejava ver o retorno desse estudo no referido âmbito, gerando possíveis contribuições no sentido de impulsionar a melhoria das práticas ali desenvolvidas. Logicamente, após a escolha do município, houve análise criteriosa, e de cunho metodológico, que veio definir qual seria o *locus* da pesquisa, chegando-se à Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, por ser esta a instituição que abarca os sujeitos contemplados no projeto de estudo aqui exposto, como também por ser a instituição com maior quantitativo de crianças matriculadas e uma das pioneiras da rede municipal de Messias.

Após a anuência do Diretor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da gestão da IEI, submeteu-se o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Ufal, via plataforma Brasil, obtendo-se o parecer favorável.

Nas considerações finais, pode-se inferir, com base nos dados coletados, que os postulados da educação antirracista ainda não se configuram como uma realidade, ressaltando-se, cada vez mais, a importância das práticas antirracistas como fio condutor para a formação de sujeitos conscientes e críticos, reafirmando que se faz necessário que, desde a primeira infância, as crianças tenham contato

com as diversas culturas e conheçam a história da população brasileira. Ademais, Hooks (2010), afirma que o amor cura, e nossas crianças negras necessitam sentir esse amor por meio das práticas antirracistas. Elas precisam se sentir seguras, protegidas e respeitadas nas IEL.

EDUCAÇÃO INFANTIL E JUSTIÇA CURRICULAR: UM BINÔMIO PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Abordar o contexto histórico em que se permeia o conceito de criança e infâncias, e assim atribuir as ponderações no sentido da justiça curricular, na Educação Infantil, associada à prática docente, vai ao encontro das reflexões de Gomes (2021; 2019), Ponce e Neri (2015) contribuindo para o entendimento da justiça curricular.

Pensar em infâncias e crianças implica, necessariamente, refletir sobre os direitos garantidos para que elas se desenvolvam integralmente. No entanto, as infâncias perpassam por aspectos diferentes, em especial, na sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e culturais.

Ponce e Neri (2015, p. 335), em seu arcabouço teórico, dialogam acerca do contexto histórico referente à concepção de criança. Elas afirmam que,

A concepção de criança é recente. A criança foi vista por um longo período como ser transitório e descartável, foi olhada com indiferença, naturalizando as práticas de punição por meio de castigos físicos e mantendo a relação de subserviência da criança em relação ao adulto na convivência familiar.

Ao analisar essa assertiva, infere-se que essa interpretação associada à subserviência é, desde o período colonial, no qual, não somente as crianças (aqui se destaca o aspecto étnico-racial, a saber, crianças negras), mas mulheres e homens negros, eram tidos com seres subservientes, fator esse, condicionante no período da escravização.

No entanto, com a garantia do direito à Educação, muitas dessas crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos e não mais olhadas com indiferença. Porém, quando se reflete acerca das crianças pobres e negras, identifica-se que esse olhar persiste, seja de modo direto ou indireto.

É por intermédio da Sociologia da Infância que essas diferenças são pontuadas e debatidas. Desse modo,

Consideramos criança e infância a partir daquilo que as diferencia [...]. Isso quer dizer que, nos processos e práticas sociais que incidem e constituem as crianças, desde o início, há o recorte de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social produzindo diferenças. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 52)

Essas diferenças não devem reforçar a discriminação, o preconceito e o racismo, ao contrário. Com o auxílio de um adulto, as crianças devem se perceber como diferentes umas das outras e aprenderem a respeitar o diverso. E, ao longo do percurso formativo, com vivências e experiências sociais antirracistas, antissexistas, antifascistas, elas irão construindo seu caráter ético.

Faz-se necessário trabalhar compromissados/as com o entendimento das diferenças sem reforçar violências, uma vez que as violências vivenciadas nas infâncias se configuram na perpetuação da lógica dominante.

Mesmo em tempos difíceis, nos quais se encontra a sociedade brasileira, a saída é lutar por mudanças que anseiam a justiça curricular e, dessa forma, efetivá-la na prática pedagógica por meio de ações que conscientizem todos os envolvidos na escola (docentes, discentes, equipe gestora e família) para que eles compreendam, de maneira politizada, a realidade social e busquem romper com as desigualdades sociais e raciais.

Cabe, portanto, a cada um dos envolvidos, compreender sua função social e,

Lutar por uma sociedade e uma educação democráticas e com justiça social, em tempos de recrudescimentos do neoliberalismo, exacerbação

do capitalismo, de ideologias fascistas, racistas e de extrema direita no mundo é, portanto, radicalizar a experiência da democracia (GOMES, 2019, p. 1019).

Ao trabalhar na perspectiva da justiça social, os aspectos vinculados à dominação e opressão são banidos, dando lugar a uma formação libertadora para equidade que abrange o caráter social da escola, rompendo com a opressão existente no currículo escolar, uma vez que,

Um currículo escolar justo pode contribuir no enfrentamento do problema [...]. A função social da escola e a justiça curricular se aproximam no âmbito de uma concepção que entende a escola como uma instituição cujos objetivos vão além do da instituição (PONCE; NERI, 2015, p. 337).

A justiça curricular proporciona aos/às educadores/as reflexões mediante suas práticas, especificamente, para aqueles que estão inseridos na Educação Infantil, pois devem trazer a criança para a centralidade, possibilitando-lhes vivências e experiências sociais e culturais.

É no cotidiano educativo que as crianças, interagindo com seus pares e com os/as professores/as, percebem as diferenças, mas muito mais que perceberem essas diferenças, elas precisam respeitá-las, e trabalhar esses aspectos na infância é um divisor de águas, pois desde cedo as crianças negras já identificam as diferenças de formas negativas, seja em relação à tonalidade de sua pele, seja por seus cabelos, dentre outros estereótipos.

Assim,

A apropriação da cultura se dá à medida que a criança aprende a fazer uso cultural dos elementos materiais e imateriais do seu meio, em um processo coletivo e de troca com outras pessoas com quem convive, e através das quais **ela vai criando sua inteligência, desenvolvendo habilidades e aptidões e formando sua personalidade humana** (ROCHA, 2022, p. 59, grifo nosso).

Essa relação, com base na apropriação da cultura, propicia o rompimento de um olhar com viés interligado com enaltecimento da superioridade nos critérios na etnia, raça e gênero. As crianças negras e não-negras não podem, e não devem vivenciar essas violências. Cabe aos professores mediar momentos inclusivos, buscar por intermédio dos recursos didáticos contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças.

É não se omitindo que os/as educadores/as possibilitam uma educação antirracista, pois se eles/as não se calam diante das injustiças curriculares, estão caminhando para efetivação da justiça curricular. Nesse sentido, Ponce e Neri (2015, p. 333) declinam que,

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola.

Com base nessa afirmação, infere-se que a justiça curricular está associada com a Educação Antirracista, pois ela possibilita a “[...] promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão” (CAVALLEIRO, 2003, p. 09). Portanto, a Educação Antirracista abrange uma “[...] postura política e pedagógica” (BARBOSA, 2019, p. 10) que é fundamental no ato educativo emancipatório.

Assim, cabe aos atores escolares ir de encontro ao que está posto, carecendo de uma tomada de decisão, de um posicionamento que, além de pedagógico, é político. As tensões serão diversas, mas serão necessárias. No ato de educar, não se pode deixar que ideologias opressoras ganhem mais forças, pois ao longo dos anos elas ditaram, dispuseram de uma unanimidade.

É essa a luta: para que haja a implementação de uma educação antirracista em defesa das visibilidades dos povos negros. Essa educação se fará a partir do momento que os/as educadores/as comprometidos com a formação cidadã dos/as educandos/as lhes propicie um novo projeto educativo, inclusivo, emancipatório e libertador.

Para tanto, faz-se necessário entender que,

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento (ARROYO, 2013, p. 49).

Conscientes desse jogo político, gestores/as e professores/as com a autonomia que lhes é permitida, podem articular, propor e enriquecer o currículo, contrapondo essas relações de dominação e subordinação mediante práticas ressignificadas.

ANALISANDO AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS/AS GESTORES/AS E PROFESSORES/AS ACERCA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O QUE NOS MOSTRA A REALIDADE?

Os dados coletados mediante a pesquisa de campo e, a seguir, apresentados evidenciam a realidade da Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, com as correlatas inferências realizadas por intermédio dos aportes teóricos que se referem à Educação Antirracista e suas práticas.

Dessa forma, esta seção traz os principais resultados acerca do objetivo aqui já delineado, devidamente sistematizados por meio das categorias: Currículo, Educação Antirracista e Práticas Antirracistas.

A fim de garantir o sigilo de todo/a(s) participantes da pesquisa, utilizou-se nomes fictícios para se fazer alusão aos mesmos,

trazendo, para tanto, o aspecto metafórico das estações do ano, pois a chegada de cada estação impõe um novo momento. Desse modo, cada participante apresentou sua visão que floriu e enriqueceu este trabalho, permitindo reflexões inerentes à concepção de currículo adotada na IEI pesquisada.

Quadro 1 – Categoria de análise: Currículo

Qual a concepção de currículo incorporada pela equipe pedagógica da qual você faz parte?		
RESPOSTAS:		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
<p>É, (pausou) porque assim, diante né, como eu digo é o segundo ano, a gente tenta desenvolver o aprendizado da criança a partir do brincar, mas é como é que se diz, é muito difícil, porque parte de alguns funcionários que a gente sabe que pode ser tanto do porteiro a cozinha a falta de responsabilidade e dedicação na área. Mas, a gente tenta focar no (pausa) na criança, é voltado apenas para a criança, mas que poucos compreendem, né? A gente desenvolve o aprendizado, tenta trazer projetos, objetivos que possam ser alcançados, eles são lançados, mas nem sempre são alcançados. Entendeu? Com relação a isso e a participação ela deveria ser ativa, mas poucos participam como deveriam participar.</p>	<p>Um currículo que fosse voltado para educação infantil onde pudéssemos trabalhar os principais eixos é que são as interações e brincadeiras. Então, o currículo foi sempre voltado para as brincadeiras e as interações.</p>	<p>Ao realizar essa pergunta, o entrevistado informou não ter entendido, refiz com explicações. E, em seguida, ele respondeu: Então, né (risos), eu não sei nem te responder ao certo, essa questão, porque inclusive eu estava em reunião agora pouco para a gente discutir sobre esses aspectos, sobre isso, porque é (pausa) acabou acontecendo infelizmente umas falhas na comunicação, aí estamos inclusive revendo isso.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados mostram que a concepção de currículo se dá na perspectiva do brincar, das interações e brincadeiras. Entretanto, o

participante Outono, não deixa clara essa concepção, já que, lamentavelmente, ele enfatiza não saber o contexto do que aqui se questionou. Em relação às afirmações das participantes Primavera e Verão, é identificável apenas o contexto do brincar.

As interações e brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil, aspecto salientado nos documentos oficiais, mas o currículo da IEI referida também se encontra entrelaçado com os moldes Base Nacional Comum Curricular.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2009) tem-se disposto no seu Art. 4. que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

É com base nesses princípios que se defende a Educação Infantil, pois nela as crianças vivenciam e experimentam, nas propostas pedagógicas, o ser criança, o conhecer sua infância. Nessa visão, a criança é entendida com um ser social. E assim, o currículo incorpora a justiça social, no qual os aspectos emancipatórios estarão entrelaçados à Educação Antirracista, a qual é o eixo central desse trabalho. Por meio das propostas pedagógicas, as crianças têm contato com as diversas culturas, questão central nas DCNEI (BRASIL, 2009).

As interações, as socializações, proporcionam para as crianças o contato com as diversas culturas, etnias, religiões e dentre outros aspectos, mas caberá aos professores mediar e promover em sua prática pedagógica a inserção dessas temáticas.

Para tal,

[...] o currículo deve buscar a sistematização das diferentes aprendizagens vivenciadas pelas crianças interna e externamente ao espaço da escola. Essa concepção foca o currículo na criança e em suas

interações, necessitando contemplar a vida delas e seus encontros com outras crianças e com os adultos que fazem parte de sua vida. Sintetizando: o currículo acontece por meio das interações que ocorrem entre todos os sujeitos envolvidos com o espaço de educação infantil (TRINIDAD, 2012, p. 121).

Em vista disso, abordar-se-á as colocações dos participantes a respeito dos elementos raciais no currículo da IEI.

Quadro 2 – Elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros

Como são inseridos nos currículos os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
Respostas:		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Não tem esses estudos racial. Deveria ter, mas aí a gente sabe que quando a gente vai planejar no momento a gente foge e o que é focado nesses planejamentos, é o desenvolver, o brincar, o emocional, mas nunca foca diretamente, surge o momento que esse tema ele é envolvido sim, mas de uma forma não direta, entendeu? Ele é acontecido na necessidade, como já foi colocado de ter um acontecimento, e focar. Mas, os temas eles de dizer assim, vamos ser trabalhado, realmente não.	Quando aparece uma imagem ou outra, é no mínimo no mínimo, aparentemente nada com relação a questão racial (apontou para o mural exposto na sala). Não ela esquece, ela esquece, na maioria das vezes termina esquecendo. Infelizmente ainda pecamos, na verdade nada impede, não tem nenhum impedimento que você não possa trabalhar, na verdade é uma cultura que tá tão arraigada, tão arraigada que tudo é o branco, que muitas vezes ali quando você está na formação, você termina esquecendo, é aí onde eu falo tem que haver políticas públicas, tem que intensificar essas políticas, para que haja formação sempre, pra quebrar tudo isso. Pausa... Olhe para você vê a começar pelas formações, e olhe que eu já passei por várias cidades, não tem uma formação voltada para a educação infantil para trabalhar diretamente essa questão com as crianças, vai ter formação sim? Tem formação.	No caso como eu já havia mencionado, apenas no... no, na semana da consciência negra, onde é abordado, mas não esclarecido. Por diversas vezes é, o que acaba acontecendo, é uma confusão ainda maior, em vez de esclarecer.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados apontam as ausências conteudísticas, no que diz respeito aos elementos raciais. A discussão surge, como bem salienta o participante Outono, na data estabelecida de acordo a Lei 10.639/03 que dispõe em seu Art. 79-B: "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra". Mesmo assim, o próprio participante declina não saber se o papel de esclarecer os conteúdos acontecem, de fato, ou se acaba existindo uma confusão maior com a temática.

Uma realidade concreta é que atores escolares, ao se limitarem somente em proporcionar às crianças o contato com a história da população negra em uma data específica, contribuem para uma lógica dominante do currículo, qual seja, da reprodução do perfil eurocêntrico e do branqueamento histórico-cultural. As crianças negras e não negras precisam, no ambiente educativo, conhecer suas histórias, e esse conhecimento não pode ser trabalhado em ocasiões pontuais, ou apenas quando há casos de racismos. O racismo já é comprovação inequívoca da falha da educação propagada ou da ausência de uma educação antirracista.

O currículo tem que ultrapassar a visão dicotômica, homogênea, excludente, propiciando a garantia dos direitos. Assim,

Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil. (TRINIDAD, 2012, p. 121).

Desse modo, quando a participante Primavera estava sendo entrevistada, ela apontava para os cartazes expostos na sala, e enfatizava a padronização presente no ambiente educativo, em que as crianças negras não se viam representadas.

Ao analisar a fala da participante Verão, uma questão merece destaque "[...] a gente foge", foge de mediar, de oportunizar, de potencializar as crianças negras, esse "a gente foge" interliga-se com a gente se silencia, com o ritual pedagógico do silêncio discutido por Cavalleiro (2003).

O ambiente educativo com essa postura do “a gente foge” é uma maneira de invisibilizar o problema, silenciando e negligenciando, e quando não dá para fugir, o que fazer?

A Educação Infantil, por meio dos seus princípios norteadores, trazendo a criança na centralidade, tem que se comprometer com as relações étnico-raciais. O não-comprometimento, soma-se às lacunas identificadas no próprio PPP da IEI acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as.

A criança que frequenta a Educação Infantil precisa ter a oportunidade de se desenvolver integralmente, seu contato com o ambiente educativo não se finda ali, ele continua, e é necessário ao pontuar as regras de convivência, mediar para os aspectos que se referem à convivência multiétnica, discutida por Cavalleiro (2003). Assim, cabe aos professores inserirem os elementos raciais nos planos de aulas, nos projetos educacionais, nos murais, nas propostas pedagógicas.

Ainda nessa vertente, ampliando a abordagem e indagando-os acerca dos planejamentos semanais os participantes explicaram que:

Quadro 3 – Elementos raciais no plano de aula

Como são inseridos nos planos de aula os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Não faz plano de aula.	De forma muito tímida. Muito tímida mesmo. Não nego a você. Como eu te falei é através de uma brincadeira, de uma história, de uma confecção.	Não faz plano de aula.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados indicam que os elementos raciais praticamente não são trabalhados nos planos de aula. Apenas a participante Primavera enfatiza que insere, de maneira tímida, nas brincadeiras, nas histórias, mas não informou quais brincadeiras e quais histórias.

Já com as participantes Outono e Verão, nota-se que as relações étnico-raciais não são trabalhadas diretamente, como salientado por meio da participante Verão, que as formações não abrangem a temática como foco, sendo pautada, apenas, quando há a existência de casos de racismo por parte das crianças entre si, mesmo assim, sem explicitar como são tratados os casos de racismo.

Desse modo, é nítida a omissão por parte da escola, pois ao enfatizar que se trabalha quando surge um determinado caso, entende-se que é um trabalho pontual, sem continuidade-e inserção da temática no currículo.

Nesse sentido, tem-se que:

Essas crianças chegam ao espaço da escola, que é permeado pela diversidade cultural. Apesar disso, as suas especificidades normalmente não são consideradas – a sua historicidade, o contexto no qual elas estão inseridas, o modo como organizam e constroem a vida, a sua ambiência familiar, o seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir, sua religião, sua condição de gênero, o seu pertencimento racial. (FRANCO; FERREIRA, 2017, p. 261).

Com base na afirmação das autoras, entende-se que a escola deve trabalhar os aspectos da pluralidade desde a mais tenra idade, as questões que envolvem as especificidades e as singularidades das crianças, para que, de fato elas aprendam no cotidiano educativo a respeitar as diferenças.

Dentre as questões a serem pensadas, tem-se os documentos oficiais que abrangem princípios alicerçados na garantia dos direitos constituintes para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI – 1998, p. 13), o qual abarca os seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e

comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Mediante esses princípios, compreende-se que, se de fato as IEI visassem à sua garantia, teríamos uma educação com práticas pedagógicas alicerçadas na Educação Antirracista. Desse modo, infere-se que os primeiros passos já foram dados desde o surgimento dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro, pois as denúncias em relação ao currículo surgem a partir dele.

Nessa perspectiva, traz-se, a seguir, as contribuições aferidas na perspectiva da Educação Antirracista, outra categoria de análise trabalhada nesta pesquisa.

QUADRO 4 – Categoria de análise: Educação Antirracista

Qual o seu entendimento acerca da educação antirracistas?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Não vou mentir, bem vago, é assim né, eu foco no antirracista dentro do meu pensamento, o que eu penso sobre o tema, mas não sobre... (pausa), eu compreendo que assim, quando se trata do antirracismo, o meu ver não é só a questão de cor, raça, é questão da, da, como é que se fala, da sociedade em si, do preconceito, entendeu? Da forma com que ele age, com a pessoa que ela é menos qualificada que a outra, tem menos condição, é a gente sabe, que eu acho que tudo engloba, a forma com que se	Entendimento? Isso é muito particular... eu acho que deveria intensificar mais, mesmo dependendo (pausa) não, acho não né, acredito que tem que intensificar, e não depende só da escola, mas de políticas públicas, porque não adianta só a escola querer, a escola sozinha ela não vai fazer, e a gente vê isso no atual governo, entendeu? A gente vê coisas aí que acontece	Então, eu acredito que a... a educação antirracista, é deveria, eu num diria nem melhor trabalhada, mas sim ser trabalhada. Porque, o que eu venho presenciando ao longo de mais desses 6 anos na área da educação, é que no Dia da Consciência Negra é que a movimentação ou naquela semana, e que inclusive diversas vezes o tema é abordado de forma errônea, onde acaba gerando ainda mais preconceito, inclusive isso por falta de formação, né?

<p>vesti, comportamento, é como é que se diz, a convivência, nós somos sempre modelados pelo que a sociedade quer. O que ela quer, o que ela cobra. Então no meu pensamento o racismo ele vem aí, não só da cor, nem da vestimenta de nada, nem do olhinho puxado como diz a história, mais sim de um todo. Do preconceito humano com relação o outro de não aceitar o que o outro é.</p>	<p>absurdas, e é como eu tô dizendo vai depender só da escola? Não. Depende muito de políticas públicas., né?</p>	<p>Mas, pra dizer que há ações voltadas em relação há isso não. Em alguns momentos, é (pausa) em sala de aula é possível presenciar, questões raciais e preconceitos essas coisas, porém, ela falado naquele momento, é... tenta haver um esclarecimento, sobre aquilo, sobre aquele fato, tenta ser corrigido, mas ser trabalhado e abordado de fato como deveria realmente não é.</p>
---	---	---

Fonte: Dados da Pesquisa

Diante do exposto, infere-se que os participantes trazem suas convicções pessoais, sendo identificável na fala da participante Verão que a relação com a Educação Antirracista se dá de modo “bem vago”, mas se nota que sua definição, no que se refere à temática, interliga-se com ideias de preconceito e posição social discriminatória.

Trazer essa discussão acerca do racismo por meio das afirmações da participante Verão, permite dialogar sobre a raça. Assim:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca e olhos mais claros que a negra concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da

pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. (MUNANGA, 2003, p. 3).

Ao disposto nessa conceituação de Munanga (2003), busca-se inferir que o pensamento da participante está arraigado no que se refere à cor, pois ela enfatiza que na sua concepção o preconceito vai além da cor, trazendo outros aspectos. O preconceito em si engloba outros aspectos, mas o racismo advém dessa relação de superioridade entre as raças.

Na condição de professores/as não se pode reproduzir esse discurso. De fato, buscou-se identificar as convicções sobre a Educação Antirracista, mas os dados mostram que é necessário haver o entendimento sobre raça, etnia, racismo, dentre outras questões inseridas nas relações étnico-raciais.

Aspecto esse notável nas ponderações da participante Primavera, quando ela assume que se precisa de políticas públicas, que a escola não trabalha sozinha, que é necessária formação. Nesse contexto, identifica que há um respaldo na fala dessa participante que se fortalece nas convicções da participante Verão, quando ela declina ser "bem vago" seu conhecimento.

O que está faltando de fato são políticas públicas para a efetivação de uma educação antirracista? É a formação continuada? O que está faltando para que os/as professores/as, em sua prática pedagógica, objetivem os elementos raciais?

Durante as entrevistas, pode-se observar e identificar o não conhecimento sobre a Educação Antirracista, uma temática para eles quase que totalmente desconhecida, mesmo diante da implementação da Lei 10.639/2003, mesmo diante das Orientações Curriculares para Relações Étnico-raciais (2004) e dentre outras políticas educacionais que visam a formação inicial e continuada, intencionando contemplar os elementos raciais, a história da população negra brasileira.

Na sequência ora trilhada, serão apresentados os resultados alusivos à última categoria de análise, a saber: as práticas antirracistas, conforme exposto.

QUADRO 5 – Categoria de análise: Práticas antirracistas

Qual a sua compreensão sobre práticas antirracistas?		
RESPOSTAS:		
VERÃO	PRIMAREVA	OUTONO
<p>Nenhuma. Não vou mentir. Como diz a história, pra mim o tema é novo, você está trazendo, entendeu? mas nunca ninguém chega pra trazer esse questionamento. Então a gente também nunca busca a estudar</p>	<p>Rapaz, tem coisa que eu fico observando e percebo até na sala mesmo, tudo acredito que tá relacionado ao meio né? E tem (pausa) temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha dos olhos azuis, aí na hora que você vai leva para a recreação ou lanche, coisa assim desse tipo, a criança na fila ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra e quando você pede para ela escolher uma outra criança, ela escolhe a de cor mais clara. Então é ninguém nasce racista, ninguém nasce com o preconceito, mas eu acho, acho não, acredito que o meio tem grande influência. Essa criança é, ela aprendeu, ela viu em algum lugar, há não sei, é, não posso entrar em detalhes nessas coisas assim, mas são práticas e existem várias práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares (pausa). Pronto, numa questão como essa, eu tinha que o que, trabalhar né? Só que pra ser sincera Sheyla, minha filha com crianças tão pequenas a gente poderia romper isso como? Assistindo um vídeo, uma roda de conversa, entendeu? Reuniões, encontros com a família, porque, o que é que tem que acontecer, não é a cor que vai definir quem você é ou não, o que é que nós temos que fazer, temos que simplesmente respeitar, respeita o branco, respeita o negro, o pardo. Eu acredito que a escola não trabalha diretamente, mas de forma indireta ela já trabalha essas questões (pausa). Sim, sim quando uma criança as vezes não quer estar perto daquele outro e você pergunta por que que você não quer tá perto dele e fica questionando, muitas vezes a criança não responde, mais aí você começa a questionar, principalmente em uma roda de conversa e a criança começa a citar: “Oh, tia isso</p>	<p>Eu acredito que é deveria inicialmente ser trabalhado isso com os profissionais da área da educação para que eles tivessem melhores informações sobre isso, pra que fosse minimamente esclarecido pra eles, essas práticas para que daí eles pudessem passar para os alunos, né? E saber lidar em diversas situações que acontecem com crianças de classe social diferente, cor diferentes, raça diferentes etc.</p>

	aconteceu...” E as vezes até algumas situações que aconteceu com a mãe e com o pai, a criança vai falando.	
--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante do vislumbrado, infere-se com base na afirmação da participante Primavera que a escola não reproduz o racismo, os casos de racismo existentes na IEI são associados às relações do meio familiar, sendo enfatizado que as crianças reproduzem o que identificam em seu meio familiar.

Assim, quando a participante Primavera ressalta: “[...]acredito que o meio tem grande influência. Essa criança é, ela aprendeu, ela viu em algum lugar”. Ela traz um olhar para as relações vivenciadas em algum lugar, esse em algum lugar implica diretamente com a postura que os/as professores/as tenham acerca dos casos de racismo, de atitudes preconceituosas e discriminatórias, aprendeu em algum lugar, e não na escola, e assim a escola negligencia e silencia, passando a reforçar atitudes e casos de racismo no ambiente educacional.

As crianças das IEI estão na fase de descobertas, notando assim, o corpo do outro, identificando as diferenças, aprendendo por meio das interações, se os/as professores incorporam tal discurso que ouviu “em algum lugar”, eles/as simplesmente não irão olhar para o ambiente educativo como reprodutor dessas atitudes, a escola não é um ambiente isolado da sociedade, ela está inserida nela.

O problema não está fora (“em algum lugar”), ele se faz presente na escola. As crianças negras sofrem cotidianamente, como fica nítido por meio do relato da participante Primavera, segundo o qual as crianças na roda de conversa sentem seguras e relatam os acontecimentos do cotidiano. Mas, os/as professores/as não trazem para sua prática docente meios que possam romper com a discriminação, preconceito e racismo.

Desse modo, é nítido que estereótipos são o aspecto definidor nas atitudes racistas. As crianças, com suas atitudes, reproduzem e não são instigadas a romper com essas, como por exemplo,

[...] temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha dos olhos azuis, aí na hora que você vai levar para a recreação ou lanche, coisa assim desse tipo, a criança na fila ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra e quando você pede para ela escolher uma outra criança, ela escolhe a de cor mais clara (PRIMAVERA, 2022, transcrição da entrevista)

O não querer tocar é um aspecto evidente, mas algo preocupante também para além do não querer tocar, é o reforço que sua atitude racista ganha, quando ela se direciona e escolhe outra criança na cor da pele cuja tonalidade é parecida com a sua e o/a professor/a não indaga, não leva a criança a pensar na sua ação, ela continuará reproduzindo.

Nesse relato, tem-se os aspectos físicos da criança branca trazidos com ênfase, “branquinha dos olhos azuis”, um padrão aceitável, tido com angelical, mas que se precisa ser trabalhado as belezas existentes nos outros corpos. Pois, quando não se trabalha, corre o risco de excluir ainda mais as crianças negras, que são tidas, desde muito cedo, como crianças desprovidas de beleza, e nossas crianças negras são lindas, precisam se sentirem lindas, precisam ser elogiadas, abraçadas e amadas.

A participante ao relatar que a criança “não quer colocar a mão no ombrinho” e não coloca, pois escolhe outra criança e segue na fila, ela reconhece naquele tocar um aspecto negativo, e a criança negra como fica nessa situação? Invisibilizada, ignorada, sofrendo violações desde cedo. Então, a prática antirracista se dar nessa tomada de decisão, nessa mediação, como ela acontece que fará a diferença. O/a professor/a trabalharia somente nesse caso específico, somente na fila? Não. É um trabalho contínuo, pois o racismo estará presente nas instituições de ensino, mascarado ou não, ele estará lá, pois as ideologias da sociedade respingam na escola, e por que não respingar um olhar mais humanizado, emancipatório?

É notável o que a participante traz: que os casos de racismo acontecem tanto no cotidiano escolar quanto no não-escolar, mesmo sem intitular, criando uma certa naturalização do fato, como se pode identificar nas suas afirmações, “[...], mas são práticas e existem várias

práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares” (PRIMAVERA, 2022, transcrição da entrevista).

Desse modo, é preciso que as práticas antirracistas sejam efetivadas. São práticas simples. É na mudança do olhar, é na roda de conversa trazendo todas as crianças negras e não-negras para a centralidade; é potencializar as crianças negras, na roda de conversa, que se pode refletir, dialogar, trazer as questões da autodeclaração.

Uma prática antirracista simples interliga-se com o lápis de cor, nos momentos de pinturas: trabalhar as tonalidades da pele, pois se sabe que a “cor de pele” muitas vezes é representada por uma única cor (rosa claro), proporcionar para as crianças o reconhecer-se, o colorir com a cor que representa a tonalidade de sua pele, é na contação de história trazer as pluralidades existentes, fazendo com que a representatividade se interligue com as práticas antirracistas.

Representatividade e protagonismo das crianças negras são elementos fundamentais para que elas também se sintam pertencentes ao ambiente escolar, pois as crianças brancas, desde a primeira etapa da Educação Básica, sentem-se aceitas no ambiente escolar, já que as reproduções e representações abrangem sua etnia quase que em totalidade.

No entanto, a participante Primavera enfatiza que se trabalha de maneira indireta as questões raciais na educação infantil, mas não abordou exemplos dessas maneiras. Dentre os aspectos salientados, ela informa algumas possíveis práticas antirracistas. Aqui se destaca a importância da roda de conversa, que é justamente o momento de trocas de experiências, em que as crianças se expressam, falam e escutam umas às outras, e assim, podem-se identificar suas dores, sentimentos. É um momento de escuta atenta do/a professor/a e as crianças aprenderem a ouvir e dialogar.

Desse modo, há a garantia dos direitos. As crianças são vistas como sujeitos. A convivência multiétnica está sendo garantida por meio da socialização, interação e vivência.

Posto isto,

Falar em socialização do zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe considerar a educação recebida pela criança como significativa

para o desenvolvimento futuro do sujeito social.
(CAVALLEIRO, 2021, p. 15).

A socialização é aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança e, com base nela, as interações, relações pessoais serão estabelecidas e consolidadas e, para que sejam positivas, caberá aos atores escolares trazerem as pluralidades existentes na prática pedagógica, planejamento, currículo, dentre outras ações educativas que envolvem a equipe escolar.

O participante Outono, em relação às práticas antirracistas, enfatizou que “[...] deveria inicialmente ser trabalhado isso com os profissionais da área da educação para que eles tivessem melhores informações” demonstrando que a temática é um aspecto desconhecido para ele.

Dessa maneira, a participante Verão foi bem precisa em relatar que não tem conhecimento em relação às práticas antirracistas, afirmação essa interligada com a educação antirracista, a qual ela informa tem um entendimento “bem vago”. Portanto, essas afirmações causam preocupação, pois nossas crianças precisam, desde a EI, vivenciar, por meio da socialização e das práticas pedagógicas, ações que rompam, de verdade, com o preconceito, a discriminação e o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui não se avalia se, na realidade, falta ou não formação. Até porque não era esse o objetivo da pesquisa. Os participantes enfatizam que sim, que existe essa carência. A temática das relações étnico-raciais precisa ir além do “20 de novembro” e da identificação de casos de racismo, o quais são trabalhados superficialmente.

As creches e/ou escolas são espaços significativos nos quais as crianças podem e devem ter acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e onde passam a maior parte do tempo. E nesses espaços o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na escola, ocupa um papel fundamental (FRANCO; FERREIRA, 2017, p. 261).

Promover uma educação antirracista é, justamente, condicionar o acesso ao patrimônio cultural. O papel da escola é mediar, possibilitar, romper com qualquer forma de discriminação, e esse rompimento implica diretamente na prática pedagógica, nas ações, nos projetos.

A Educação Infantil é um mundo repleto de possibilidades, eis que, ao trabalhar mediante as curiosidades, a criatividade e imaginação pode-se inserir, por meio das histórias infanto-juvenis, esse olhar crítico do/a professor/a no que tange às relações étnico-raciais. É necessário um olhar atento para que se possa identificar as várias nuances e trabalhá-las.

Trabalhar com ancoragem na concepção da Educação Antirracista é justamente mediar ações que visem contribuir na promoção de uma educação emancipatória. As crianças que estão inseridas no ambiente educacional, diariamente, estão expostas a situações diversas, as quais podem ser positivas ou não. Cabe aos/às professores/as, mediante as vivências, potencializar e ressignificar as ações pedagógicas.

Educar em sinergia com os postulados da educação antirracista é fazer com que as crianças percebam e entendam as diferenças, mas que nesse perceber e entender elas possam respeitar e aprender que a educação se dá no caminhar, se dá nas experiências. Fala-se nas experiências, pois é o que é proposto na Educação Infantil. As crianças vão aprendendo no correr, pular, andar, no tocar. É a concretude do lúdico, do brincar, da partilha. É nesse ambiente de trocas que elas vão identificando as diferenças, vão percebendo a riqueza existente no outro, descobrindo a alteridade. A Educação Infantil é rica de trocas, de respeito mútuo e cabe aos professores trabalhar com base nessa riqueza.

Desse modo, “[...] o preconceito não é inato. Ele é aprendido socialmente [...] nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo” (GOMES, 2005, p. 54), e cabe romper com essas atitudes por meio de ações pedagógicas ressignificadas. Por isto, é preciso ponderar e pontuar as ações que ultrapassam os muros da escola, pois está se formando sujeitos para além das relações escolares, está se preparando pessoas para conviver em uma sociedade menos desigual e menos desumana.

Na escola, as desigualdades raciais e sociais são nítidas, mas é preciso romper tais paradigmas e incluir aqueles e aquelas que foram silenciados e marginalizados no currículo. A educação antirracista nos leva e (re)pensar o currículo, a prática docente, e esse (re)pensar é impulsionador para a modificar o que está posto, o que, infelizmente, ainda tende a pensar em excluir.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47-64.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Educação Antirracista nos quinze anos da Lei 10.639/03: interfaces, memórias e experiências educativas de afrodescendentes em Pirapora-MG**. Revista Vozes dos Vales. UFMG – MG/Brasil, no 15, ano VIII, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em:
http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

BRASIL. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial** – São Paulo/Brasil: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.**

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **Movimentos sociais e a luta pela educação infantil.** In: GEPEDISC - Linha Cultura Infantis. Infância e movimentos sociais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

FRANCO, Helena Rebouças. FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. **Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: Uma luta contra o ruído do silêncio.** Revista Zero-a-seis, v. 19, n.36, p.252-271, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321885107_Pesquisar_e_educar_para_as_relacoes_etnico-raciais_na_educacao_infantil_uma_luta_contra_o_ruído_do_silencio. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Gomes. **Raça e Educação Infantil: À procura de justiça.** São Paulo: Revista PUC. V. 17, n. 3, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas.** Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. IMPRESSO), v. 33, p. 435-454, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB - RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Beatriz (1942-1995). **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimento.** Organização Alex Ratts. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. **O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-racial: Por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Agosto/ 2023.*

Decolonizando a periferia: vivências e práticas do Coletivo Perifala (Teresina-PI)

Kary Emanuelle Reis Coimbra¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar a prática social do Coletivo Perifala, grupo de jovens estudantes de filosofia social atuante nas periferias da cidade de Teresina-Piauí, à luz da teoria decolonial, evidenciando, assim, como suas ações rompem com o padrão hegemônico de poder/saber/ser imposto pela estrutura colonial-moderna. Em termos metodológicos, foi realizada a análise do discurso crítica da prática social do Perifala a partir das narrativas de uma integrante e de postagens do coletivo em suas redes sociais. Entre os resultados, destaco o Perifala como um agente de questionamento e transformação das estruturas sociais hegemônicas, sobretudo a partir da descentralização do saber acadêmico, ao colocar a periferia urbana como centro das discussões e da ação social dos sujeitos. Nesse sentido, agem diretamente no enfrentamento da colonialidade do saber, do poder e do ser.

Palavras-chave: coletivismo juvenil; decolonialidade; ações na periferia.

Decolonizing the periphery: experiences and practices of Coletivo Perifala (Teresina-PI)

ABSTRACT

In this work, I present the social action of Perifala Collective, a group of young students of social philosophy who acts in Teresina-Piauí

¹ Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – Linha de Pesquisa Cultura, Identidade e Processos Sociais. Docente no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-7712>. E-mail: karycoimbra@ufpi.edu.br.

periphery. The objective is to analysis Perifala's social practice in the light of decolonial theory, thus showing how its actions break with the pattern of power, knowledge and being imposed by the colonial-modern structure. Methodologically, a critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2016) of Perifala's social practice was carried out by analysing the narratives of an interviewed collective member, as well as the collective posts on Facebook and Instagram. Among the results, I highlight Perifala as an agent of questioning and transformation of hegemonic social structures, especially acting to an academic knowledge decentralization, by placing the urban periphery at the core of discussions and the subjects' social action. Therefore, they act directly in confronting the coloniality of knowledge, power and being.

Keywords: youth collectivism; decoloniality; actions on urban periphery.

Descolonizando la periferia: experiencias y prácticas del Colectivo Perifala (Teresina-PI)

RESUMEN

En este trabajo presento la acción social del Colectivo Perifala, un grupo de jóvenes estudiantes de filosofía social que trabajan en las periferias de la ciudad de Teresina-Piauí, con el objetivo de analizar su práctica social a la luz de la teoría decolonial, evidenciando así como sus acciones rompen con el patrón hegemónico de poder, conocimiento y ser impuesto por la estructura colonial-moderna. En términos metodológicos, se realizó un análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 2016) de la práctica social de Perifala, utilizando como corpus de análisis las narrativas de una integrante obtenidas a través de una entrevista, así como las publicaciones del colectivo en sus redes sociales, Facebook e Instagram. Entre los resultados, destaco a Perifala como un agente de cuestionamiento y transformación de las estructuras sociales hegemónicas, especialmente a través de la descentralización del conocimiento académico, al poner a la periferia urbana en el centro de las

discusiones y de la acción social de los sujetos. En este sentido, actúan directamente en el enfrentamiento a la colonialidad del conocimiento, del poder y del ser.

Palabras clave: coletivismo juvenil; decolonialidad; acciones en la periferia.

INTRODUÇÃO

A ação de agrupamentos intitulados coletivos/coletivas/coletivos constitui objeto de investigação em diferentes campos do conhecimento na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais, sobretudo Artes, Arquitetura e Urbanismo, História, Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Para Perez e Silva Filho (2017, p. 257), esses grupos representam “novas formas de mobilização na sociedade civil”, o que levanta questionamentos sobre as motivações para suas criações, a natureza de suas ações, o contexto social, político e cultural de seus/suas integrantes, entre outras questões. Na cidade de Teresina, capital do Piauí, a expansão do coletivismo juvenil constitui um fenômeno marcante entre os anos 2010 e 2020, com recrudescimento apenas diante da eclosão da pandemia de covid-19. As ações desses agrupamentos chamam atenção pela diversidade de pautas, cujas frentes de atuação são explicitamente marcadas pela defesa de direitos de grupos socialmente minoritários (COIMBRA; MORAIS, 2020).

Neste trabalho, apresento uma análise da prática social do Coletivo Perifala² à luz da teoria decolonial, evidenciando, assim, como suas ações rompem com o padrão hegemônico de poder, saber e ser imposto pela estrutura colonial-moderna. Mais que uma opção epistêmica ou ontológica, o paradigma da decolonialidade surge de “uma necessidade ética e política para as ciências sociais latino-americanas” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21) no processo de transformação, em curso na América Latina, chamado de *mirada* ou *giro decolonial* (MIGNOLO, 1998). Por meio do método

² O Perifala foi um dos sete coletivos e coletivas atuantes na cidade de Teresina estudados em pesquisa de doutorado da autora. Cf.: COIMBRA, 2022.

de análise do discurso crítica, na perspectiva dialético-relacional (FAIRCLOUGH, 2016), o corpus da análise foi composto de postagens do coletivo em suas páginas no Facebook³ e no Instagram;⁴ e de narrativas com uma integrante, obtidas em entrevista.

Considero oportuno enfatizar o protagonismo e a centralidade das narrativas de sujeitos e sujeitas como coconstrutores do processo de pesquisa e da produção de conhecimento que ocorre na relação entre “sujeito participante da pesquisa e sujeito pesquisador” (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 2, grifos no original). Nesse sentido, na seção a seguir, apresento a literalidade das narrativas de Rebeca Passos: integrante do Perifala, mulher preta cis-heterossexual, moradora de um bairro periférico da cidade oriundo de ocupação urbana. Hoje professora e historiadora, com 24 anos, à época da pesquisa (dezembro de 2020) cursava a graduação em História na Universidade Federal do Piauí, em meio às incertezas que o cenário pandêmico prenunciava.

Tomando as palavras de Grosfoguel e Onesko (2021, p. 9), reitero que a academia não pode nem deve “produzir pensamento decolonial sem pensar junto aos/e com os movimentos sociais, do contrário, nos transformamos em antropólogos e deixamos de fazer decolonialidade”. Portanto, não pretendo aqui *tomar* meramente a fala de Rebeca para análise; não *falo por* ela, mas *construo com* ela!

A CENTRALIDADE DA PERIFERIA: INSURGÊNCIA E PRODUÇÃO DE SABERES

A filosofia do Coletivo Perifala

O Coletivo Perifala surgiu em 2018, idealizado pelo filósofo e professor Francisco Antônio da Silva Filho, ou Chico, como é conhecido entre os demais integrantes do grupo. A proposta do coletivo, ativo até a atualidade, consiste em promover a

³ <https://www.facebook.com/perifala>

⁴ <https://www.instagram.com/perifala/>

descentralização do saber acadêmico a partir da ocupação de uma praça pública na periferia de Teresina e sua transformação em espaço de discussão de temáticas sociais, políticas e culturais sob o prisma da filosofia:

O Perifala surgiu da ideia do Chico. O Chico é um dos representantes do Perifala, é professor de filosofia, já está formado. Eu gosto muito quando ele tá explicando como surgiu essa ideia de criar porque é muito... assim, é muito profundo porque o Chico passou, né, na **universidade**, e ele disse “bom, agora eu vou pra universidade, **vai ter gente como eu lá**”. E aí **o Chico é preto, é pobre e mora na periferia, como a maioria dos que compõem o Perifala**, né. E aí ele disse que quando chegou na universidade ele percebeu que não, que **não tinha tantas pessoas iguais a ele lá**. E aí ele teve essa **vontade**, né, **de que mais pessoas pudessem conhecer o que ele aprendia na universidade**, daí ele teve a ideia de criar esse **grupo de estudos em filosofia social** (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

Rebeca narra a vivência de Chico no ambiente universitário, explicitando a frustração do jovem ao deparar-se com a escassa presença de pessoas de perfil social e racial semelhante ao seu (*o Chico é preto, é pobre e mora na periferia; vai ter gente como eu lá; não tinha tantas pessoas iguais a ele lá*). Essa percepção gerou nele a *vontade de que mais pessoas pudessem conhecer o que ele aprendia na universidade*, pessoas essas que vivem uma realidade semelhante à sua. Nesse contexto, Chico formou um *grupo de estudos em filosofia social* com outros/as estudantes universitários, também pessoas pretas, pobres e moradoras de bairros periféricos, *como a maioria dos que compõem o Perifala*, nome que deram ao grupo.

Para o filósofo Enrique Dussel (1997), o colonialismo produziu a estrutura centro-periferia mundial: um violento processo histórico de aculturação foi iniciado quando o *centro*, representado pela Europa imperial, projetou seus processos culturais às colônias, criando uma elite cultural ilustrada que reproduziria os valores da cultura do centro como únicos, negando, assim, a cultura de um

Outro. Para Dussel, o momento histórico em que a Europa se deparou com o *Outro*, no século XV, produziu não o *descobrimento* da América Latina, mas seu *en-cobrimento*. Isso significa que “esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como ‘o si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre” (DUSSEL, 1993, p. 8, grifos no original). O *Outro* não existe *per se*, mas torna-se a partir de um processo de negação (KILOMBA, 2019).

Foi no encontro com o *Outro* africano e latino-americano, portanto, que a alteridade passou a ser colonizada, subalternizada e violentada de modo sistêmico, dando origem à modernidade como conceito. A modernidade enquanto uma narrativa civilizatória necessitou da colonialidade, isto é, da exploração, repressão, desumanização e controle da população (MIGNOLO, 2010b). A colonialidade do ser reflete a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres e, desse modo,

[...] enterrados sob a história europeia da descoberta, estão as histórias, as experiências e os relatos conceituais silenciados daqueles que estavam fora da categoria de seres humanos, de atores históricos e entes racionais (MIGNOLO, 2007, p. 30, tradução livre).

A propósito dessa conjuntura, a intelectual indiana Gayatri Chakravorty Spivak lançou uma importante contribuição sobre o compulsório silenciamento de sujeitos definidos historicamente como subalternos, ao levantar o icônico questionamento, que também intitula uma de suas obras: *pode o/a subalterno/a falar?*⁵ (SPIVAK, 2010).

E aí ele convidou algumas pessoas pra debater algum texto e aí, bem no início também fui convidada por um dos integrantes, e aí a gente começou a se reunir, a **debater os textos da**

⁵ Tensiono com Kilomba (2019) a utilização do masculino genérico “o subalterno” na tradução para o português da obra *Can the subaltern speak?*, principalmente sendo a autora uma intelectual mulher e crítica de gênero. A partir disso, introduzo a flexão de gênero feminino ao citar a obra de Spivak, sobretudo diante da dimensão política da linguagem.

universidade, mas **trazendo pra realidade periférica e falando isso de uma forma mais didática possível** pra que as outras **pessoas da comunidade** pudessem compreender o que a gente tava falando. E aí a gente começou a se reunir e as pessoas começaram a ver que a gente tava ali, ocupando aquele local na **Praça do Esplanada**, todo **domingo**, se reunindo, debatendo. E a gente foi convidado pra fazer algumas atividades em escolas. E aí o nome do Perifala surgiu numa discussão de WhatsApp quando a gente tava discutindo qual nome que a gente ia colocar no grupo... e aí: **PERI, porque é de periferia, e FALA, porque a periferia fala, né?** É o que a gente faz no Perifala, a gente... zona **extremo sul da cidade**, a maioria do grupo é do extremo sul, né, Vila Irmã Dulce, Palitolândia... eu sou do extremo norte, [do bairro] Santa Maria [da Codipi], então são duas realidades periféricas e a gente queria mostrar isso, que **na periferia tem conhecimento e a gente sabe a nossa realidade e sabe criticar a nossa realidade**, né, sabe como que as coisas funcionam (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

O nome do coletivo Perifala, formado pela abreviatura da palavra “periferia” somada à palavra “fala”, traduz a contestação dessa ordem social colonial-moderna, enunciando explicitamente que *a periferia fala*. A figura de linguagem que personifica a periferia como sujeito que fala também elucida o implícito pressuposto de que se a periferia fala, a periferia existe, reafirmando a (re)existência de sujeitos subalternizados. Em “*a periferia fala*” e em “*o Chico é preto, é pobre e mora na periferia*”, há um interdiscurso que relaciona e hierarquiza o silenciamento da voz de pessoas da periferia diante da voz dominante, sonorizada por pessoas que reproduzem a ordem do discurso (FOUCAULT, 1996), isto é, pessoas brancas, com poder econômico e que vivem nos centros da cidade.

Assim como Lefebvre (2008), reitero a compreensão de *centro* para além de sua dimensão geográfica, destacando, sobretudo, sua dimensão social e política, relacionada ao poder hegemônico de determinadas regiões sobre as demais, o que

implica afirmar que a centralidade produz hierarquias e, conseqüentemente, desigualdades. Nesse sentido, centralidade e marginalidade são categorias interrelacionadas na medida em que a atribuição da marginalidade só ocorre a partir do estabelecimento de uma centralidade. Esse aspecto de distribuição de classes por espaços na urbe é abordado por Ana Fani Carlos, ao citar o processo de produção do espaço urbano como a justaposição de hierarquias sociais e espaciais, o que leva à caracterização da segregação socioespacial enquanto “o negativo da cidade”. A segregação representa, assim, “o outro” da centralização, ou seja, “ao longo do processo histórico, a segregação vai assumindo a forma da diferenciação das classes sociais pelo acesso diferenciado de cada um à cidade” (CARLOS, 2020, p. 413).

Ao enunciar “*na periferia tem conhecimento e a gente sabe a nossa realidade e sabe criticar a nossa realidade*”, Rebeca posiciona o coletivo como sabedor e consciente do processo de segregação socioespacial que produz e marginaliza a periferia, e a partir dessa consciência torna-se também um agente social para a mudança. Esse posicionamento reverbera na inclusão de outros/as atores/atrizes nas discussões do coletivo, como *peças da comunidade* e estudantes de *escolas*. A postura representa o caráter de democratização do conhecimento acadêmico frente à imposição colonial-moderna do saber (“*debater os textos da universidade, mas trazendo pra realidade periférica e falando isso de uma forma mais didática possível*”).

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), o pensamento moderno ocidental é marcado por linhas cartográficas abissais que separaram os espaços colonizadores e coloniais, impossibilitando, assim, sua copresença. O colonialismo representou o ponto zero na divisão do que se denominou como “velho” e “novo” mundo, cujas concepções sobre o conhecimento foram definidas. A socióloga Raewyn Connel reforça essa ideia, ao apontar a existência de uma assimetria na geopolítica do conhecimento científico moderno (natural ou social), em que os espaços europeu e anglo-americano são constituídos como centro ou metrópole imperial/Norte global e os demais espaços representam a periferia/o Sul global. A partir dessa divisão, a produção de conhecimento é dominada pelo

“centro”, sendo esse o lugar onde se constroem as teorias, enquanto “o mundo colonizado e a periferia global pós-colonial têm sido a zona na qual se coletam os dados em grande escala, e, posteriormente, aplica-se o conhecimento organizado” (CONNEL, 2012, p. 10).

Nas perspectivas pós/de-coloniais enfatiza-se que, diante do monopólio da ciência colonial-moderna, conhecimentos e modos de viver situados “do outro lado da linha”, como os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas, para além do universo do verdadeiro e do falso, têm sua relevância invalidada, senão anulada (SANTOS, 2007, p. 72). Desse modo, a crítica à epistemologia marcada pela colonialidade defende que o Sul global representa lócus de riqueza epistêmica, política, social e cultural, ainda que subaproveitadas/ignoradas. São espaços de produção de diferenças em conhecimento, experiências, inovação político-social e diversidade cultural (SANTOS; MENDES, 2018). Perante esse cenário, surge a necessidade de reflexão e reconhecimento sobre a ecologia dos saberes em direção à construção de um “pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2007), rompendo com a lógica que separa, hierarquiza e hegemoniza saberes.

É a partir de uma *desobediência epistêmica*, como proposto por Walter Mignolo (2010a), que podemos trilhar os caminhos da superação do domínio eurocêntrico, por meio de uma reestruturação, decolonização ou pós-ocidentalização da hegemonia do saber científico moderno, considerando, assim, conhecimentos e saberes outros. Essa mudança passa, inclusive, pela própria descentralização do saber acadêmico, circunscrito aos muros das universidades.

O logotipo do coletivo Perifala (Figura 1) apresenta elementos que denotam essa desobediência epistêmica, ao reafirmarem a periferia como um lócus de enunciação, inclusive a partir de uma prática discursiva que evidencia uma linguagem institucionalmente marginalizada, como a pixação. O logotipo é composto da expressão “grupo de estudos” em letras maiúsculas, evidenciando a natureza educativa do coletivo, e pelo desenho de um megafone, instrumento que amplia o som da voz. Esta voz é representada pelo nome Perifala, escrito em letras maiúsculas e em

grafia que remete à pixação, expressão político-artística subversiva (daí o x no lugar do *ch*) e eminentemente periférica. Como ato político, o pixo “é a voz aos invisíveis da cidade, aqueles que são excluídos pelas estratégias de controle social e gentrificação, todos que foram apagados do cartão postal” (CUNHA, 2019, p. 121).

Figura 1 – Logotipo do Coletivo Perifala



Fonte: NOVO PERFIL, 2019.

Se o grafite brasileiro, em especial o paulistano, surgiu sob influência do grafite nova-iorquino, nos Estados Unidos, os pontos que o diferenciaram são a técnica, as temáticas abordadas e a criação de uma tipografia autêntica conhecida como pixação (MONASTERIOS, 2011). A representação do pixo – expressão tratada, na ordem do discurso, como crime ambiental⁶ – faz alusão à própria criminalização de pessoas pretas, pobres e periféricas no Brasil, que, em um nível mais denso, tem relação direta com o processo de genocídio negro brasileiro (NASCIMENTO, 2016).

⁶ A criminalização do ato de interferências visuais no espaço urbano já está presente no Código Penal brasileiro desde 1890, mas é somente pela Lei nº 9.605, de 1998, que dispõe sobre crimes ambientais, que a pichação (com *ch*) foi incluída (LARRUSCAHIM; SCHWEIZER, 2014).

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020) não surpreendem ao apresentar homens jovens negros como as principais vítimas de violência letal no país, em 2019, visto que se trata de uma *estatística* recorrente. Segundo o *Atlas da Violência 2020*, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo FBSP, baseado em dados de atestados de óbito sistematizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), em 2018, 75,7% das vítimas de homicídios eram pessoas negras.

A gente mora, assim, eu, como pessoa que mora na periferia, né. Além de todas as dificuldades que a gente tem, ainda tem o **estigma de quem mora na periferia**, de “ah, não, cê mora na Santa Maria, você é **mala**? Você conhece quantos traficantes de lá?”, tipo essas coisas que a gente fica assim “sim, mas a Santa Maria não é isso aí não que vocês pensam”. Então acho que além dessa dificuldade toda que a gente tem pra ter acesso à cidade ainda tem o estigma, né, de **lugar perigoso**, o estigma de “não, quem mora nesse lugar é **mala, é envolvido com drogas**”. E ainda tem a **repressão policial** que vem em cima da gente, entendeu? Aqui na **Santa Maria**, eu sou bem do início mesmo da **ocupação**, eu moro aqui há 22 anos, no mesmo local. Presenciei, sei a história do meu bairro, sei como que as coisas aqui foram desenvolvidas, então aqui tem, tipo, você sai na rua e aí eu vejo um carro da polícia, que eu fico com medo, né, porque a **minha irmã**, por exemplo, ela já **tomou baculejo voltando da igreja**. Então eu acho que além de todos esses percalços que a gente vive na cidade de Teresina, quem mora em Periferia ainda tem todo esse estigma e a repressão policial. **Os meninos do Perifala**, por exemplo, têm **várias experiências** e situações em relação a esse ponto de repressão da polícia (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

Rebeca narra vivências que ela e seus familiares ou colegas já enfrentaram por serem pessoas negras moradoras de bairros

periféricos de Teresina. De modo implícito, Rebeca evidencia o teor racista nas práticas de estigmatização (*lugar perigoso; é mala, é envolvido com drogas*) e ação repressiva policial. A estigmatização também é visualizada na descrição das ações policiais, visto que, ainda que aconteça com mulheres (*minha irmã tomou baculejo voltando da igreja*), Rebeca enfatiza a frequência com que seus colegas homens do coletivo Perifala foram abordados (*os meninos do Perifala têm várias experiências*), o que representa a concretude de um maior número de abordagens contra homens negros moradores de bairros periféricos.

Rebeca menciona, ainda, acerca da temática das ocupações urbanas para moradia, citando o exemplo de seu bairro, Santa Maria da Codipi. O processo de urbanização brasileiro, intensificado a partir da década de 1950, ocasionou impactos no âmbito da moradia/habitação, visto que às populações de menor renda restou a ocupação de áreas cada vez mais distantes dos centros das cidades. Junto a isso, tornou-se comum a prática de ocupações irregulares, que é

[...] uma das consequências da inexistência e/ou ineficiência, de políticas públicas voltadas para a promoção da habitação popular, principalmente, aos grupos socialmente excluídos pela lógica do sistema capitalista e político vigente no Brasil (VIEIRA; FAÇANHA, 2017, p. 23).

Aníbal Quijano cunhou o termo *colonialidade do poder* para referir-se ao padrão mundial de poder colonial/moderno, capitalista e eurocentrado que, entre seus eixos centrais, estabeleceu a *ideia de raça* como um modo de impor legitimidade às relações de dominação, desde a invasão do continente denominado americano. Os colonizadores (homens) criaram uma codificação por cor a partir de traços fenotípicos, assumindo-a como categoria racial. Chamaram a si mesmos de *brancos*. Desse período até os dias de hoje, povos não brancos, assim como seus sistemas culturais, passaram à condição de inferioridade na hierarquia sociocultural. A ideia de raça organizou papéis e lugares sociais, tornando-se o primeiro sistema de classificação social do mundo (QUIJANO, 2005).

O intelectual martinicano Frantz Fanon ressaltou o mundo colonial como um mundo dividido em dois e, portanto, “habitado por espécies diferentes” (FANON, 1968, p. 29). Junto com a *invenção do outro*, distinto e inferiorizado ao ser europeu, justificava-se uma lógica binária que negava o reconhecimento das diferenças e, conseqüentemente, a multiplicidade e o hibridismo das formas e expressões de vida. Nessa direção, a colonização estruturou e socializou o *racismo*, de modo que a população não-branca foi marginalizada segundo traços fenotípicos, ocasionando desigualdades e preconceitos, a partir do pensamento etnocêntrico europeu (PASTI; OLIVEIRA JR., 2019, grifos meus). Desse modo, “o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana” e indígena (GONZALEZ, 2020, p. 135, grifos no original).

Segundo Silvio Almeida, o racismo, enquanto processo histórico e político, produz condições sociais para que grupos racialmente identificados sejam discriminados sistematicamente. Em sua concepção estrutural, o racismo representa um elemento integrante da estrutura social, cuja materialização ocorre por meio de mecanismos institucionais – criação e imposição de regras e padrões que favoreçam grupos raciais hegemônicos. Desse modo, não apenas indivíduos, mas também instituições, reproduzem o racismo, de modo a mantê-lo como parte da ordem social. Raça é um conceito relacional e, como tal, manifesta-se “em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (ALMEIDA, 2020, p. 52).

Assim como governos, empresas e escolas, a polícia encontra-se no rol das instituições que reproduzem o racismo. Infelizmente, abordagens policiais em favelas são uma realidade no Brasil que, não raro, culminam em trágicos desfechos. De acordo com o *Anuário de Segurança Pública* (FBSP, 2020, p. 87), no ano de 2019 “o país atingiu o maior número de mortes em decorrência de intervenções policiais desde que o indicador passou a ser monitorado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2013”, com um total de 6.375 mortes por intervenções policiais, civis ou militares. As cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo apresentam o maior quantitativo de casos, representando 42% de toda a

letalidade policial do país, e o perfil das mortes envolve uma maioria de pessoas jovens (74,3%), negras (79,1%), do sexo masculino (99,2%).

Perifala em ação: ocupação, diálogo e conscientização

No Brasil, vários são os coletivos que representam a “participação da sociedade civil no processo de mudança dos usos dos espaços públicos através do fortalecimento dos valores civis e do empoderamento da comunidade” (HORI, 2017, p. 5). Como vimos nas falas de Rebeca, o Perifala iniciou suas ações a partir da ocupação de uma praça pública de um bairro periférico de Teresina:

[...] o Perifala, as nossas reuniões, é **ocupando** um espaço da cidade, a **Praça do Esplanada**, então a gente tem relação [com a cidade de Teresina] aí desde isso, dessa ocupação desse lugar, um **local público**. A gente diz que é a nossa ágora [rindo]. Então a gente pega esse local, que é um **local de diversão**, mas **transforma** ele como um **local político**, a partir do momento que a gente ocupa ele pra discutir a nossa realidade [...] em relação às **nossas reuniões, elas são abertas**, falando **pré pandemia**. Sempre acontecia na **Praça do Esplanada** e é aberto. Nas nossas reuniões já foram os **secundaristas**, já foram **pessoas da terceira idade**, sabe, **jovens...** a gente também sempre tenta ter **uma comunicação com o pessoal que é da Associação do Bairro**, os presidentes, pra ter essa comunicação e juntar, unir forças, né (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

Figura 2 – Integrantes do Coletivo Perifala reunidos na Praça do Esplanada



Fonte: Arquivo do grupo Perifala.

Em sua narrativa, Rebeca explicita a transformação de *um local de diversão* em um *local político*, evidenciando a problematização sobre espaços públicos, lazer e direito à cidade. A dialogicidade também está presente no fato de as reuniões do coletivo serem abertas à presença de diversos públicos. Na Figura 2 vemos os integrantes do Perifala. Rebeca é a segunda pessoa sentada, da esquerda para a direita.

A propósito dessa ocupação/intervenção em espaços públicos, além da interlocução com moradores da Praça do Esplanada, o Perifala também estabelece diálogos tanto com alunos e alunas de escolas públicas do ensino básico de Teresina quanto com estudantes/professores de espaços acadêmicos. A Figura 3 ilustra momento de palestra do coletivo durante a execução do Projeto Perifala nas Escolas.

A gente procura **chegar nas pessoas da periferia**. Então como que a gente faz isso? Algumas atividades do Perifala, nós temos o **Projeto Perifala nas Escolas**, que a gente vai, em determinado dia da semana, nas escolas do... por

exemplo, a gente já foi em escolas lá da Zona Sul, né, da Vila Irmã Dulce, faz esse debate com os alunos, procura **falar sobre a realidade periférica**, sobre a questão de **gênero, raça e classe**, olhando pra periferia, **sempre fazendo essa ligação em como que isso acontece na periferia**. E a gente também tem algumas atividades em que a gente é **convidado**, né. A gente já deu... falamos na **UESPI** [Universidade Estadual do Piauí], **UFPI** [Universidade Federal do Piauí], em **palestras** que fomos convidados, entrevistas também pra algumas revistas, Revista Piauí, Revista Revestrés. Também fomos convidados prum evento, o Festival Junta, que é evento internacional de dança, e aí eu e o Chico, a gente participou de uma roda de conversa lá. Então todo espaço que é aberto pra gente a gente sempre tenta ir, né, pra, além de divulgar o Perifala, a gente falar, né, da realidade do tema que a gente mais aborda, que é a periferia. Mas a gente também tenta levar esses projetos pra comunidade, nosso foco principal é sempre a comunidade [...] (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

Rebeca menciona que uma das principais ações do Perifala é o Projeto Perifala nas Escolas, cujo propósito é chegar nas pessoas da periferia, falar sobre a realidade periférica, abordando temáticas como gênero, raça e classe, sempre fazendo essa ligação em como isso acontece na periferia. Ao estabelecer a relação entre educação e vivências culturais, o Coletivo evidencia a dimensão cultural no âmbito da educação popular, "destinada a recriar com/através/para o povo, a sua própria cultura, para conscientizá-lo através dela [...] isso quer dizer que há um espaço concreto de ação política que se realiza na dimensão da cultura" (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 68, grifos no original). Na Figura 3, a intervenção ocorreu em uma escola municipal na região da Vila Irmã Dulce, situada no extremo sul de Teresina.

Figura 3 – Projeto Perifala nas Escolas (2019)



Fonte: Arquivo do grupo Perifala.

Entre outras interlocuções do Coletivo, Rebeca menciona a participação do Perifala em roda de conversa no Festival Internacional de Dança JUNTA;⁷ a concessão de entrevistas para veículos jornalísticos, como as revistas *Revestrés*,⁸ de Teresina, e *Piauí*,⁹ de São Paulo; e a participação em eventos em espaços acadêmicos, em diálogo com a Universidade Estadual do Piauí e a Universidade Federal do Piauí:

[...] eu acho que só pelo fato de existir um coletivo **já é uma contribuição, já é um impacto na sociedade**. E falando sobre o Perifala, eu me coloco – **eu, Rebeca, mulher negra** e tal – eu penso assim: **se** na minha **adolescência** tivesse

⁷ O Junta – Festival Internacional de Dança possui direção e curadoria de artistas teresinenses. Para mais informações, acessar: <http://juntafestival.com.br/>.

⁸ LUIZE, Ohana. Ciências Humanas e Sociais na praça. *Revestrés*, Teresina, 26 jun. 2016. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/reves/cultura/ciencias-humanas-e-sociais-na-praca/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

⁹ ANDRADE, Samária. Na praça, com Marx: filosofia política na Vila Palitolândia. *Piauí*, São Paulo, ed. 156, set. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/na-praca-com-marx/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

tido um coletivo como o Perifala pra ir na escola e **me falar de Ângela Davis**, pra ir na escola e me falar de **Racionais, eu, com certeza, seria uma potência muito mais rápido**, né? Então eu imagino assim, se na minha adolescência [...] eu falo na minha adolescência porque eu acho o projeto do **Perifala nas Escolas** um dos que eu mais gosto, né, e eu acho que **tem um peso gigante, uma contribuição social enorme** – e aí eu falo, se tivesse tido isso quando eu era adolescente, né, pautando sobre esse projeto, eu, com certeza, teria ganhado conhecimento bem mais antes, se eu tivesse conhecido Ângela Davis lá na minha adolescência. Eu **só** fui conhecer, saber quem era Ângela Davis, na **universidade**, então esse é o impacto, né. Eu acho que assim, a gente **poder levar esse conhecimento, poder conscientizar, poder despertar o senso crítico na pessoa, isso é a contribuição de todo o coletivo [...]**. Se você **conseguir atingir uma pessoa e fazer com que aquela pessoa pense sobre o propósito do coletivo, pra mim ali já contribuiu** (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

Rebeca reforça que a própria existência dos coletivos *já é uma contribuição, já é um impacto na sociedade*. Essa importância é avaliada desde seu reconhecimento como pertencente a um grupo social dominado/oprimido pela lógica colonial-moderna (*eu, Rebeca, mulher negra*), o que revela como esses agrupamentos impactam diretamente suas vidas. Rebeca apresenta uma relação de causa e efeito ao explicitar que *se tivesse tido contato com coletivos/as em sua adolescência, então seu entendimento como sujeita no mundo aconteceria mais cedo (eu, com certeza, seria uma potência muito mais rápido)*, entendimento este que, segundo ela, ocorreu apenas quando chegou à *universidade*. A Figura 4 ilustra integrantes do Coletivo Perifala posando para fotografia com livro da intelectual afro-americana Ângela Davis em ação na Escola Municipal Raimundo Nonato Monteiro Santana, na região da Vila Irmã Dulce.

Figura 4 – Integrantes do Coletivo Perifala com livro de Ângela Davis em escola pública



Fonte: Arquivo do grupo Perifala.

Em sua narrativa, Rebeca enfatiza que o papel dos/as coletivos/as gira em torno da promoção de ações conscientizadoras, que estimulam o pensamento crítico das pessoas sobre a realidade (*poder levar esse conhecimento, poder conscientizar, poder despertar o senso crítico na pessoa, isso é a contribuição de todo o coletivo*). Entre tais ações, Rebeca cita o exemplo do Projeto Perifala nas Escolas, que, segundo ela, *tem um peso gigante, uma contribuição social enorme* para estudantes de escolas públicas, principalmente nas periferias. Isso representa a prática da ação coletiva organizando-se para adentrar espaços institucionais e falar sobre o *que eles não falam e também sobre quem eles não falam*, como o grupo de *rap* brasileiro Racionais e a intelectual negra Ângela Davis. A partir da existência dos/as coletivos/as e de suas ações, Rebeca explicita que *se você conseguir atingir uma pessoa e fazer com que aquela pessoa pense sobre o propósito do coletivo, pra mim ali já contribuiu*.

A propósito da educação brasileira, assim como nos demais espaços periféricos do sistema-mundo, Aza Njeri (2022) critica a

transferência e reprodução histórica do conhecimento ocidental como modelo escolar dominante, desconsiderando outras formas de ser e estar no mundo. Essa educação é pautada na dominação e na competição como princípios de sociabilidade, revelando uma construção unilateral e limitadora da diversidade do existir (NJERI, 2022). Nesse sentido, os saberes locais e os saberes daqueles grupos que não “se enquadram” no padrão branco e cis-heteronormativo são invisibilizados, marginalizados, excluídos dos espaços de compartilhamento de saberes:

É o que acontece aos educandos negros e indígenas pelo apagamento epistemológico, pela imposição de saberes hegemônicos da experiência caucasiana ocidental como uma forma de compreender o mundo e pelas violências raciais de diferentes ordens (NJERI, 2022, p. 51).

As falas de Rebeca deixam evidente o papel de “conscientização” incorporado pelo coletivo, ao atuar em diálogo com grupos sociais diversos. No âmbito de uma pedagogia da libertação, Paulo Freire ressalta que toda ação educativa deve ser precedida, necessariamente, da reflexão sobre os seres humanos e seu contexto social, isto é, de uma conscientização que os auxilie a tornarem-se sujeitos/as críticos, reflexivos e comprometidos com a ação. A conscientização implica o processo de superação da consciência ingênua por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos seres, na medida em que, situados no tempo e no espaço e, portanto, inseridos em determinado contexto social, assumam o papel de sujeitos/sujeitas de suas realidades, em uma relação constante com o mundo. Para o autor, esse processo é contínuo e constante: quanto mais reflexões sobre a realidade, os seres tornam-se não apenas mais conscientes, mas também mais comprometidos com a realidade que almejam mudar (FREIRE, 1979).

No bojo dessa atuação conscientizadora, além da utilização de obras bibliográficas, o Perifala também faz uso de outros instrumentos para o diálogo com seus públicos, como a utilização das redes sociais, de obras audiovisuais e de letras de músicas de *rappers* brasileiros:

[...] os nossos principais instrumentos, eu acho que o principal de todos que a gente utiliza, **com certeza**, é as **redes sociais**... a gente tem um **alcance bem maior** nas redes sociais. E além das redes sociais, em todas as reuniões que a gente faz a gente utiliza **textos**, fazemos também uso de **documentários**, já passamos **clipe de música de rap** no Projeto Perifala nas Escolas [...]. A gente trabalha muito a questão do rap nas escolas, o que significa o rap pra quem mora na periferia e como **o rap é político**... [...]. A gente também faz análise de alguns **vídeos**, né. E também de determinado caso que aconteça. Por exemplo, a gente pega um texto e aí a partir desse texto a gente vai analisar determinado caso que de alguma maneira irá nos atingir ou nos atinge [...]. Eu acho que a importância da gente utilizar essas várias ferramentas, tanto redes sociais, quanto textos, vídeos, documentários, etc. é, eu acho importante porque isso, além de causar **uma dinâmica maior no grupo**, né, é **uma maneira diferente de abordar os temas** que a gente se propõe a debater. E usando essas várias metodologias a gente também consegue **alcançar mais pessoas** porque **não é todo mundo que gosta** de pegar um texto e ler, mas pode ser que pessoa goste de assistir um vídeo, um clipe ou um documentário. Ou a pessoa não gosta de ler um texto, assim, em papel, mas gosta de ler um texto que esteja escrito lá na rede social. Então com essas metodologias a gente tenta alcançar mais pessoas, né. Eu acho que a principal importância é essa. Além de dialogar também com várias idades, né? A gente consegue ter essa dinâmica (Rebeca – Integrante do Perifala, grifo nosso).

Os *textos* são um dos principais instrumentos utilizados pelo Perifala, ao utilizarem obras de autores/as selecionados/as pelo Coletivo para debates tanto nas reuniões da Praça do Esplanada quanto no Projeto Perifala nas Escolas. Nas ações em escolas, em paralelo à utilização de obras bibliográficas, o Coletivo também utiliza *documentários*, *vídeos* ou *clipe de músicas de rap* para abordar

temáticas sobre raça, classe e gênero. Segundo Rebeca, o uso combinado dessas *ferramentas* confere *uma dinâmica maior no grupo*. Utilizar diferentes instrumentos pedagógicos – *metodologias*, como refere Rebeca – possibilita *alcançar mais pessoas* e avançar em direção a uma perspectiva democrática de educação, levando em consideração que os/as sujeitos/as possuem diferentes modos de aprendizagem.

Considerando tais diferenças, o Coletivo propõe *uma maneira diferente de abordar os temas*. Nesta seleção lexical estabelece-se um recurso interdiscursivo que contrapõe a educação flexível e dinâmica (baseada na dialogicidade) à educação bancária (rígida tradicional, baseada na transferência de conhecimento). Desse modo, na seleção lexical *"não é todo mundo que gosta"* evidencia-se a atenção do Coletivo ao elemento subjetivo da recepção da ação, ao considerar a aceitação (ou não) do alunado aos instrumentos utilizados em sala de aula como um fator que influencia na qualidade da aprendizagem.

No leque de opções de interlocução com seu público, Rebeca destaca as *redes sociais* como um dos principais instrumentos que o Perifala faz uso, sobretudo em função do *alcance* dessas postagens no âmbito virtual. Compreendendo que vivenciamos um período histórico em que o cotidiano passou a ser compartilhado rotineiramente em plataformas digitais, Costa (2018) chama atenção para o fato de que as mídias sociais digitais passaram de meros meios interativos de pessoas e publicidade para canais que viabilizam estudos científicos, sendo possível realizar a extração de informações relevantes, inclusive a partir da observação de comportamentos sociais. A internet, as mídias e redes sociais digitais emergiram, assim, como importantes instrumentos de organização, mobilização e comunicação para posteriores ocupações do espaço público, sobretudo, urbano (GOHN, 2011).

A propósito, a utilização de mídias sociais digitais é uma característica marcante da atuação de coletivos e coletivas teresinenses (COIMBRA; MORAIS, 2020) e, de forma mais ampla, no Brasil e demais países da América Latina. Na Figura 5 vemos uma postagem do Coletivo em sua página no Instagram em que seu conteúdo evidencia o propósito de enfrentamento às opressões e

desigualdades sociais do Perifala, além de destacar o papel de conscientização incorporado pelo coletivo.

Figura 5 – Postagem de divulgação de encontro do Coletivo Perifala (2019)



Fonte: DISCUSSÃO..., 2019.

Na Figura 5, em sua parte superior, a divulgação de um dos encontros dominicais realizados pelo Coletivo Perifala na Praça do Esplanada, região sul da cidade de Teresina, cujo objetivo é a discussão do texto “A máscara”, primeiro capítulo do livro *Memórias da Plantação*, da intelectual portuguesa Grada Kilomba. Na parte de baixo da figura, está a representação de Anastácia, mulher escravizada no Brasil que Kilomba aborda no capítulo. A máscara à qual ela se refere é a máscara retratada na imagem de Anastácia, um instrumento de tortura utilizado oficialmente pelos senhores brancos para evitar que os/as escravizados/as comessem da cana-de-açúcar e do cacau nas plantações. Mais ainda, a clausura da boca também expôs, de forma explícita e simbólica, o silenciamento e a censura dos/as escravizados/as. Isto é, a máscara representa o próprio colonialismo como silenciador de vozes do/a Outro/a (KILOMBA, 2019).

Enquanto atuação conscientizadora, destaco o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que a conscientização não existe sem práxis, enquanto ato ação-reflexão no e com o mundo, tampouco sem o compromisso histórico de assumir uma posição utópica. A conscientização des-vela e des-mistifica a realidade que foi construída e codificada pela estrutura dominante e, nesse sentido, não ocorre sem a denúncia de estruturas injustas. Estabelece-se a “pedagogia utópica da denúncia e do anúncio”, um projeto viável por meio da ação dialética de denunciar a estrutura opressora e anunciar a estrutura libertadora (FREIRE, 1979, p. 45).

Nesse sentido, a atuação dialógica e conscientizadora por meio da ocupação de espaços físicos e virtuais coloca o Coletivo Perifala como um grupo social que atua na Educação Popular, enquanto criação feita *com* o povo e não *para* o povo, colocando as pessoas como sujeitas de sua própria educação, criando e transformando o mundo em coletividade (FREIRE, 2018). Ainda, sob a perspectiva epistemológica, ontológica, política e teórica da decolonialidade e do giro decolonial, ao transcender os pilares da normatividade colonial-moderna, a ação do Perifala se traduz no que Catherine Walsh chama de pedagogia decolonial, um conjunto de estratégias, práticas e metodologias que invocam novas formas de ser e estar no mundo (WALSH, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Coletivo Perifala fala a partir de Teresina, cidade situada na periferia político-econômica do Brasil. Mais especificamente, fala a partir do conjunto de vivências sócio-históricas de jovens negros e negras moradores de bairros periféricos da cidade. As dissonâncias entre periferia e centro na cidade de Teresina e o comprometimento com a mudança de padrões sociais hegemônicos constituem significativos fatores que impulsionam a ação do coletivo em direção ao pleno reconhecimento das existências, demandas e direitos daqueles que foram estabelecidos como *Outros* (DUSSEL, 1997, 2016; KILOMBA, 2019). O lócus de enunciação do Perifala, portanto, mais que na periferia geográfica, situa-se na periferia da estrutura hegemônica da sociedade.

O Perifala realiza um significativo trabalho de Educação Popular ao criar espaços de questionamento da realidade, de aprendizagem própria e de fortalecimento político. Sua práxis destaca a centralidade da periferia como lugar de produção de conhecimento, subvertendo a ordem do discurso da sociedade colonial-moderna. Isto é, subverte o histórico silenciamento de sujeitos subalternizados ao enunciar-se enquanto sujeito que fala e que (re)existe, dismantando a prática discursiva hegemônica construída pela branquitude ocidental. Finalizo com as palavras de Paulo Freire sobre o exercício de construção de uma consciência crítica cujo sujeito é parte fundamental do processo: “o povo [...] imerso era apenas espectador do processo; *emergindo*, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir” (FREIRE, 2018, p. 90, grifo no original).

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-7, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Segregação socioespacial e o “direito à cidade”. **GEOSP**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 412-424, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/177180/166548>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COIMBRA, Kary Emanuelle Reis; MORAIS, Maria Dione Carvalho de. Coletivismo juvenil em Teresina: desenhando um panorama a partir das mídias sociais *Instagram* e *Facebook*. **Simbiótica**, Vitória, v. 7, n. 3, p. 161-195, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/33699>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COIMBRA, Kary Emanuelle Reis. **Pedagogias decoloniais em ações culturais de coletivos e coletivas juvenis de Teresina**. 2022. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11691877. Acesso em: 22 fev. 2023.

CONNEL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 80, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZZZqDf3h5FwNbfCMQ66jPqF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COSTA, Bárbara Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CUNHA, Marcelo Perini Peralta. **O pixo como ato político**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura – Projeto e Cidade) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

DISCUSSÃO do texto: “A máscara” de Grada Kilomba, 2019. Teresina, 18 nov. 2019. Instagram: @perifala_. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B5AtvQsFRoH/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. Trad. Sandra Tarbaucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**, São Paulo, ano 14, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anoario-14/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón; ONESKO, Gabriel. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78186>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HORI, Paula. Os coletivos urbanos da cidade de São Paulo: ações e reações. *In*: ECONTRONACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 27., 2017, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ENANPUR, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 22 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LARRUSCAHIM, Paula Gil; SCHWEIZER, Paul. A criminalização da pixação como cultura popular na metrópole brasileira na virada para o século XXI. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 15, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/650/200>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. 3. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coord.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Gedisa: Barcelona, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010a.

MIGNOLO, Walter. Aiesthesis decolonial. **Calle 14 Revista de Investigación en el campo del arte**, Bogotá, v. 4, n. 4, p. 10-25, jan./jun. 2010b.

MONASTERIOS, Sylvia. **Arte ou ocupação?** O grafitti na paisagem urbana de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro**: processo de racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NJERI, Aza. O Sol da nossa humanidade e a educação pluriversal. *In*: FRANÇA, Rodrigo; RAYMUNDO, Jonathan. **Pretagonismos**. Rio de Janeiro: Agir, 2022.

NOVO PERFIL | Perifala. Teresina, 15 set. 2019. Instagram: @perifala_. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B2bvduWFeGz/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PASTI, Renato; OLIVEIRA JR., Gilson Brandão. Qual quilombo? O pensamento pós-colonial e decolonial na reelaboração simbólica dos quilombos. **Revista de História da UEG**, Porangatu, v. 8, n. 1, e811908, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/8533/6690>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PEREZ, Olivia Cristina; SILVA FILHO, Alberto Luís. Coletivos: um balanço da literatura sobre as novas formas de mobilização da sociedade civil. **Latitude**, Maceió, v. 11, n. 1, p. 255-294, 2017. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2812/pdf_1. Acesso em: 22 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, ed. 79, v. 3, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. Prefácio. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (org.).

Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Epistemologias do Sul)

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIEIRA, Ângela Oliveira; FAÇANHA, Antônio Cardoso. Ocupações urbanas em Teresina no contexto da luta por moradia: o caso da Vila Irmã Dulce. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 19, n. 1, p. 22-42, jul. 2017. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/282/303>. Acesso em: 22 abr. 2021.

WALSH, Catherine. Introducción: lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ecuador: Abya-Yala 2017. t. 1. (Pensamiento Decolonial.)

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Agosto/ 2023*.

Educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências Biológicas: uma pedagogia decolonial da branquitude

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda¹

Reinaldo Gomes de Arruda²

Maria Eduarda de Almeida Santos³

RESUMO

Este trabalho foi realizado no âmbito do grupo de pesquisa Estudos Críticos da Branquitude e reflete sobre o processo didático desenvolvido em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, perfazendo um diálogo com a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, com vistas ao ensino de Ciências Biológicas antirracista. A metodologia de abordagem qualitativa contemplou uma prática dialógica, com as seguintes etapas: 1) estudo teórico individual de textos; 2) discussão coletiva subsidiada pelos estudos teóricos, e 3) reflexão crítica. Participaram desse estudo, os acadêmicos do quinto semestre de 2022 durante 16 aulas do componente curricular Metodologia do Ensino de Ciências, distribuídas em quatro períodos noturnos. O estudo teórico privilegiou a produção do grupo de investigação acadêmico-político da decolonialidade, por seu potencial na reflexão crítica da educação das relações étnico-raciais. Percebeu-se a potencialidade do processo didático realizado na reflexão crítica, na construção de diálogos recíprocos, qualificados e comprometidos com a educação

¹ Doutora em Sociologia pela UFSCar. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Professora permanente do Mestrado em Ensino do IFMT-UNIC. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Críticos da Branquitude. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3443-5099> E-mail: maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

² Mestre pela UFG. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Críticos da Branquitude. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1509-7103> E-mail: reinaldo.arruda@ifmt.edu.br

³ Licencianda em Ciências Biológicas pela UNEMAT. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Críticos da Branquitude. E-mail: maria.eduarda10@unemat.br

de relações étnico-raciais democráticas e com a construção de uma pedagogia decolonial da branquitude que problematiza a ideia de raça fixada na crença de que “ser branco” determina um modelo estético, moral, intelectual e cultural universal de humanidade, além de pensar estratégias para combater o racismo no ensino dos conteúdos das Ciências Biológicas e contribuir na formação de professores antirracistas.

Palavras-chave: educação antirracista; ensino de ciências; decolonialidade.

Education of ethnic-racial relations in the teaching of Biological Sciences: a decolonial pedagogy of whiteness

ABSTRACT

This work carried out within the scope of the research group Critical Studies of Whiteness reflects on a didactic process developed in a Licentiate course in Biological Sciences, in dialogue with the applicability of Law 10.639/2003 and with the Curriculum Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture, with a view to teaching anti-racist Biological Sciences. The qualitative approach methodology contemplated a dialogic practice, with the following steps: 1) individual theoretical study of texts; 2) collective discussion subsidized by theoretical studies, and 3) critical reflection. The academics of one of the Semesters/2022 participated in this work, during 16 classes of the Science Teaching Methodology curricular component, distributed in four night periods. The theoretical study favored the production of the academic-political research group on decoloniality, for its potential in critical reflection on the education of ethnic-racial relations. The potential of the didactic process carried out was perceived, in the reflection, criticism, construction of reciprocal dialogues, qualified and committed to the education of democratic ethnic-racial relations and to the construction of a decolonial pedagogy of whiteness that problematizes the idea of race fixed on the belief that “being white” determines a universal aesthetic, moral, intellectual and cultural model of humanity, it

devises strategies to combat racism in the teaching of Biological Sciences content and contributes to the training of anti-racist teachers.

Keywords: anti-racist education; science teaching; decoloniality.

La educación de las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las Ciencias Biológicas: una pedagogía decolonial de la blanquitud

RESUMEN

Este trabajo realizado en el ámbito del grupo de investigación Estudios Críticos de la blanquitud reflexiona sobre un proceso didáctico desarrollado en un curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas, en diálogo con la vigencia de la Ley 10.639/2003 y con las Directrices Curriculares para la Educación de Personas Étnico-Raciales. Sociales y para la Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas, con miras a la enseñanza de las Ciencias Biológicas antirracistas. La metodología de enfoque cualitativo contempló una práctica dialógica, con los siguientes pasos: 1) estudio teórico individual de textos; 2) discusión colectiva subsidiada por estudios teóricos, y 3) reflexión crítica. Los académicos de uno de los Semestres/2022 participaron de este trabajo, durante 16 clases del componente curricular Metodología de la Enseñanza de las Ciencias, distribuidas en cuatro períodos nocturnos. El estudio teórico favoreció la producción del grupo de investigación académico-político sobre decolonialidad, por su potencial en la reflexión crítica sobre la educación de las relaciones étnico-raciales. Se percibió el potencial del proceso didáctico realizado, en la reflexión, crítica, y construcción de diálogos recíprocos, calificados y comprometidos con la educación de las relaciones étnico-raciales democráticas y con la construcción de una pedagogía decolonial de la blanquitud que problematiza la idea de raza fijada en la creencia de que el "ser blanco" determina un modelo universal estético, moral, intelectual y cultural de humanidad, idea estrategias para combatir el racismo en

la enseñanza de contenidos de Ciencias Biológicas y contribuye a la formación de docentes antirracistas .

Palabras clave: educación antirracista; enseñanza de las ciências; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, sancionada há 20 anos, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - para incluir no currículo oficial do ensino fundamental e médio, o estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar.

Após um ano da publicação da Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram instituídas pela Resolução 01, de 17 de junho de 2004, para serem contempladas em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, especialmente, nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Assim, as instituições de ensino superior precisam inserir nos conteúdos dos componentes curriculares e atividades dos cursos, a Educação das Relações Étnico-Raciais, de modo que, o seu cumprimento pelas instituições de ensino será considerado na avaliação das condições de funcionamento dos cursos ofertados.

Nesse contexto, a utilização do termo étnico na expressão étnico-racial refere-se tanto às relações tensas por conta das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, quanto à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, europeia e asiática. O termo raça é utilizado conforme a resignificação feita pelo Movimento Negro, ou seja, como uma categoria política e de valorização do legado deixado pelos africanos.

Desse modo, a Resolução 01/2004 visa promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes na sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, com vistas a construção de relações étnico-

sociais positivas, valorização da identidade e respeito aos direitos sociais de todos, rumo à consolidação da democracia brasileira. Nesse sentido, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem como finalidade reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, ao lado da indígena, europeia e asiática. Assim, a educação das relações étnico-raciais contempla processos educativos realizados em várias ambiências humanas, que orientam relações antirracistas entre brancos e não brancos.

O racismo é um princípio organizador e estruturante de todas as relações de dominação da modernidade/colonialidade (DU BOIS, 1999; FANON, 2008; HALL, 2016, SILVÉRIO, 2017; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; QUIJANO, 2005). Nesse contexto, a ideia de raça é constitutiva das relações sociais e uma construção social de representações que estabelece hierarquias sociais. O racismo e a discriminação racial são constitutivos da formação da sociedade brasileira (SILVÉRIO, 2018).

Nesse contexto, os brancos ocupam uma posição de poder e privilégio racial – branquitude – e o reconhecimento de que a desigualdade entre brancos e negros é fruto do racismo e da discriminação racial tem levado à implementação de políticas de ações afirmativas com a finalidade de corrigir o efeito dessa discriminação (BENTO, 2014). Com efeito, a branquitude se refere à forma como os sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades e, ao se apropriarem, acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos que os distinguem dos outros e os posicionam como superiores àqueles considerados não brancos (ARRUDA, 2021).

Diante disso, é pertinente destacar que o projeto acadêmico-político da decolonialidade ajuda a problematizar e compreender as lógicas opressoras nas dimensões do ser, do saber e do poder forjadas no período moderno/colonial e refletir acerca de lutas políticas de libertação necessárias à transformação da realidade vivida. O pensamento decolonial está fundamentalmente alinhado ao conceito de libertação e à reflexão crítica da teoria científica produzida em diferentes tempos, espaços, conhecimentos e

subjetividades, com vistas ao engajamento crítico necessário à descolonização (MALDONADO-TORRES, 2018).

Nessa perspectiva, o sociólogo Silvério (2017), no estudo titulado: Raça, etnicidade e ciência(s), argumenta que, no fenômeno da diáspora africana – a captura e a travessia violenta, a chegada ao novo ambiente, a conseqüente adaptação e os desdobramentos na formação dos estados nacionais – as desigualdades sociais foram fundamentadas na suposta inferioridade de grupos racializados com base na cor/raça/etnia, a exemplo de negros e indígenas.

A mudança na LDB através da Lei 10.639/2003 e da Resolução 01/2004, a partir de um processo de luta histórica com participação do ativismo negro brasileiro foi um avanço no Estado brasileiro ao propor uma política educacional como forma de mobilidade social (SILVÉRIO, 2017). Todavia, agora, as ações devem ser de luta pela implementação adequada das diretrizes, dentre as quais está “o reforço da formação inicial de professores a serviço de uma nova abordagem para a história e para a educação” (SILVÉRIO, 2017, p. 133).

Assim, frente a um pensar crítico acerca da branquitude na formação inicial docente, uma leitura possível da Resolução 01/2004 é a orientação de uma pedagogia crítica e, portanto, decolonial, que releia as relações étnico-raciais e desvele os mecanismos racistas com a finalidade de reeducar as relações entre brancos e não brancos, para que possibilite a correção de ideias e atitudes, a troca de conhecimentos e discussão crítica da branquitude como um lugar de poder e privilégio e reelaboração de novas representações, como possibilidade para que os estudantes assumam seu lugar legítimo na luta antirracista e na construção de um projeto conjunto de sociedade sem hierarquias racializadas e socialmente justa.

Nessa direção, a formação inicial para a docência precisa contemplar saberes fundamentais à educação antirracista nos conteúdos e atividades curriculares. A formação docente em ciências precisa problematizar o modelo de racionalidade da ciência moderna e considerar o conhecimento científico na sua relação com o social. Para Krasilchik (2005) a análise das interações cultural-social é necessária na prática de ensino de Ciências Biológicas, para que

possa desempenhar, adequadamente, o seu papel na formação de cidadãos.

E, nos propósitos de uma educação progressista crítica e libertadora, Paulo Freire diz que é na prática formadora que os saberes fundamentais à prática educativo-crítica são construídos. Conforme Freire (1999), é possível pensar que na prática de formação inicial docente que se organiza e correlaciona rigorosa e epistemologicamente os saberes científicos e sociais em uma perspectiva antirracista. A liberdade vai sendo construída consigo mesma, em si mesma e com saberes que vão sendo reelaborados com autonomia, esta, por sua vez, “se funda na responsabilidade da liberdade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1999, p.105).

A professora, intelectual e ativista bell hooks, ao afirmar que fora influenciada pelas pedagogias anticolonialistas, bem como, pela pedagogia crítica de Paulo Freire, evidencia sua compreensão sobre a relação do ensino e aprendizagem e a prática da liberdade. A atividade intelectual rigorosa e estimulada com prazer, reciprocidade e abertura à participação ativa de todos os estudantes, é um ato contra-hegemônico e transgressor que transforma em novas ideias, aumenta a capacidade de ser livre e de resistir ao racismo (hooks, 2013).

Ademais, a perspectiva de educação progressista libertadora de pensar a formação docente, converge com o pensamento decolonial e antirracista ao compreender que a prática educativa se constrói na relação dialógica, recíproca e crítica. Nessa relação, os formandos são considerados sujeitos ativos, históricos, problematizadores, epistemologicamente curiosos e capazes de realizar um diálogo crítico com o conhecimento, elucidar historicamente o que está em jogo, aprofundar sobre novas formas de saber, de pensar e ser no mundo, propor estratégias educacionais para combater o racismo e a discriminação étnico-racial - que posiciona as pessoas brancas como superiores e as não brancas como inferiores - e, na mesma medida, construir a sua autonomia na responsabilidade da liberdade assumida, no exercício da profissão docente.

Assim, a discussão encaminhada no presente trabalho está norteadada pelo seguinte questionamento: Que contribuições a

reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais na perspectiva da pedagogia decolonial da branquitude pode trazer para o ensino e formação inicial de professores de Ciências biológicas? Desse modo, o objetivo é refletir acerca de uma experiência didática em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em diálogo com a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, da Resolução 01/2004 e com estudos decoloniais e estudos críticos da branquitude com vistas ao ensino antirracista.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado em uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2015) no âmbito do grupo de pesquisa Estudos Críticos da Branquitude. Conforme Ludke e André (2015), os dados descritivos foram registrados diretamente no ambiente natural, com participação direta dos pesquisadores, que, preocupando-se mais com o processo do que com o produto, ouviram atentamente o pensamento dos participantes durante as discussões coletivas e registraram em um diário de reuniões.

O desenvolvimento do trabalho deu-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT com financiamento da Pró-reitoria de pesquisa pelo Edital 35/2022, no quinto semestre de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado em 2022, durante 16 aulas do componente curricular de Metodologia do Ensino de Ciências. Essa prática foi realizada nesse componente porque a professora e a maioria dos estudantes integram o grupo de pesquisa, e, os mesmos entenderam que os conhecimentos teóricos e metodológicos do ensino de ciências precisam contemplar a educação étnico-racial para propiciar uma formação científica na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, que contribua para o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz combater o racismo que se manifesta tanto nos conteúdos quanto nas relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar.

A ementa do componente curricular de Metodologia do Ensino de Ciências constante no projeto pedagógico do curso foi analisada, e, por sua vez, observou-se que a ementa não possibilita

a problematização das relações étnico-raciais no ensino de ciências e biologia. Como diz Fernandes (2018), a construção de uma pedagogia ou biologia decolonial exige uma postura de desobediência diante de um currículo que historicamente não tem contribuído para a problematização e construção de relações étnico-raciais outras.

A pedagogia decolonial envolve pensar em outros currículos, outras pedagogias e incluir estudos que dialogam com vários lugares, realidades e sujeitos concretos, e, ao mesmo tempo, questiona o lugar clássico do docente como detentor do saber e revela a nós, educadoras e educadores, a nossa ignorância sobre vários temas (GOMES, 2013).

Assim, o trabalho foi realizado via Google Meet, no qual, além dos estudantes e da professora, os outros membros do grupo de pesquisa participaram, totalizando 20 pessoas, dentre as quais, sete docentes de diferentes campi do IFMT (uma da área de Pedagogia, um de Artes, uma de História e duas de Letras) e dois professores licenciados em Letras da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Dentre os docentes, duas se autodeclararam pretas, duas brancas, dois pardos e um preto.

Dentre os treze estudantes do curso de Ciências Biológicas, dois se autodeclararam brancos e onze não brancos (dez pardas e um preto). A maioria (dez) é do sexo feminino e todos com idade entre 21 e 48 anos. Desse modo, o trabalho envolveu pessoas e instituições diversas. Acredita-se que essa diversidade (homens e mulheres, brancos e não brancos, estudantes e docentes de diferentes idades, lugares e áreas do conhecimento) no contexto da educação das relações étnico-raciais possibilita pensar na pluralidade, com interação e negociação de objetivos comuns e democráticos, conforme orienta as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa forma, durante 16 aulas do componente curricular de Metodologia do Ensino de Ciências, distribuídas em quatro períodos noturnos, foram realizadas discussões coletivas online, subsidiadas por textos enviados aos participantes para leitura e reflexão individual. Desse modo, essa experiência didática totalizou 34 horas,

sendo 18 para leitura e reflexão individual e 16 para discussão e reflexão crítica e coletiva a partir dos estudos teóricos.

Esse processo de reflexão na prática da formação docente inicial e continuada pode contribuir, decerto, para a necessidade de pensar a realidade concreta da problemática social do racismo no ensino dos conteúdos. Na mesma medida em que a prática docente vai se constituindo como crítica, histórica e socialmente construída e reconstruída (FREIRE, 1999).

O estudo teórico privilegiou autores que integram o grupo de investigação acadêmico-político da decolonialidade, bem como de estudiosos que mobilizam o pensamento de Frantz Fanon em suas diversas abordagens teóricas, (Quadro 1) a saber: decoloniais, pós-coloniais e da diáspora e branquitude, pela contribuição na reflexão crítica da educação das relações étnico-raciais no componente curricular de Metodologia do Ensino de Ciências.

Quadro 1 – Sequência das discussões e dos textos enviados para estudo prévio.

Discussões coletivas	Textos encaminhados para leitura e reflexão individual e coletiva
1ª discussão	1 - Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfoguel (2018).
2ª discussão	2 - Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Nelson Maldonado-Torres (2018). Branqueamento e branquitude no Brasil. Maria Aparecida Silva Bento (2014).
3ª discussão	3 - Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. Maria Aparecida Bento (2000). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. bell hooks (2013).
4ª discussão	4 - Raça e etnia na era da ciência genética. Peter Wade (2017).

Fonte: elaborado pelos autores.

O processo dialógico, no qual o diálogo é um princípio fundante, favoreceu um pensar coletivo crítico e problematizador acerca das relações étnico-raciais. Conforme Freire (1999), a prática dialógica é uma atitude e prática pedagógica em que os sujeitos desenvolvem a interação, a relação objetividade-subjetividade, a participação, comunicação democrática, confiança e respeito, capacidade de decisão, (re)construção teórica, a partilha de conhecimento crítico e experiências, a abertura à diferença, que implica em reflexão crítica, reelaboração de ideias e representações, pensamento consciente e libertador, humanização e comprometimento com a mudança da realidade social.

Os momentos de discussão coletiva foram registrados em um diário de reuniões para análise. Em cada um desses momentos, duas horas eram reservadas para abordagem do texto pela professora do componente curricular Metodologia do Ensino de Ciências com colaboração dos demais professores integrantes do grupo de pesquisa, e, duas horas eram destinadas às discussões do grupo, com exposições das análises do texto lido e das problematizações e investigações elaboradas individualmente, a fim de que todos pudessem dialogar abertamente entre si e consolidar os momentos de discussão coletiva como um espaço formativo.

Por fim, durante a sistematização da análise do conteúdo das reflexões compartilhadas coletivamente, a ideia de raça ou racialização foi problematizada como categoria e relacionada ao ensino de Ciências Biológicas na perspectiva decolonial da branquitude, e, portanto, na direção do objetivo deste trabalho que está voltado à construção de representações necessárias ao ensino de ciências antirracista. Seguem algumas dessas análises.

COMPREENSÕES DA DECOLONIALIDADE, DIMENSÕES SOCIAIS, CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS DA IDEIA DE RAÇA E ENSINO DE CIÊNCIAS

A partir da discussão coletiva dos textos realizada nos encontros e das reflexões que foram sendo compartilhadas, foi possível compreender e problematizar algumas dimensões

históricas, científicas, tecnológicas e sociais sobre a ideia de raça/racialização, sendo algumas destacadas e apresentadas a seguir.

Dimensões históricas e sociais

O grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, ressalta a importância da raça como dimensão estruturante do sistema mundo moderno colonial, que remonta ao século XVI (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018). Nas palavras do filósofo argentino Enrique Dussel, a Modernidade é justificativa de uma práxis irracional de violência, onde a civilização moderna eurocêntrica se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e, impõe um processo educativo europeu às vítimas da dominação (indígenas colonizados, africanos escravizados, a mulher, a criança, etcetera) (DUSSEL, 2005).

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) um dos eixos fundamentais da modernidade é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça (uma suposta distinção biológica que produziu identidades novas na América como: índios, negros, mestiços e os colocou em situação de inferioridade em relação ao branco europeu que incitou-se naturalmente superior. Essa ideia foi um elemento constitutivo e fundacional das relações de dominação colonial imposta pela raça dominante que chamou a si mesma de brancos.

Essa distribuição racista de novas identidades resultou na divisão racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial e expressou, sobretudo, a associação exclusiva da branquitude social com o trabalho assalariado e posições de mando na sociedade. Ademais, esse novo padrão mundial também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005).

Ademais, conforme o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o uso dos termos modernidade/colonialidade além de ser uma maneira de se referir à colonialidade é uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental, pois

a colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade e pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. Uma de suas teses é de que a modernidade/colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual.

“Essa catástrofe é ao mesmo tempo ontológica, epistemológica e ética. A catástrofe metafísica inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo” (MALDONADO-TORRES, 2018, p.37). Ainda para o autor, isso introduz a diferença subontológica ou a diferenciação entre seres e aqueles abaixo dos seres, que, por sua vez, passa a ser a essência da nova ordem mundial e ainda sobrevive apesar do fim dos colonialismos nos séculos XIX e XX.

O termo colonialidade, está presente na tradição do pensamento negro, como de W. E. B. Du Bois (1999) e Frantz Fanon (1968; 2008), na medida em que mostram os impactos da construção social da raça no contexto da modernidade ocidental sobre a população de origem africana a partir de um empreendimento colonial de estrutura racista, que codificou a branquitude como modelo de humanidade, autoridade, racionalidade, civilização e cultura, tornando-se, dessa forma, uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos e autóctones, bem como a própria colonização e a expansão do capitalismo. Diante disso, os estudos Decoloniais, Pós-coloniais e da Diáspora nos ajudam a pensar que as diferenças precisam ser reinventadas a partir de um diálogo crítico das identidades marcadas.

Desse modo, o colonialismo significou a imposição da força, domínio e supremacia branca e a impossibilidade do negro vivenciar a sua humanidade, a sua condição de sujeito. E, por consequência, a opressão racial, a dupla consciência e a degradação social do negro (DU BOIS, 1999), bem como a imersão do negro em um complexo de inferioridade (FANON, 2008). No colonialismo, o racismo “é um dos elementos de opressão usado para transformar

um povo em objeto dos propósitos da supremacia racial branca” (FANON, 1968, p. 175).

Com efeito, na discussão sobre a Cultura Nacional, Fanon (1968) compreende que o racismo origina da ideia de que a raça determina a cultura e, como resultado, afirma a superioridade do homem branco/europeu/ocidental/civilizado/cristão como expressão do ser humano universal em relação aos outros povos colonizados provocando a alienação cultura e a destruição da cultura oprimida. Para Fanon (2008) a alienação não se refere à falta de conhecimento sobre algo ou sobre si, mas sim, a uma perda de si ou da capacidade de se autodeterminar como indivíduo.

Nesse contexto, Fanon (1968) desenvolve o conceito de racialização como um processo de dimensão global implementado pelo colonialismo. Argumenta, portanto, que o colonialismo reservou igualmente ao negro um complexo de inferioridade, e ao branco um complexo de superioridade na hierarquização social, que deve ser combatido globalmente. Nessa perspectiva, é possível compreender que raça é uma categoria construída e inerente ao projeto de dominação colonial, ou seja, do colonialismo, pois não haveria outra razão para as pessoas se pensarem em termos raciais. Desse modo, na perspectiva fanoniana, o racismo é um dos elementos de opressão inerentes à dominação colonial, usado para transformar o colonizado em objeto dos propósitos do colonizador e, assim, afirmar a superioridade racial branca.

Durante a discussão, um estudante branco fez a seguinte reflexão:

A cor ou a raça, o fenótipo né, não faz mais a diferença como foi determinante no processo de colonização do Brasil quando usaram a cor pra inferiorizar e até matar indígenas e pessoas negras, porque hoje o que a gente percebe é a diferença com base na classe econômica. Sim, por exemplo, principalmente em quesito da educação escolar, a diferença é muito grande da rede particular para rede pública. Eu acho que nós somos todos iguais e não acho que o branco seja superior ao negro ou indígena. Pra mim, inclusive, o racismo existe, mas na desigualdade social de classe (Estudante A).

Diante disso, dois estudantes negros compartilharam suas reflexões:

Mas, se é assim como você está dizendo, que o problema é de classe e não tem relação com o fenótipo das pessoas negras, por que é que toda vez que eu entro no mercado eu sinto que sou observado? Porque as pessoas acham que vou furtar alguma coisa. Por que é que dentre os pobres, por exemplo, a maioria são negros? O IBGE mostra isso. Por que é que a maioria dos estudantes das universidades são brancas? Porque os negros não teriam capacidade intelectual pra serem a maioria na universidade? Por que é que nas escolas particulares, os estudantes são, predominantemente brancos? Porque então, eu ainda sinto o olhar que me inferioriza? Por que então, eu ainda sou descartado de uma possibilidade de emprego tendo as mesmas condições de uma pessoa branca? Tudo isso são minhas vivências (Estudante B).

Esses textos me fizeram entender que o fato de nossa colonização ser feita por pessoas brancas, europeus, deu aos brancos privilégios que perpetuam até hoje. Eles tem muitos privilégios pela questão cultural e por ser branco, tanto que aqui no meu município muita gente acha que a cidade é bonita e promissora porque foi colonizada por colonizadores brancos do Sul do Brasil (Estudante C).

A professora de Metodologia do Ensino de Ciências, faz a seguinte mediação:

É importante considerarmos que, conforme as leituras que fizemos, a ideia de raça foi uma lógica estruturante do projeto racista de colonização do Brasil. E, também, os autores nos dizem que essa lógica é um legado desumano do colonialismo que continua existindo e se recicla constantemente, mesmo com o fim da colonização formal. O pensamento decolonial nos chama a pensar

criticamente o colonialismo porque ele contamina nossas mentes, como diz, também Quijano. Por exemplo, a ideia de que somos todos iguais, e, portanto, o problema é de classe e não de cor/raça, como foi dito pelo estudante A e questionado pelo estudante B, silencia o racismo, silencia as outras relações de dominação. Esse silenciamento é uma legado do colonialismo que precisamos continuar desconstruindo.

O diálogo continuou com a mediação da professora de História:

A colonização foi um processo violento no mundo. Hoje eu ainda vejo que mulheres negras como eu, estão num lugar de solidão no quesito da estética negra, por exemplo. Na escola, quando jovem, eu sofria por conta do meu cabelo. É como se a gente tivesse em um não lugar que desumaniza mulheres como nós. E na ciência? Mulheres negras foram silenciadas na ciência.

As reflexões acima, trazem à tona imaginários, análises e situações da vida social que ainda mostram compreensões raciais imprecisas, bem como a necessidade de discussões aprofundadas da ideia de raça, racismo, branquitude e as implicações na vida social, para a construção de um ensino de ciências antirracista. A branquitude, conforme Arruda (2022), se refere à forma como os sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades e ao se apropriarem acreditam que "ser branco" determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos que os distinguem de outros.

Dimensões científica, tecnológica e social

A ideia de raça ou racialização classifica e hierarquiza os grupos humanos e as relações sociais a partir da definição de diferenças observáveis, com implicações no privilegiamento do grupo branco nessa hierarquia (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012). Conforme os autores, a reapropriação dessa ideia no cenário

político-acadêmico não tem relação com o antigo conceito de matriz biológica, produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX e utilizada como conceito analítico na biologia e na antropologia física, para analisar e classificar e hierarquizar a diversidade humana. A Segunda Guerra marcou uma mudança fundamental no uso desse conceito tanto em relação aos desenvolvimentos científicos, quanto aos genocídios ocorridos ao longo do século XX. O descrédito em relação ao seu uso se deu por cientistas que o viam como o núcleo de um discurso discriminador, e com base em argumentos biogenéticos deixou de ser utilizado como categoria de classificação (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012).

Assim, durante as reflexões coletivas, o conceito de raça foi trabalhado como uma construção social, histórica, cultural, dinâmica e global que constitui a sociedade, e, é utilizada pela humanidade para classificar e hierarquizar os grupos humanos e as relações sociais a partir da definição de diferenças fenotípicas e socioculturais observáveis. Para Stuart Hall (2016), a ideologia social, que se refere aos referenciais mentais – crenças gerais, linguagens, conceitos, categorias e sistemas de valores da sociedade – sustentam tanto o poder e a dominação quanto a subordinação de grupos sociais. Essa ideologia é arbitrária e produzida em contextos históricos e culturais específicos, porém, o sentido ou o conceito muda historicamente e nunca é fixado de forma definitiva, e, por conta disso, o processo de representação deve ser ativamente lido, interpretado e contestado como forma de levar à emancipação (HALL, 2016).

Os estudos críticos sobre a branquitude (*critical whiteness studies*) no Brasil, desde o sociólogo Guerreiro Ramos na década de 1950, fazem uma inversão epistemológica, ou seja, um movimento de deslocamento do grupo social racializado como negro para o centro sobre o qual foi construída a ideia de raça, isto é, para o branco. Isso porque, como diz Bento (2014), a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que essas desigualdades constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado, e, portanto, uma forma de impedir o avanço da luta por uma sociedade mais igualitária.

A definição de branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude também está presente em estudos realizados pelas pesquisadoras da área da Psicologia Social como: Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento, Edith Piza e Lia Vainer Schucman. Esses estudos abriram novas possibilidades de investigação sobre a constituição da branquitude no Brasil, ou seja, da identidade racial do branco brasileiro e marcam no ano de 1994 o início de uma interpretação da realidade racial brasileira já deslocada da visão luso-tropicalista de Gilberto Freyre centrada no mito da democracia racial, bem como da literatura corrente escrita por brancos a respeito de negros no Brasil nos anos de 1950.

Bento (2014) aborda as dimensões da branquitude a partir do tema branqueamento e branquitude no Brasil, explorando questões relacionadas ao padrão ideal de branqueamento inventado pela elite branca, e, por esta, apresentada à sociedade brasileira como um problema do negro. Para isso, a elite fez uma apropriação simbólica de si como referência humana como meio de legitimar sua supremacia econômica, política e social, ao mesmo tempo em que investiu na construção de um imaginário social negativo sobre o negro, com a finalidade de destruir a sua identidade racial, danificar sua autoestima e responsabilizá-lo pela discriminação sofrida e, por fim, justificar as desigualdades raciais.

Bento (2014) aponta características da branquitude, dentre as quais, 1) as estratégias, os pactos de preservação da discriminação e desigualdade racial, 2) o medo gerado pelo negro na elite branca brasileira cercada de um silêncio que é o fiel guardião dos privilégios da branquitude, e 3) a invisibilidade do branco nos estudos sobre relações raciais no Brasil, do papel que o branco ocupa como branco na perpetuação das desigualdades raciais e dos privilégios simbólicos e materiais da brancura.

Assim, os brancos não se reconhecem como parte essencial na permanência das desigualdades no Brasil. Eles reconhecem as desigualdades raciais mas não as associam à discriminação racial e sim às desigualdades de classe social. O debate sobre a raça é diluído na classe social. Essa é uma saída de emergência frequentemente utilizada, apesar das pesquisas mostrarem que

entre os pobres os negros são os mais prejudicados em todas as dimensões da vida (BENTO, 2014).

Ruth Frankenberg nos últimos dez anos de seu trabalho sobre a branquitude faz uma contribuição para a visibilidade ou marcação da branquitude, definindo oito pontos que indicam sua localização nas sociedades, que são estruturadas na dominação. Dentre os quais: 1) "A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. 2) A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe. [...] 3) Como lugar de privilégio" (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313).

Ademais, na construção social e diária da branquitude, as características raciais inscritas sobre o corpo (cor da pele, formato do nariz, boca, tipo de cabelo), marcam o sujeito, ou seja, aqueles classificados socialmente como brancos adquirem significados positivos associados à inteligência, beleza, educação, progresso e moralidade que acarretam em poder e privilégio simbólico da superioridade racial. A consequência dessa ideologia racista é a crença de que a superioridade moral, intelectual e estética construída pelo racismo biológico do século XIX e XX ainda continua sendo um aspecto da branquitude no Brasil (SCHUCMAN, 2020).

Após essa discussão a professora de Metodologia do Ensino de Ciências, indaga: Por que estamos pensando a questão racial, o racismo, como uma questão científica, tecnológica e social?

No início da colonização do Brasil o racismo estava no próprio projeto de colonização. Só que, depois a ciência validou o racismo, ele se tornou científico. A área do nosso curso teve contribuição nesse processo. E isso tem impactos na vida social, no que pensamos. E, é muito importante a gente pensar que não existe uma ciência sem intenções. Acho que o que eu estava pensando sobre a ideia de que o problema é a classe e não a raça, tem a ver com isso. Tem base em conhecimentos disseminados pela ciência, e como a Bento fala, isso faz parte do silêncio da branquitude (ESTUDANTE A).

A reflexão do estudante, além de mostrar a sua reelaboração, enquanto uma pessoa branca sobre o racismo, também traz à tona uma concepção de ciência aparentemente abstrata e neutra. Diante disso, é importante salientar que os teóricos da decolonialidade sistematizaram a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento em contraposição ao cientificismo eurocêntrico que originou a ideia hegemônica do universalismo abstrato – um tipo de conhecimento aparentemente desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica e que desconsidera as possibilidades de emancipação dos sujeitos que, conforme Fanon (2008), habitam a zona do não ser. “Ao contrário desse conhecimento desincorporado e sem localização geopolítica, o projeto decolonial assume a necessidade de afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 13).

Assim, o pensamento decolonial é crítico. Como bem diz Madonado-Torres (2018), a teoria decolonial reflete criticamente sobre o nosso senso comum e as pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados vivenciam a colonização, e, ao mesmo tempo fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Esse simultâneo engajamento construtivo e crítico é uma contribuição fundamental e uma função-chave do pensamento e da teoria decolonial, porque exige um engajamento crítico com as teorias da modernidade que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias.

Diante dessa reflexão e da crítica do estudante A (autodeclarado branco), os docentes presentes na discussão fizeram algumas mediações. A professora de História disse: “Na História, o racismo vem com a ideia dos colonizadores homens brancos europeus, como descobridores e não como invasores violentos e usurpadores. Sueli Carneiro diz que houve um epistemicídio na ciência em relação às mulheres e homens negros”. Um professor de Língua Portuguesa acrescentou: “Na Literatura os contos de fada sempre protagonizados pela mocinha princesinha branca, loira e de

olhos azuis. As grandes editoras não publicaram literatura com mulheres negras. O Feminismo negro é uma grande contribuição teórica, científica”. O professor de Arte, finaliza: “Na arte percebo a dificuldade de pensarmos sobre o racismo. Na arte é uma necessidade para não silenciarmos o olhar de homens e mulheres negros, indígenas. E do ponto de vista das ciências biológicas, como é pensada a ciência de cientistas negros?”

Dimensões do racismo no ensino de Ciências Biológicas

“Quando estudei Ciências, não me lembro de estudar a ciência feita por negros, por cientistas homens brancos, sim. Agora faz todo sentido pra mim, a construção do conceito biológico de raças humanas no século XIX e XX para classificar as diferenças fenotípicas”. Essa reflexão de uma estudante, teve aprovação dos demais participantes da discussão.

Diante disso, a professora de Metodologia do Ensino de Ciências seguiu com a reflexão no sentido de pensar sobre a necessidade da (re) apropriação do termo raça no processo de ensino de biologia, uma vez que o conceito de raça biológica foi concebido na biologia e na antropologia física, no contexto da ciência moderna eurocentrada, nos séculos XIX e XX.

Nessa discussão destacou-se que Peter Wade (2017), oferece uma contribuição, ao fazer uma discussão sobre raça e etnia na era da ciência genética. Conforme o autor, o termo raça foi substituído por população pelos geneticistas. Os geneticistas são contra o racismo e, portanto, rejeitam a raça como categoria biológica. Entretanto, ao mesmo tempo, o racismo e a discriminação continuam intensificados. A existência do racismo é negada, enquanto a ideia de raça continua sendo um critério de diferenciação social e o racismo como uma prática, é o que se pode chamar da “ausente presença da raça” (WADE, 2017).

Para esse autor, na genômica o conceito de raça é ambivalente e ambíguo. Por um lado, a genômica elimina completamente o conceito, mostrando que os seres humanos compartilham 99,9% de material genético. Assim, a ideia da espécie humana dividida em raças biologicamente distintas se torna

insustentável. Por outro lado, o sequenciamento do genoma humano fortaleceu o interesse nas diferenças biológicas entre populações raciais e étnicas ao associarem suas variantes genéticas à suscetibilidade a doenças.

Para, Wade (2017) os geneticistas são contra o racismo e rejeitam a raça como categoria biológica. No entanto, algumas de suas práticas merece atenção. Por exemplo, a coleta de amostras de populações definidas em termos socioculturais pode parecer o óbvio a fazer porque é interessante saber sobre perfis genéticos de populações definidas de modo socialmente significativas e não apenas fazer coleções aleatórias de pessoas, como se fossem moscas de fruta. Essa proposta de colher amostras considerando a população social sem usar uma grade geográfica aleatória traz consigo a possibilidade de que essas populações se tornem reificadas em unidades genéticas, destacando excessivamente suas diferenças e minimamente a sua humanidade comum. Essas práticas precisam ser analisadas com um olhar crítico, necessário ao ensino antirracista e decolonial.

Diante disso, um estudante negro faz a seguinte reflexão:

Professora, outra maneira de desconstruir a ideia de raça como critério de hierarquização, é trazer para o ensino as contribuições das pessoas negras para a ciência e não apenas de pessoas brancas europeias. Quando o professor de Citologia trabalhou com agente sobre as células, poderia ter trazido a história de Henrietta Lacks, uma mulher negra que viveu estadunidense, de quem foram extraídas células cancerosas que originaram a primeira linhagem imortal de células humanas, conhecida como células HeLa. Isso mostraria a contribuição dessa mulher para a ciência e a vida humana nos dias atuais (ESTUDANTE D).

Francisco Jr. (2008) no artigo intitulado “Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências” discute algumas questões que auxiliam a construção de um currículo menos etnocêntrico. Na Ciência ainda é desconsiderada a dimensão de ciência e tecnologia dos povos pré-colombianos,

africanos, indígenas e supervalorizada a cultura de origem europeia, o que demonstra a necessidade dos professores de Ciências, reconhecerem o problema. No caso da Biologia, o ensino de conceitos relacionados à higiene, doenças infecciosas, sistema nervoso e outros afins, deve considerar as técnicas de assepsia e anestesia que possibilitaram cirurgias cesarianas, desenvolvidas na região hoje compreendida pela Uganda, registradas em 1879, por um cirurgião inglês. Ainda hoje no Brasil, casos de óbito por falta de assepsia ou por infecções, são frequentes (FRANCISCO JR., 2008).

Na medida em que o ensino de ciências não favorece a reflexão sobre questões sociais, ele contribui para que o racismo se mantenha, quando os conhecimentos científicos históricos da área não são questionados, o racismo também se mantém. Sendo assim, aprender Ciências Naturais e Biologia não envolve somente aprender os conhecimentos científicos, mas entender suas implicações na realidade humana, que é plural (FERNANDES, 2018).

Outra contribuição importante no ensino de Ciências e Biologia, voltado para a educação das relações étnico-raciais no cotidiano da escola, é estudar a temática da espécie humana, ancestralidade, genética e diversidade fenotípica a partir do continente africano, a partir do texto intitulado: A espécie humana, localizado na Parte 1 da obra de Bento (2000). Esse texto é composto por 4 partes: 1 – Nós e os outros. O Mito de Narciso. Os “diferentes”. 2 – A riqueza da diversidade. O Legado da África. 3 – Cabelo, pele, nariz e outras diferenças. As diferenças na aparência física. Diferentes raças e 4 – A espécie humana. O medo.

O texto possibilita compreender que o narcisismo se torna um problema quando se busca interagir somente com pessoas consideradas “iguais”, excluindo aquelas consideradas diferentes. E, também, que a civilização moderna foi atribuída ao europeu, enquanto, na verdade, foi constituída por contribuições de diversos povos do mundo e que o homem moderno, ou seja, a espécie humana, *Homo sapiens*, teve origem na África há mais de 200 mil anos e deu origem a todos os povos atuais, que, por sua vez, acumulam uma grande diversidade genética. A diversidade apesar de ser um fator de progresso material e cultural da humanidade, é utilizada como um instrumento de opressão, de exploração e

mesmo de extermínio de grupos humanos, por certos grupos humanos (BENTO, 2000).

O texto de Bento (2000) ainda ensina que a espécie humana é única, a nossa ancestralidade é comum. Entretanto a diversidade genética e cultural é diversa, diferente. A espécie humana possui diferenças fenotípicas (cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz) que resultam das condições ambientais de seu desenvolvimento. Essas diferenças não têm nada a ver com as características morais e intelectuais como afirmou a ciência biológica nos séculos XIX e XX, por meio do conceito de raça biológica, na tentativa de afirmar falsamente que existiriam raças humanas. Todos nascemos humanos. “Portanto, não é a diferença entre as pessoas, mas a forma como encaramos essa diferença que pode nos levar a tratar as pessoas com afeto e respeito ou com medo e desprezo” (BENTO, 2000, p.21).

Nessa direção, o trabalho de Cardoso e Rosa (2018) sobre uma proposta de descolonização de saberes da Biologia a partir do estudo da melanina - pigmento responsável pela cor da pele – problematiza o conceito biológico de raça para a construção do conceito social de raça, proporcionando a reflexão e mudança de atitudes contra expressões racistas e privilégios simbólicos e materiais dos brancos.

Assim, acredita-se que a Resolução 01/2004, remete à necessidade de uma pedagogia decolonial no currículo de formação inicial e continuada de professores, a fim de que o ensino de Ciências Biológicas contribua para a prática da educação das relações étnico-raciais como uma forma de valorizar a diversidade na construção do conhecimento e promover uma reflexão crítica da branquitude como lugar de poder e privilégio racial na sociedade multicultural e pluriétnica brasileira.

A PEDAGOGIA DECOLONIAL DA BRANQUITUDE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A pedagogia decolonial é crítica, emancipadora e voltada à humanização de sujeitos contextualizados. As ideias de Frantz

Fanon, na sua trajetória de intelectual decolonial inspiram uma educação que, enquanto prática social e histórica, desenvolva a desalienação e emancipação humana. Conforme Fanon (2008), a humanidade precisa se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais, buscar a desalienação em prol da liberdade e criar as condições de existência e comunicação autêntica ideais em um mundo humano.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, cujo pensamento recebe influências de Frantz Fanon, tem o diálogo e a problematização como categorias norteadoras de uma educação crítica e emancipatória voltada à humanização e libertação autêntica dos sujeitos, e, portanto, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, epistemologicamente curioso, capaz de compreender a realidade social e superar a ideologia da opressão. Nessa concepção, o ato de conhecer não se dá de forma automática e individual, mas de maneira contínua, rigorosa e na intercomunicação e intersubjetividade. Para Freire (1999), uma prática dialógica não é racista, preconceituosa, e, por isso, tem o dever de desvelar o racismo como transgressor da natureza humana e causa da dominação econômica, social e pretensa superioridade da branquitude.

Conforme bell hooks (2013), a educação progressista é engajada, multicultural e resistente. Nela os professores criam práticas pedagógicas baseadas no reconhecimento mútuo, que proporcionam aos alunos maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente, que ligam os conhecimentos com suas experiências global de vida, que descubrem os conhecimentos subjugados e tomam posse deles.

Nesse contexto, o desafio da educação humanizadora, crítica, decolonial é combater o racismo no ensino de Ciências Biológicas com consideração do seu conteúdo como científico e social, ou seja, reconhecendo como indissociável dos conteúdos os modos diversos de existência no mundo. Nesse contexto, a branquitude pode se tornar pedagógica por permitir que as tensões nas relações raciais sejam tratadas a partir de uma conceituação nova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo didático voltado à educação das relações étnico-raciais, desenvolvido em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em diálogo com a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, com a Resolução 01/2004 e com estudos decoloniais e estudos críticos da branquitude com vistas ao ensino de Ciências Biológicas antirracista, mostrou o potencial do processo dialógico, crítico e coletivo na formação inicial docente, pois, durante as interações recíprocas, os estudantes, assim como os professores trouxeram à tona suas percepções diferentes e algumas imprecisas, sobre a ideia de raça, racismo e suas implicações nas relações sociais, que, por sua vez, contribuíram para a (re)apropriação do conceito de raça.

O processo didático indicou que é possível e necessário incluir na formação inicial docente em Ciências Biológicas, bem como nos conteúdos específicos da área, a discussão de questões que relacionam o racismo, ciência, conhecimento e sociedade. Que o processo possibilita a reflexão, crítica, construção de diálogos recíprocos, qualificados e comprometidos com a educação de relações étnico-raciais democráticas e com a construção de uma pedagogia decolonial da branquitude que problematiza a ideia de raça ou racialização fixada na crença de que “ser branco” determina um modelo estético, moral, intelectual e cultural universal de humanidade e pensa estratégias para combater o racismo e formar professores antirracistas.

Referências

ARRUDA, Maria Auxiliadora Almeida. Relações raciais: por um pensar crítico sobre a branquitude. **Raído**, Dourados, MS, v. 15, n. 37, p. 276-296, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/14392>. Acesso em: 02/02/2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Orgs.).

Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-58.

_____. **Cidadania em preto e branco:** discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2000.

BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Resolução 03/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra.** Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.

Perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgardo (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Kelly Meneses. O ensino de biologia e a lei 10.639/03: construindo possibilidades didáticas. **Anais. X COPENE,** Uberlândia, MG, 2018.

FRANCISCO JR. Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação,** v. 14, n. 3, p. 397- 416, 2008.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio.; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013, p. 67-89.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 55-77.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

hooks, bell. **ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRE Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. ed 2º Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 78-102.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari Diogo da. (Orgs.). **Descolonizando saberes**: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (Org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “branco”, o “encardido” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Raça, etnicidade e ciência(s) na luta contra o racismo. In HITA, Maria Gabriela. **Raça, racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 113-138.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012.

WADE, Peter. Raça e etnia da era da ciência genética. In HITA, Maria Gabriela. **Raça, racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 81-101.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Uma proposta de letramento racial crítico e antirracista a partir da história em quadrinhos “Os Santos: uma tira de humor ódio”

Andressa Queiroz da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de Letramento Racial Crítico e Antirracista utilizando o gênero História em Quadrinhos, mais especificamente a HQ “Os Santos: uma tira de humor ódio”, ilustrada por Leandro Assis e escrita pelo próprio ilustrador e pela ativista Triscila Oliveira. A HQ que é publicada semanalmente na rede social Instagram, na conta dos autores, tem tido um grande alcance no número de leitores e tem servido como uma fonte de debate e reflexão sobre temas como o racismo brasileiro, as desigualdades sociais (e raciais), além das opressões de raça e classe são retratados também de maneira interseccionada questões referentes à orientação sexual e de gênero. A narrativa mostra a vida de duas famílias, quase dicotômicas, uma branca de uma alta classe socioeconômica e outra negra e de uma classe socioeconômica baixa, formado majoritariamente por mulheres e mães-solo. Foi utilizado como referencial teórico Ferreira (2014, 2015), Gomes (2005), Almeida (2018), entre outros. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a análise da HQ a partir das perspectivas teóricas citadas anteriormente. Assim, consideramos que a citada HQ pode ser

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – PPGLI-Ufac. Doutoranda pelo mesmo programa. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre - Neabi/Ufac. Faz parte do Grupo de Estudos em Análise de Discursos e Ensino de Línguas – GEADEL. É professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Acre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7082-7140>. E-mail: andressa.queiroz@sou.ufac.br.

utilizada como um mecanismo que propicia um Letramento Racial Crítico e Antirracista diante dos temas explorados na narrativa.

Palavras-chave: letramento racial crítico; história em quadrinhos Os Santos; antirracismo.

A proposal for critical and anti-racist racial literacies based on the comic story "Os Santos: uma tira de humor ódio"

ABSTRACT

The present work aims to present a proposal of Critical and Antiracist Racial Literacy using the genre Comic Books, more specifically the comic "Os Santos: uma tira de humor ódio", illustrated by Leandro Assis and written by the illustrator himself and the activist Triscila Oliveira. The comic that is published weekly on the social network Instagram, on the account of the authors, has had a great reach in the number of readers and has served as a source of debate and reflection on topics such as Brazilian racism, social (and racial) inequalities, in addition to the oppressions of race and class are also portrayed in an intersecting way issues related to sexual orientation and gender. The narrative shows the lives of two families, almost dichotomous, one white of a high socioeconomic class and the other black and of a low socioeconomic class, formed mostly by women and solo mothers. Ferreira (2014, 2015), Gomes (2005), Almeida (2018), among others, were used as theoretical references. Methodologically it is a bibliographic research, using the analysis of the comic from the theoretical perspectives mentioned above. Thus, we consider that the aforementioned comic can be used as a mechanism that provides a Critical and Antiracist Racial Literacy before the themes explored in the narrative.

Keywords: critical racial literacy; comic book The Saints; antiracism.

Una propuesta de alfabetización racial crítica y antirracista a partir del cómic "Os Santos: uma tira de humor ódio"

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de Alfabetización Racial Crítica y Antirracista utilizando el género Cómics, más específicamente el cómic "Os Santos: uma tira de humor ódio", ilustrado por Leandro Assis y escrito por el propio ilustrador y la activista Triscila Oliveira. El cómic que se publica semanalmente en la red social Instagram, por cuenta de los autores, ha tenido un gran alcance en el número de lectores y ha servido como fuente de debate y reflexión sobre temas como el racismo brasileño, las desigualdades sociales (y raciales), además de las opresiones de raza y clase que también se retratan de manera interseccional cuestiones relacionadas con la orientación sexual y el género. La narración muestra la vida de dos familias, casi dicotómicas, una blanca de clase socioeconómica alta y la otra negra y de clase socioeconómica baja, formada en su mayoría por mujeres y madres solas. Ferreira (2014, 2015), Gomes (2005), Almeida (2018), entre otros, fueron utilizados como referencias teóricas. Metodológicamente es una investigación bibliográfica, utilizando el análisis del cómic desde las perspectivas teóricas mencionadas anteriormente. Por lo tanto, consideramos que el cómic mencionado puede ser utilizado como un mecanismo que proporciona una alfabetización racial crítica y antirracista antes de los temas explorados en la narrativa.

Palabras clave: alfabetización racial crítica; cómic Los Santos; anti racismo.

INTRODUÇÃO

A rede social Instagram vem sendo uma plataforma não só apenas de compartilhamento de fatos cotidianos de seus usuários, mas também um mecanismo de combate às questões sociais como o

racismo. São inúmeros os perfis que são criados com o objetivo de promover o debate e disseminação de conteúdos relacionados com a denúncia do racismo e de ações antirracistas.

O presente texto é resultado de uma proposta de pesquisa inicial (SILVA, 2020) que foi realizada a partir das aulas do Curso de aperfeiçoamento *Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS que ocorreu de maio de 2021 a fevereiro de 2022.

Neste trabalho analisaremos como o gênero História em Quadrinhos tem sido utilizado como forma de letramento racial crítico e antirracista para usuários da rede social Instagram. O objeto deste estudo é o trabalho do quadrinista Leandro Assis (@leandro_assis_ilustra) e da escritora Triscila Oliveira (@soulanja), especificamente a série de quadrinhos “Os Santos: uma tira de ~~humor~~ ódio” que possuem mais de 100 números publicados na rede social do ilustrador.

A citada série busca denunciar as desigualdades sociais e raciais da sociedade brasileira possibilitando que os leitores possam refletir sobre isso. A saga “Os Santos” conta a história de duas famílias: uma família negra, periférica, da classe trabalhadora e pobre que tem a matriarca Didi; e outra branca, de classe burguesa, abastada e racista, que emprega os serviços domésticos de integrantes da família de Didi.

Utilizamos como referencial teórico neste trabalho Ferreira (2015, 2017) que aborda o conceito de Letramento Racial Crítico, Cavalleiro (2001) que tece sobre Educação Antirracista, Almeida (2019) e Gomes (2005) para definir o conceito de racismo. O trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente realizaremos um breve panorama conceitual com as palavras chaves deste trabalho; seguimos para o conceito de História em Quadrinhos e seu uso como ferramenta pedagógica; e por fim apresentaremos a obra aqui objeto de análise, “Os Santos: uma tira de ~~humor~~ ódio”, e abordaremos como seu uso pode promover um Letramento Racial Crítico e Antirracista.

APANhado CONCEITUAL

O termo “antirracismo” tem sido muito usado cotidianamente no Brasil, principalmente nas últimas três décadas. A teoria, entretanto, iniciou-se na Grã-Bretanha e depois surge no Canadá, Austrália e nos Estados Unidos. No Brasil, o conceito começa a ser utilizado/aplicado em estudos e pesquisas antropológicas como Guimarães (1996), Bernd (1994) e Munanga (1996), entre outros. Em 2001, é publicado um dos trabalhos principiantes que usam o conceito “antirracismo” direcionado especificamente para a educação, o livro *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando a escola*, a publicação organizada por Eliane Cavalleiro (2001) é um compêndio formado por 10 artigos que discutem e refletem sobre o racismo na escola e formas de contorná-lo e combatê-lo (FERREIRA, 2017).

Pode-se perceber que o uso do termo/conceito “antirracismo” é anterior à promulgação da Lei n.º 10.639/2003² que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Dessa maneira, pode-se inferir que o movimento negro brasileiro já denunciava o racismo presente na escola, seja nos currículos educacionais, nos livros didáticos ou nas práticas pedagógicas de professores.

Sobre o papel do movimento negro brasileiro como vetor de mudanças, Gomes (2017) aborda que esse grupo atua como pedagogo nas relações políticas e sociais no país, foi esse movimento social que trouxe para o debate e como pauta o reconhecimento da existência do racismo no país e a necessidade de políticas públicas (nos setores da saúde, economia, educação, habitação) para população negra com o objetivo de superação do racismo e dos efeitos dos mais de 350 anos de escravidão.

² “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a 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).

Este trabalho tem como tese principal o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI. (GOMES, 2017, p. 14).

Ainda sobre a Lei n.º 10.639/2003, não podemos deixar de destacar também a importância deste grupo, movimento negro brasileiro, para a aprovação da referida lei. Apesar de ter sido aprovada somente no ano de 2003 ela foi uma conquista de anos de luta do referido movimento social, que desde a década de 1960 já identificava a necessidade de inserir temas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Uma das grandes personalidades do movimento negro brasileiro, o artista plástico, dramaturgo, poeta, escritor, criador do Teatro Experimental Negro e intelectual Abdias Nascimento, enquanto ocupava a cadeira de deputado federal, propôs no ano de 1983 o projeto de Lei n.º 1.332 que tinha a seguinte redação:

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus

avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano; (BRASIL. 1983).

Podemos observar que bem antes da aprovação da Lei n.º 10.639/2003 já existiam iniciativas que buscavam inserir o tema da história e cultura africana e afro-brasileira na educação formal uma vez que a escola é uma instituição que é responsável, infelizmente, pela perpetuação do racismo e das desigualdades. O projeto de lei proposto por Abdias Nascimento, bem como outros projetos de lei que continham o mesmo teor de inserção dessas temáticas, não foi aprovado.

Ocorreram também, antes da aprovação da referida lei, iniciativas a níveis municipal e estadual que buscavam inserir a temática supracitada, à guisa de exemplo em Salvador e Belo Horizonte em 1998, que definiam que os livros e materiais didáticos não deveriam conter racismo; em Teresina no ano de 1999 e no Rio de Janeiro em 1990 cujas normativas afirmavam promover uma educação igualitária; na Bahia em 1989 que deveria promover uma adequação de disciplinas à realidade afro-brasileira; em 1990 Belo Horizonte fez a inclusão de história da África e afro-brasileira, assim como Belém em 1994, e por fim Aracajú que em 1994 inseriu o tema da história do negro e do indígena; além desses, também ocorreu um movimento similar em Porto Alegre em 1991 e Brasília em 1996 que definam como Estudos da Raça Negra; São Paulo em 1996 com estudos contra a discriminação (SANTOS, 2005).

Entretanto, ao contrário da Lei n.º 10.639/2003 que tem como lócus a educação formal, podemos perceber que o termo/conceito “antirracismo” busca ser mais amplo e sair das paredes ou muros da escola. Assim, o conceito de antirracismo utilizado neste trabalho é o de Cavalleiro (2011). Para a autora a prática antirracista é aquela que:

[...] visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações.

E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.
(CAVALLEIRO, 2001, grifo nosso p. 141).

Logo, o termo/conceito “antirracismo” emerge para se contrapor ao termo/conceito racismo, definido neste trabalho como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Como afirma Almeida (2018) a sociedade brasileira não pode ser compreendida sem levar em consideração a questão da raça e do racismo, uma vez que diante de nosso histórico de escravização dos povos negros por mais de 350 anos e construção e perpetuação do racismo científico, foram criadas formas de discriminação contra determinados grupos em nossas práticas e estruturas sociais, o racismo é uma ideologia que se manifesta de maneira concreta cotidianamente, de forma consciente ou inconsciente.

Para melhor compreender o racismo, apresentamos o conceito dado por Gomes (2005), para a pedagoga ele é:

[...] por um lado, um comportamento, uma ação 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. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

Isto posto, podemos entender que o racismo está ligado com um conjunto de imagens e ideias sobre a população negra, ou seja,

estereótipos e ideias preconcebidas que foram criados para manter a depreciação e estigmatização desse grupo. Essas são aprendidas (até mesmo na escola) e precisam de um olhar crítico para erradicação dessas práticas – racistas.

Os estereótipos são “armadilhas” que buscam universalizar e unificar determinados grupos sociais, juntando características superficiais para classificar seus representantes ou formar “um tipo de gente”. Sobre os estereótipos Hall (2016) descreve que:

Assim, qual é o diferencial de um estereótipo? Estes se apossam das poucas características “simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas”, sobre uma pessoa; tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados. [...] Então, o primeiro ponto é que a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fica a “diferença”. Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de “cisão”, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, exclui ou expele tudo o que não cabe, o que é diferente. [...] Então, outra característica da estereotipagem é sua prática de fechamento e exclusão. Simbolicamente, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. (HALL, 2016, p. 191-192).

Um dos principais problemas de efetivar uma educação antirracista são os estereótipos formados sobre as populações negras - e indígenas. Os estereótipos - quase sempre - são negativos e tem como base pré-conceitos que são reproduzidos tornando-se verdades, influenciando o comportamento dos indivíduos e impedindo que ocorra uma maior compreensão sobre esses grupos sociais. Almeida (2018) afirma que o preconceito racial é “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. (p. 25).

Gomes (2005) reitera que o preconceito “Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. [...] inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro” (p. 54). Dessa maneira, pode-se afirmar que é natural formar conceitos ou pré-conceitos sobre determinados grupos, entretanto, a problemática é quando esses conceitos pré-concebidos impedem de conhecer mais sobre esses grupos, de aprofundar as concepções sobre o “Outro”, são negativos e criam barreiras/muros, podendo gerar práticas discriminatórias.

A discriminação é “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2017, p. 25), é importante salientar que a discriminação nem sempre é negativa, pois ela pode gerar vantagens ou desvantagens, mas é perceptível que para isso há relações de poder envolvidas nesse processo.

É comum que pessoas com pouco - ou nenhum - letramento racial crítico confundam os conceitos racismo, preconceito e discriminação como se fossem a mesma coisa, ou ainda deturpem e esvaziem esses conceitos construindo reverses como “racismo reverso”, “somos todos iguais”, “regalia das cotas raciais”, entre outras falácias; isso só demonstra a necessidade de efetivar um letramento racial crítico para a sociedade em geral. Este é definido por Ferreira (2015) como:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilitar ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p. 138).

A autora afirma que a todo momento construímos letramento racial, através das mídias, livros didáticos e paradidáticos, através dos nossos relacionamentos interpessoais, entretanto a perspectiva desse letramento - não crítico - é problemática, uma vez que vivemos em

uma sociedade racista e somos altamente eurocentrados em nossos referenciais e padrões (sejam de beleza, sejam epistemológicos).

A Teoria Racial Crítica surge nos Estados Unidos, nos anos 70, dentro do campo da pesquisa legal, das ciências jurídicas, sendo considerada uma solução para o vagaroso processo de reforma racial no país. Só recentemente, a Teoria Racial Crítica tem sido utilizada no campo da educação, sendo Ladson-Billings e Tate (1995) os principais responsáveis por essa introdução, no contexto brasileiro um dos principais referenciais da abordagem é Ferreira (2006, 2011, 2015, 2017).

É Tate (1997) que elenca os primeiros cinco princípios definidores da Teoria Racial Crítica, entretanto, elencamos a seguir uma versão mais atualizada desses princípios citado por Solorzano (1997) adaptado de Milner e Howard (2013):

1. **A intercentricidade de raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante.

2. **O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.

3. **O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior, e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza.

4. **A perspectiva interdisciplinar.** A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva

interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.

5. A centralidade do conhecimento experiencial.

A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas. A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos —counterstorytelling”, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas. (MILNER; HOWARD, 2013, p. 539 *apud* FERREIRA, 2014, p. 243).

E por isso, observamos a necessidade de promover um Letramento Racial Crítico e Antirracista. Segundo Cavalleiro (2001) a Educação Antirracista possui oito características elencadas a seguir:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Assim, consideramos que a Lei n.º 10.639/2003, a educação antirracista e o letramento racial crítico são perspectivas teóricas que propiciam a superação do racismo, seja através da educação formal ou informal. Convergindo essas correntes estabelecemos que a História em Quadrinhos “Os Santos: uma tira de humor ódio” pode ser utilizada a partir das três abordagens citadas anteriormente, de maneira conjunta, uma vez que agrega as oito características de uma Educação Antirracista elencadas por Cavalleiro (2001), os princípios definidores do Letramento Racial Crítico e pode efetivar a Lei n.º 10.639/2003. Na seção a seguir falaremos sobre o uso das HQs para além da leitura por entretenimento e apresentaremos a HQ “Os Santos: uma tira de humor ódio”.

O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS “OS SANTOS: UMA TIRA DE HUMOR ÓDIO” PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E ANTIRRACISTA

As História em Quadrinhos se popularizaram com os meios de comunicação em massas, principalmente os jornais, e com a onda de produção de HQ de super-heróis na década de 60, especialmente nos Estados Unidos. O uso de Histórias em Quadrinhos para o ensino como recurso didático já foi bastante questionado, muitos teóricos não consideram o gênero uma literatura, outros o definem como um gênero secundário, entretanto posteriormente mesmo diante das críticas negativas acerca do gênero, ele passa a se consolidar no ambiente escolar, sendo apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (RAMA, 2007).

A HQ é um gênero que pertence à tipologia textual narrativa e por isso possui as características particulares dessa tipologia textual,

como: narrador, personagens, enredo, tempo e espaço. Uma das principais características do gênero é que ele é formado por linguagem verbal (texto) e não-verbal (imagem). A história é contada de maneira sequencial e exposta quadro a quadro.

Além disso, o que também chama atenção para o gênero é a presença de balões de fala e/ou de expressão, já que seu formato pode indicar mais do que a linguagem verbal expressa. Há também quadrados e retângulos com legendas ou com a fala do narrador, dependendo da escolha do quadrinista (ASSIS; MARINHO, 2016).

A leitura da narrativa na HQ utiliza recursos linguísticos verbais e não-verbais que corroboram para sua compreensão, como “imagens, diálogos, gestos, expressões faciais, linguagem popular etc.” (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 121) e “o tamanho dos caracteres, o tipo de letra, a cor utilizada, a espessura da linha, entre outros” (ASSIS; MARINHO, 2016, p. 123). Outro recurso utilizado nas HQs são as onomatopeias, estas são uma figura de linguagem que buscam reproduzir ou representar diferentes tipos de sons através de palavras ou fonemas, imitando animais, carros, lutas, barulhos humanos, objetos inanimados, fenômenos da natureza e etc.

Assim, para compreensão da narrativa, com seus elementos linguísticos verbais e não-verbais, e para que este gênero seja bem trabalhado, é necessária uma “alfabetização” do gênero HQ, como afirma Vergueiro (2007):

As histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal [...] a análise separada de cada um deles obedece a uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQs, eles não podem ser pensados separadamente. (VERGUEIRO, 2007, p. 31).

Não podemos esquecer que assim como qualquer outro tipo de texto - verbal ou não-verbal - a HQ também é possuidora de ideologias que são transmitidas para aqueles que a leem, servindo como suporte pedagógico para o ensino do gênero textual, seu objetivo e características, bem como um espaço que pode acrescentar conhecimento de mundo aos seus leitores, apresentando

outras culturas, outros contextos sociais, geográficos e históricos, podendo propiciar também através de suas narrativas um Letramento Racial Crítico e uma Educação Antirracista.

Dessa maneira, considera-se que a HQ "Os Santos: uma tira de humor ódio" pode ser utilizada como aporte pedagógico para o ensino do gênero História em Quadrinhos, como Letramento Racial Crítico e uma Educação Antirracista. A História em Quadrinhos é ilustrada por Leandro Assis, quadrinista e roteirista, e pela ciberativista, escritora e pesquisadora dos temas referentes à raça, gênero e classe, Triscila Oliveira.

Figura 1 - Os Autores



Fonte: Cartase+Todavia, 2021.

Os números da HQ são publicados no perfil do Instagram de ambos os autores. A rede social tem se tornado um espaço antirracista com suas publicações que buscam mostrar a realidade da desigualdade brasileira através das narrativas e promover uma reflexão sobre o racismo, o preconceito e a discriminação em nossa sociedade. Além dessa HQ, os autores também produziram "Confinada", em que buscavam desmascarar as desigualdades sociais e raciais no enfrentamento da pandemia do SARS-COV-2 (ou COVID-19) com as personagens Fran e Ju.

A história "Os Santos" começou a ser escrita durante o período de eleições de 2019 e inicialmente - até seu número 3 - era intitulada de "Os Bolso Minions", em referência a família branca, burguesa, representada na obra. O autor, que começou escrevendo a história sozinho, focava nas eleições presidenciais e no tratamento

que a classe social com maior poder econômico do Brasil dava a determinado candidato com fortes tendências fascistas defendidas por grande parte desse grupo. Posteriormente, a HQ começa a focar mais nas diferenças do abismo social brasileiro, expondo os privilégios da branquitude³, o mito da democracia racial⁴ e denunciando as discriminações diárias (explícitas e implícitas) sofridas pela população negra.

A partir do número 10 da HQ, a autora Triscila começa a participar da escrita da série conjuntamente com Leandro Assis, fortalecendo o teor da HQ e interseccionando de maneira mais potente as questões de gênero e sexualidade. A interseccionalidade é definida a partir de Collins e Bilge (2020):

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS; BILGE, 2020, p. 16-17)

³ Compreende-se branquitude a partir do conceito de Schucman “posição em que os sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantem preservados na contemporaneidade”. (SCHUCMAN, 2015, p. 56).

⁴ Compreende-se mito da democracia racial o conceito de Gomes “corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.” (GOMES, 2005, p. 57).

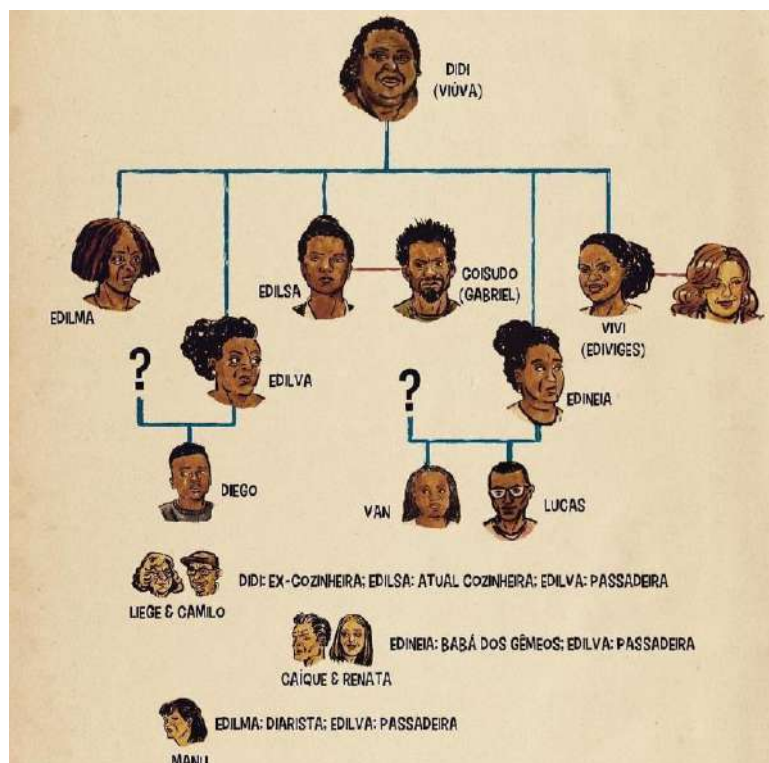
De maneira sucinta a interseccionalidade é uma categoria analítica, criada pela Epistemologia Feminista Negra, que observa o inter cruzamento de diferentes tipos de opressões das relações de poder presentes na sociedade, no caso citamos as opressões de raça, classe, gênero e sexualidade, estas categorias podem se inter-relacionar e serem unificadas em um/a sujeito/a e afetar o seu convívio em sociedade, estas categorias apesar de diferentes não podem ser excludentes em si, nenhuma anula a outra, mas juntas atuam de maneira complexa na vivência dos indivíduos.

"Os Santos" pode ser considerada uma *contranarrativa*, denunciando situações de racismo que a população negra brasileira sofre cotidianamente através das experiências pessoais dos personagens, situações essas que passam despercebidas ou são vistas como situações banais para aqueles que não possuem Letramento Racial Crítico, mas que na verdade são situações de racismo. Além disso, visa mostrar os privilégios da classe burguesa, branca, brasileira.

A narrativa conta a história de duas realidades opostas, mas que de alguma maneira se inter cruzam; duas famílias cariocas, uma negra e periférica, a outra branca e de grande poder aquisitivo; a primeira presta serviços domésticos para a última. Didi, a matriarca da primeira família tem cinco filhas (Edilma, Edineia, Edilsa, Edilva e Edvíges); a outra família é formada por Liege e Camilo, pais de Manu e Caíque.

Há uma espécie de relação de dependência econômica na narrativa entre as duas famílias: Didi era a cozinheira de Liege e Camilo, mas devido a idade e problemas de saúde ela "se aposenta" e a filha Edilsa se torna a nova cozinheira, substituindo sua mãe; além disso, Edilva se torna passadeira tanto de Caíque, quanto de Manu; Edineia é babá dos gêmeos de Caíque; e Edilma diarista de Manu. O esquema a seguir na ilustração 2 explica as relações interpessoais dos personagens da obra:

Figura 2 - As relações interpessoais em “Os Santos”



Fonte: @leando_assis_ilustra (2021).

Como podemos observar, a interseccionalidade de gênero é muito presente na obra, mostrando como as mulheres estão inseridas na organização da vida social, pública e privada. A maior parte dos personagens protagonistas da história são mulheres, negras e da classe trabalhadora, fica bem expresso, de maneira dicotômica, as diferenças delas com as mulheres brancas e de uma classe social mais abastada.

A questão do emprego doméstico e sua desvalorização está inserida na narrativa, mostrando a vivência de mulheres negras e empregadas domésticas, lugar este que não é inferior, mas que é ocupado majoritariamente por esse grupo como consequência do passado histórico da escravização, da ausência ou presença tardia de

escolarização e inserção no mercado de trabalho. A HQ mostra como Didi e suas filhas foram “destinadas” a esse lugar, mas também resistindo e buscando ascensão social para suas filhas, já que elas não tiveram essa oportunidade.

A personagem Ediviges é uma das filhas de Didi que consegue quebrar este ciclo, isto em razão de que, enquanto suas irmãs trabalhavam para sustentar a família, ela pôde estudar e conseguir um emprego com um maior retorno financeiro em um banco. Além disso, Ediviges é lésbica e esse fato gera narrativas compartilhadas pelo grupo social LGBTQIAPN+ e que podem promover debates e reflexões sobre o tema dentro e fora da sala de aula.

Por fim, damos ênfase à ilustração feita por Leandro Assis; as representações construídas pelo quadrinista rompem com os estereótipos referentes à população negra brasileira. As ilustrações mostram uma população negra diversa, com mulheres “reais” em histórias que incitam um re-conhecimento por parte dos/as leitores/as ou uma melhor compreensão para aqueles que possuem uma realidade diferente.

Figura 3 - Os Santos: uma tira de humor ódio n.º 03 “Manteiga”





Fonte: @leando_assis_ilustra (2019).

A publicação número 03 (ilustração acima) mostra as diferenças entre a rotina de duas pessoas com a mesma identidade de gênero, mulheres cisgênero e heteronormativas, com raça e classe diferentes: Liege uma mulher branca e de classe socioeconômica alta, e Edilsa, uma mulher negra que compõe a classe trabalhadora, atuando como empregada doméstica de Liege. A narrativa mostra a rotina de uma mulher negra da classe trabalhadora que acorda muito cedo para ir ao ofício utilizando o transporte público para percorrer a longa distância da sua casa até o local de trabalho – no caso, a casa de Liege, localizada na parte nobre da cidade. A HQ mostra os assédios sexuais sofridos por Edilsa e praticado por homens durante o trajeto da personagem até seu trabalho, consequência do patriarcado, mas também do imaginário racista que coloca a mulher negra como naturalmente “fácil” para a prática sexual, “boas de cama”, “boas para o sexo, mas não para casar”.

Além disso, é exposto também como a branquitude *acrítica*, definida por Cardoso (2010) como sujeitos/as brancos/as que de maneira individual ou coletiva difundem direta ou indiretamente sua superioridade racial, ao ponto de (in)conscientemente compactuar para manutenção desse privilégio, o que Bento (2022) denomina *Pacto narcísico da branquitude*. Na HQ fica explícito como a branquitude torna-se tão acrítica e cega diante de seus privilégios que são incapazes de compreender situações e histórias como a de Edilsa, retratada na ilustração 03.

Figura 4 - Os Santos: uma tira de humor ódio n.º 22 “Cotista”



Fonte: @leando_assis_ilustra (2019).

A publicação n.º 22 intitulada “Cotista” mostra duas realidades, de dois personagens que possuem a identidade de gênero masculina, cisgênero e heteronormativos, mas de raça e classes diferentes. Nela é inserido o tema da Política de Ação Afirmativa de Reservas de Vagas, conhecida popularmente como “cotas”. Lucas, filho de Edineia e neto de Didi, é aluno do curso de direito, mas também trabalha como entregador delivery. A narrativa mostra a rotina de Lucas em seu trabalho com condições precárias e

perigosas e sua batalha em lidar com o emprego e os estudos, enquanto o colega de turma se dedica exclusivamente ao curso de Direito, ele possui condições socioeconômicas propiciadas pela família que o coloca em um lugar de privilégio em comparação com o colega de turma, a família tem “contatos” que podem inclusive proporcionar vantagens quando em comparação com Lucas.

Ao mesmo tempo que Lucas vive em um emprego precário, os colegas do curso criticam a CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas, que objetiva proteger os direitos trabalhistas. Os colegas de turma de Lucas, diante de seus privilégios, consideram desvantajoso, de suas perspectivas, as garantias mínimas que resguardam os trabalhadores brasileiros. Ademais, a HQ faz críticas ao discurso da meritocracia que pode ser compreendida como uma falácia para justificar que vivemos em um país democrático e igualitário e que os/as sujeitos/as que alcançam ascensão socioeconômica é “porque não querem” ou por “não se esforçarem o suficiente”.

Para Almeida (2019) a meritocracia se manifesta através de mecanismos institucionais:

A meritocracia se manifesta por meio de *mecanismos institucionais*, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa *competência* e *mérito* a condições como *branquitude*, *masculinidade*, *heterossexualidade* e *cisnormatividade*. Completam o conjunto de *mecanismos institucionais meritocráticos*, os meios de comunicação – com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes –, e o sistema carcerário – cujo pretensão objetivo de contenção da criminalidade é, na verdade, controle da pobreza, e mais especificamente, controle *racial* da pobreza. (ALMEIDA, 2019, p. 63).

O discurso da meritocracia no Brasil é racista. Essa ideologia culpa os/as próprios sujeitos/as negros/as que vivem em vulnerabilidade socioeconômica, negando todo o histórico de racismo vivenciado pelo país e o abismo social da desigualdade racial do país que é perpetuado através da estrutura. Dessa maneira, considera-se que a HQ, publicada semanalmente na rede social Instagram, pode propiciar as reflexões, não somente as indicadas neste trabalho, mas também os outros números publicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda nossa vida passamos por processos de letramento racial, entretanto, quando construído de forma acrítica, este letramento não-crítico pode promover discriminações, construção de estereótipos racistas e preconceitos. O Instagram se mostra uma importante ferramenta que pode propiciar uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001), diante de um período em que tantas informações falsas e distorcidas são produzidas e compartilhadas. A HQ "Os Santos: uma tira de humor ódio" une a perspectiva da educação antirracista com o letramento racial crítico e "ocupa" esse espaço de transmissão de informação coerentes e adequadas sobre os temas presentes na história.

As narrativas expostas por Leandro Assis e Triscila Oliveira retratam as disputas de classe (onde a classe socioeconômica alta brasileira tenta manter seus privilégios), denunciam as desigualdades raciais e situações cotidianas do racismo. Acreditamos que essas narrativas podem promover uma reeducação das relações étnico-raciais. Através de um letramento racial crítico, os leitores podem refletir sobre as questões raciais presentes na sociedade brasileira, aprender sobre os privilégios da branquitude. Dessa maneira, a obra pode reeducar os leitores para uma perspectiva antirracista.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASSIS, Lúcia Maria de; MARINHO, Elyssa Soares. História em Quadrinhos: um gênero para sala de aula. In: NASCIMENTO *et al* (org.). **Linguagem e ensino do texto**: teoria e prática. São Paulo: Blucher, 2016.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

BERND, Zila. **Racismo e Anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna. 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Ver. latinoam. cienc. soc.** niñez juv [online], v. 8, n.1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2010000100028&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 dez. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERREIRA, A. J.; FERREIRA, S. A. Raça/etnia, gênero e suas Implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 3, nº 2, p. 114-129, ago./dez. 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14. jul. – out. 2014, p. 236-263.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades Sociais de Raça em Estudos da Linguagem**: Com Atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores Raça/Etnia**: Reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino em Português e Inglês. 2 Ed. Cascavel: Editora Assoeste, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 84-95, 1996.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO: Apicuri, 2016.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. In: **Race Ethnicity and Education**, 16:4, p. 536-56, 2013.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Ed.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-94.

RAMA, Angela *et al* (org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília,

MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 21 - 37.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2015.

SILVA, Andressa Queiroz da. Letramento racial crítico e História em Quadrinhos: uma análise da produção de Leandro Assis. In: ISHII, Raquel Alves et al (org). **Caderno de Resumos Jalla-e**. Rio Branco: Nepan, 2020.

SOLÓRZANO, D. G. Images and words that wound: critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 5–19, 1997.

TATE, W. F. Critical race theory and education: history, theory, and implications. In: APPLE, M. W. (Ed.). **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 22, p. 195-247, 1997.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Recebido em: *Março/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

Por uma pedagogia antirracista no ensino de Ciências: discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de professores/as de Biologia

Joaklebio Alves da Silva¹
Monica Lopes Folena Araújo²

RESUMO

Professores/as que trabalham com a Educação em Ciências, mais especificamente com o ensino de Biologia, apresentam dificuldades em estabelecer relações entre o ensino das Ciências Biológicas e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em suas aulas, o que tem sido resultado marcante da ausência de uma Pedagogia Antirracista na formação inicial. Atualmente Instituições de Ensino Superior tem ofertado componentes curriculares voltadas a ERER nos cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento. Assim, buscamos verificar em que medida discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram a ERER enquanto componente curricular têm identificado e compreendido as possíveis relações entre ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica, e as discussões que configuram o educar para as relações étnico-raciais propostas durante sua formação inicial. Para isso recorreremos à abordagem qualitativa de pesquisa por meio de um Estudo de Caso realizado em uma universidade federal do nordeste brasileiro que é pioneira em institucionalizar a ERER enquanto componente

¹ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE). Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Educação (PPGE/UFPB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2807-2853>. E-mail: joaklebio.silva@gmail.com.

² Doutora em Educação (PPGEdu/UFPE) com estágio pós-doutoral em Educação (PPGED/UFS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE). Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0688-9782>. E-mail: monica.folena@gmail.com.

obrigatório nos currículos dos cursos de licenciatura, cujos dados foram coletados por meio de um questionário e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados revelam que os/as discentes identificam e compreendem as relações entre EREER e ensino de Ciências e Biologia na medida em que o curso de formação inicial oferta o estudo de conceitos neste campo, permitindo-os/as compreender as relações étnico-raciais no Brasil, e identificar elementos da Biologia que possibilitam o planejamento de práticas docentes antirracistas, promovendo uma articulação de cunho epistemológico entre o ensino da Biologia e o ensino das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: formação inicial de professores/as de Biologia; educação em ciências; antirracismo.

For an anti-racist pedagogy in science teaching: discussions about the Education of Ethnic-Racial Relations in the training process of Biology teachers

ABSTRACT

Teachers who work with Science Education, more specifically with the teaching of Biology, have difficulties in establishing relationships between the teaching of Biological Sciences and the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in their classes, which has been a result marked absence of an Anti-racist Pedagogy in initial training. Currently, Higher Education Institutions have offered curricular components aimed at ERER in undergraduate courses in the various areas of knowledge. Thus, we seek to verify to what extent students of the Degree in Biological Sciences who attended the ERER as a curricular component have identified and understood the possible relationships between teaching Science and Biology for Basic Education, and the discussions that configure educating for ethnic-ethnic relations. proposed during their initial formation. For this, we used a qualitative research approach through a Case Study carried out at a federal university in northeastern Brazil, which is a pioneer in institutionalizing the ERER as a mandatory component in the curricula of undergraduate courses, whose data were collected

through a questionnaire and submitted to content analysis. The results reveal that the students identify and understand the relationships between EREER and the teaching of Science and Biology to the extent that the initial training course offers the study of concepts in this field, allowing them to understand the ethnic-racial relationships in the field. Brazil, and to identify elements of Biology that enable the planning of anti-racist teaching practices, promoting an epistemological articulation between the teaching of Biology and the teaching of Ethnic-Racial Relations.

Keywords: initial training of Biology teachers; Science education; antiracism.

Por uma pedagogia antirracista en la enseñanza de las ciencias: discusiones sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en el proceso de formación de profesores de la Biología

RESUMEN

Los docentes que trabajan con la Enseñanza de las Ciencias, más específicamente con la enseñanza de la Biología, tienen dificultades para establecer relaciones entre la enseñanza de las Ciencias Biológicas y la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en sus clases, lo que ha resultado en una marcada ausencia de una Pedagogía antirracista en la formación inicial. Actualmente, las Instituciones de Educación Superior han ofertado componentes curriculares dirigidos al EREER en los cursos de pregrado en las diversas áreas del conocimiento. Así, buscamos verificar en qué medida los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas que cursaron la EREER como componente curricular han identificado y comprendido las posibles relaciones entre la enseñanza de Ciencias y Biología para la Educación Básica, y las discusiones que configuran educar para la etnia-étnica. relaciones propuestas durante su formación inicial. Para ello, utilizamos un enfoque de investigación cualitativa a través de un Estudio de Caso realizado en una universidad federal del noreste de Brasil, que es pionera en

institucionalizar el ERER como componente obligatorio en los planes de estudio de los cursos de graduación, cuyos datos fueron recolectados a través de un cuestionario y sometido al análisis de contenido. Los resultados revelan que los estudiantes identifican y comprenden las relaciones entre ERER y la enseñanza de Ciencias y Biología en la medida en que el curso de formación inicial ofrece el estudio de conceptos en este campo, permitiéndoles comprender las relaciones étnico-raciales en el campo Brasil, e identificar elementos de la Biología que posibiliten la planificación de prácticas docentes antirracistas, promoviendo una articulación epistemológica entre la enseñanza de la Biología y la enseñanza de las Relaciones Étnico-Raciales.

Palabras clave: formación inicial del profesorado de Biología; enseñanza de las ciencias; anti racismo.

INTRODUÇÃO: REFLETINDO TEORICAMENTE O ENSINO DE CIÊNCIAS E A ERER EM UM MOVIMENTO ANTIRRACISTA

A Educação Científica caminha na perspectiva de compreender as diversas aprendizagens relacionadas aos conhecimentos produzidos no contexto das Ciências Naturais (VERRANGIA, 2014) e seus desdobramentos na escola em outros espaços considerados educativos, como é o caso do sistema de saúde, dos museus, dos zoológicos, mídia etc. (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004). Assim como Verrangia (2014), utilizamos o termo Ensino de Ciências para discutir a prática escolar voltada ao ensino e a aprendizagem de conhecimentos científicos mobilizados pelas Ciências Naturais.

Resgatando os estudos no campo do Ensino de Ciências, evidenciamos que os discursos que nos levam a compreender o racismo na sociedade brasileira surgem antes de sua consolidação no país, fato identificado quando exploramos as pesquisas de Krasilchik (1987), na medida em que a autora descreve o período que emerge o ensino de Ciências enquanto campo do conhecimento, na década de 1950.

As influências e contribuições oriundas da Biologia somaram forças para o surgimento do racismo na sociedade que se fundamentou em teorias raciais, como o racismo científico. O racismo, enquanto parte da ordem social e visto como decorrência da própria estrutura social por ser um processo estrutural, é também um processo histórico (ALMEIDA, 2020). Logo, consideramos que a disseminação sistemática de práticas racistas no Brasil perpassa o processo de formação das pessoas na sociedade e isto acaba repercutindo nos contextos escolares, trazendo à tona a urgência em propor uma Pedagogia Antirracista voltada às relações étnico-raciais nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Biologia, por intermédio do ensino de Ciências.

O reflexo do mundo ocidental eurocêntrico e colonial, após a Segunda Guerra Mundial, passou a ficar nítido no ensino de Ciências, a partir do período de 1950 a 1960. A concepção clássica de Ciência que focava na utilização de métodos científicos com base na razão instrumental, na observação de fenômenos e na neutralidade do/a pesquisador/a procurava produzir conhecimentos objetivos. Até então, não se discutia racismo no ensino de Ciências justamente pela abordagem acrítica deste ensino que acabava por engajar docentes e discentes na manutenção do racismo, “isso porque o ensino de Ciências incorpora uma forma de propaganda racista sutil, difícil de ser detectada, principalmente tendo em vista que essa forma de conhecimento é comumente percebida como politicamente neutra” (VERRANGIA, 2014, p. 11).

As questões sociais consideradas na concepção clássica de Ciência estavam voltadas a determinados problemas relacionados a aspectos ambientais. O racismo, que também poderia ser considerado enquanto problema social nas décadas de 1950-1960, estava distante de ser tratado no ensino de Ciências e acabava sendo marginalizado, em razão de que, segundo Krasilchik (1987), tal ensino, neste período histórico, esteve pautado em métodos tradicionais meramente teóricos e memorísticos.

Qual formação científica que se prezava neste período? A diversidade étnico-racial era considerada para a formação dos/as estudantes da Educação Básica? Até que ponto a formação docente

atentava para questões relacionadas ao ensino de Ciências para grupos diversificados, compostos por pessoas negras, brancas e indígenas? De que forma o ensino de Ciências caminhava para uma perspectiva antirracista na Educação Científica? Esses questionamentos muito nos inquietam quando percebemos que o ensino de Ciências, por anos, não esteve atento a promover uma formação científica que atendesse as necessidades formativas da população vista enquanto marginalizada, subalternizada. A população negra nunca se via nas aulas de Ciências, pois, em inúmeras situações, o corpo negro se encontrava na condição ontológica de escravo/a.

Em 1970, com a chegada do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), questões sociais passaram a ser vistas de uma forma mais central no ensino de Ciências, pois ocorria no período uma valorização das relações estabelecidas entre o conhecimento científico, o avanço tecnológico e a sociedade (VERRANGIA, 2014). Porém, o movimento CTS não foi suficiente para trazer à tona as questões sociais voltadas às relações étnico-raciais. Uma das experiências pioneiras no Brasil, em meados de 1980, que buscou discutir o papel do ensino de Ciências/Biologia para o combate ao preconceito racial e a discriminação foi promovida pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) da Secretaria de Estado de São Paulo, que atuou no estabelecimento de diretrizes educacionais com o objetivo de erradicar o preconceito e a discriminação racial nas escolas (VERRANGIA, 2014).

A diferença, estabelecida entre a diversidade da espécie humana, que foi elemento central para classificar as pessoas em raças pela ótica biológica, se tornou mais evidente em discussões no âmbito educacional com a chegada das teorias pós-críticas em educação que contribuem para o campo do estudo sobre currículo. Este campo se caracteriza a partir de um conjunto de categorias como gênero e sexualidade, colonização, colonialidade, descolonização dos currículos, LGBTQIA+, dentre outras questões levantadas pelas “minorias”. De acordo com Antônio Moreira e Tomaz Silva (2015), as teorizações pós-críticas do currículo focalizam na questão da diferença e da identidade em meio a um cenário que contrapõe o discurso hegemônico.

Nessas teorizações podemos destacar a perspectiva pós-colonial, que busca problematizar o currículo a partir da visão eurocêntrica de mundo, que teve início com o processo de colonização nas Américas. Para os estudos pós-coloniais, conforme afirma Walter Mignolo (2008), é necessário valorizar múltiplas formas de conhecimento. A perspectiva dos estudos pós-coloniais foca nas relações de poder entre países colonizados, questionando as construções de nações e raças sob a narrativa da superioridade do processo (QUIJANO, 2005).

Voltando para a questão do ensino de Ciências e considerando o/a professor/a enquanto protagonista deste ensino, tomamos como reflexão a discussão apresentada por Douglas Verrangia (2016) com base em um conjunto de significados atribuídos por docentes com relação ao papel do ensino de Ciências na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O autor coloca que diversas dimensões da vida dos/as participantes da pesquisa estiveram envolvidas quando a questão era a relação entre ensino de Ciências e ERER. “Essas dimensões referem-se: às relações étnico-raciais; à família; **à escola e ao sistema escolar**; à prática docente; **ao planejamento de aulas**; à mídia, **à formação docente**; e **ao ensino de Ciências e os conhecimentos científicos**” (VERRANGIA, 2016, p. 87, grifo nosso).

Fazendo um recorte das dimensões escola/sistema escolar, planejamento de aulas, formação docente, ensino de Ciências e conhecimentos científicos, é visível que o percurso histórico que anuncia o ensino de Ciências no Brasil não trazia para o âmbito educacional a discussão sobre problemas sociais, entre eles o racismo. O conhecimento que predominou no sistema escolar e nas Universidades foi o europeu, no qual todas as descobertas científicas e tecnológicas passaram a ser vistas como contribuição de um grupo específico de pessoas, deslegitimando todo um legado epistêmico que traz à tona a verdadeira história da humanidade. Essas afirmações encontram respaldo teórico nas argumentações apresentadas por Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020) acerca da construção do sistema de verdades, base da Ciência Moderna e Contemporânea, e o ensino de Ciências que segue uma lógica científica de pessoas brancas e o negacionismo do

conhecimento produzido por pessoas negras. Para mais, as autoras e o autor argumentam que “no que concerne à própria estruturação da argumentação científica e de seu *status quo*, a Ciência Hegemônica- eurocêntrica e branca- é, por si só, um estado de *pós-verdade* para pessoas negras e suas epistemologias” (ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020, p. 1442, grifo das autoras e do autor).

Portanto, o ensino de Ciências também apresenta obstáculos epistemológicos para promover a ERER e o/a docente é perpassado/a por essas dimensões que, por vezes, andam em um movimento cíclico, havendo a necessidade de uma ruptura no sistema educacional brasileiro para que as práticas pedagógicas sejam subsidiadas por um ensino de Ciências antirracista e que a visão das Ciências Naturais sejam ressignificadas, principalmente durante a formação de professores/as de Ciências e Biologia.

É preciso que as escolas, Universidades e os/as agentes que integram esses espaços compreendam e considerem as aulas de Ciências e Biologia como uma oportunidade para promover discussões de cunho social, como as relações étnico-raciais, para que seja possível, conforme infere Santos (2021), quebrar os preceitos da falsa neutralidade científica e criar um contexto crítico no qual o aprender Ciências e Biologia fuja do exercício de entender processos, “transformando-se na percepção da complexidade dos organismos e ambientes” (SANTOS, 2021, p. 244).

Verrangia (2009) é pioneiro em trazer enfaticamente a ERER no ensino de Ciências por meio da elaboração e publicação de sugestões de abordagens com foco nas Relações Étnico-Raciais no ensino de Ciências, trazendo a composição de cinco grupos que dispõem de conteúdos e procedimentos de ensino, podendo ser trabalhados no processo formativo de professores/as de Ciências e Biologia e, posteriormente, pode contribuir para o planejamento das aulas de Ciências e Biologia para a Educação Básica em uma perspectiva Antirracista.

Vejamos os grupos propostos por Verrangia (2009): a) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial;

d) Ciências, Mídia e Relações Étnico-Raciais; e) Conhecimentos tradicionais de matriz Africana e Afro-Brasileira e Ciências.

De acordo com Verrangia (2016), existe uma ampla literatura que discute relações étnico-raciais na educação de forma geral e que também foca em diferentes componentes curriculares. Entretanto, o autor aponta para a importância de haver estudos que foquem na formação inicial e continuada de professores/as de Ciências para a EREER com vistas a preencher essa lacuna teórica no campo de estudo.

No Brasil podemos encontrar Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam disciplinas voltadas a EREER nos cursos de licenciatura, inclusive os direcionados a formação de professores/as de Biologia, enquanto cumprimento da Lei 10.639/2003 que há 20 anos alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trazendo a obrigatoriedade de ensinar a História e Cultura Afro-brasileira nas áreas do conhecimento. Neste sentido, o presente trabalho, resultado da pesquisa de doutoramento do primeiro autor, buscou verificar em que medida discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram a EREER enquanto componente curricular em uma IES têm identificado e compreendido as possíveis relações entre ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica, e as discussões que configuram o educar para as relações étnico-raciais propostas durante sua formação inicial.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi guiado pela abordagem qualitativa de pesquisa uma vez que, segundo Minayo (2002), é uma abordagem que responde às questões de investigação ao adentrarmos em sua realidade social. Considerando a especificidade do trabalho no tocante ao estudo de uma determinada realidade em virtude das condições ofertadas para pesquisa, recorreremos ao método de Estudo de Caso, por entender, com base em Oliveira (2007), que se trata de um método eclético e que se caracteriza como um estudo aprofundado com o objetivo de buscar fundamentos e explicações para fatos determinados ou fenômenos da realidade empírica. O Estudo de Caso foi realizado no curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por ser uma IES pioneira em instituir a EREER enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura após aprovação da Resolução interna de nº 217/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRPE.

Foram colaboradores/as da pesquisa 3 (três) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que responderam um questionário enquanto instrumento para coleta de dados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações relacionadas a pesquisa. A seguir apresentamos algumas características dos/as colaboradores/as (Quadro 1) cuja identificação original foi preservada enquanto medida ética adotada em uma pesquisa envolvendo seres humanos³. Preservamos a identidade dos/as participantes utilizando nomes de intelectuais negros/as que contribuíram para o avanço da Ciência e Tecnologia.

Quadro 1 – Caracterização dos/as estudantes participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	AUTODECLARAÇÃO (IBGE ⁴)	SEMESTRE QUE CURSOU A EREER
William Augustus Hinton	Masculino	30 anos	Pardo	4º semestre
Alice Augusta Ball	Feminino	19 anos	Preta	1º semestre
Valerie Thomas	Feminino	27 anos	Branca	8º semestre

Fonte: Elaboração própria via questionários com os/as discentes.

William Augustus Hinton (1883-1959) foi “[...] um cientista negro que desenvolveu o primeiro teste para sífilis que foi usado

³ O projeto de pesquisa foi submetido, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. A proposta foi aprovada com Parecer Consubstanciado de nº 5.404.044 e com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 57297122.5.0000.9547.

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

pelo Serviço de Saúde Pública dos Estados Unidos por muitos anos” (PINHEIRO, 2021, p. 34). **Alice Augusta Ball (1892-1916)** foi “uma mulher negra, química e farmacêutica que desenvolveu um óleo injetável que foi o método mais eficaz para o tratamento da lepra até os anos de 1940” (PINHEIRO, 2021, p. 33). Por fim, **Valerie Thomas (1943-)** é uma cientista que “descobriu que os espelhos côncavos podem criar a ilusão de objetos tridimensionais e começou a experimentar como poderia transmitir visualmente a ilusão 3D” (PINHEIRO, 2021, p. 44).

Após coleta os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos por meio da extração, descrição, interpretação e inferência que foi possível a partir das unidades de contexto e registro, resultando na categorização e codificação dos dados.

A análise dos questionários seguiu todas as etapas da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), resultando na identificação de 12 (doze) unidades de contexto e de registro que nos permitiram elencar, para este estudo em especial, 12 (doze) categorias, sendo 3 (três) gerais e 9 (nove) específicas. Desse quantitativo de categorias, emergiram 8 (oito) subcategorias. No Quadro 2, podemos observar a categorização e codificação das categorias e subcategorias:

Quadro 2 – Categorização e codificação dos dados (questionários).

CATEGORIA GERAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	SUBCATEGORIA
Objetivo da EREER nas escolas (OES)	Superar desigualdades (Sud)	-----
	Construir identidade e cidadania (Cic)	Identidade e cidadania por meio das narrativas positivas da população negra e indígena (<i>neg</i>)
	Mostrar a importância dos saberes do outro ponto de vista (Spv)	-----

	Ensinar a ser cidadão (Erc)	Repensar atitudes e comportamentos racistas (<i>acr</i>)
Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica (EEB)	Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia (Ice)	Aprendizagem mútua entre ERER e ensino de Biologia como melhoria educacional (<i>nal</i>)
		Relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico (<i>ico</i>)
		Valorização da trajetória de vida e ancestralidade (<i>tva</i>)
		Caráter social da Biologia (<i>sbi</i>)
Abordagem de ERER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica (AEB)	Trabalho com a biografia de cientistas negras e suas atividades acadêmicas (Trb)	Inspiração de futuras cientistas negras (<i>ist</i>)
	Trabalho com o racismo ambiental, biodiversidade e conhecimentos locais (Cla)	-----
	Problematizações atuais sobre o racismo (Pra)	-----
	Abordagem histórica sobre origem da ciência (Orc)	Reflexões sobre ciência de homens brancos X ciência de pessoas negras (<i>cbn</i>)

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários.

Na codificação as categorias gerais estão representadas por um seguimento de três letras maiúsculas, diferente das categorias específicas e subcategorias que são identificadas pela inicial maiúscula e por um seguimento de três letras minúsculas em itálico, respectivamente. As unidades de registro estão identificadas em

itálico, destacadas nas unidades de contexto no âmbito das discussões dos dados. As indicações das unidades de contexto estão entre chaves representadas pelas letras **QD** que se referem a **Q**uestionário com **D**iscentes, seguidas das letras iniciais equivalentes ao nome utilizado para identificação do/a discente. Vale ressaltar que as legendas das codificações foram inseridas em notas de rodapé para facilitar a compreensão da discussão dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: QUAIS RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA E ERER SÃO IDENTIFICADAS E COMPREENDIDAS PELOS/AS DISCENTES EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?

Os questionários aplicados aos/às discentes permitiram que chegássemos até essa resposta a partir da análise das categorias gerais Objetivo da ERER nas escolas, Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica, e Abordagem de ERER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica. Para cada categoria geral, surgiram categorias específicas e de algumas delas foram originadas subcategorias.

A proposição da ERER em um movimento antirracista requisita que os/as professores/as reconheçam, desde sua formação inicial, objetivos desse processo educativo de modo a promover discussões em torno da temática. Nesse sentido, a categoria geral Objetivo da ERER nas escolas subdivide-se nas categorias específicas Superar desigualdades, Construir identidade e cidadania, Mostrar a importância dos saberes do outro ponto de vista, e Ensinar a ser cidadão.

O discente William Augustus Hinton descreve que a finalidade/objetivo da ERER é "Superar desigualdades (**{QDWAH}.OES.Sud**)⁵, construir identidades e cidadania, por meio de narrativas positivas para a população negra e indígena em

⁵ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Objetivo da ERER nas escolas; Categoria específica- Superar desigualdades.

retomada (**{QDWAH}.OES.Cic.neg**)⁶, seja em seu reconhecimento indentitário, autoestima e projeção de futuros possíveis”.

Pensando nas relações entre o ensino de Ciências e Biologia e a ERER, imputamos as sugestões de abordagens da temática no ensino de Ciências proposto por Verrangia (2009), a partir de sua pesquisa de doutorado. O autor partiu de referências teóricas e metodológicas e da análise dos dados de sua pesquisa, o que resultou na identificação de cinco grupos de temáticas e questões indicadas por ele para promover um ensino de Ciências em diálogo com as relações étnico-raciais, conforme foi elencada na introdução ao resgatarmos problematizações teóricas do objeto de estudo (VERRANGIA, 2009).

A superação das desigualdades sociais, e aqui referenciamos especificamente as desigualdades étnico-raciais, é algo que vem sendo discutido e se tornou pauta dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas que, com seu caráter educador (GOMES, 2017; MUNDURUKU, 2012), vem militando com a causa e educando a sociedade, bem como denunciando essas desigualdades que são resultados da mazela social que é o racismo.

Enquanto conquista das lutas dos Movimentos Sociais Negros pela superação das desigualdades (GOMES, 2017) e por uma Pedagogia Antirracista, atualmente contamos com mecanismos legais que estabelecem obrigatoriamente o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica em suas mais diversas modalidades, no Ensino Superior na formação de professores/as e em outros cursos de graduação. Ainda na Educação Básica, temos avanços na proposição de uma educação diferenciada, como é o caso da Educação Escolar Quilombola orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a); e a Educação Escolar Indígena, que é estruturada por Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino (BRASIL, 2012b). Reconhecemos que muito ainda precisa avançar com relação à efetivação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica e no Ensino Superior, entretanto os passos que foram dados até o

⁶ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Objetivo da ERER nas escolas; Categoria específica- Construir identidade e cidadania; Subcategoria- Identidade e cidadania por meio das narrativas positivas da população negra e indígena.

momento se mostram importantes e aos poucos vamos conquistando nossos direitos, inclusive os que estão relacionados a uma educação antirracista.

Com a indicação do discente William Augustus Hinton acerca da EREER para superar as desigualdades, é possível abordar nas aulas de Ciências e Biologia na Educação Básica os impactos das Ciências Naturais na vida social e racismo, fazendo relações entre o conhecimento científico e as relações étnico-raciais desiguais e tendo como base discursiva a fundamentação do racismo científico (VERRANGIA; SILVA, 2010) que contribuiu profundamente para o estabelecimento das desigualdades étnico-raciais na sociedade.

O relato de Hinton ainda coloca enquanto objetivo da EREER construir identidades e cidadania por meio de narrativas positivas da população negra e indígena. Este objetivo se alinha com a sugestão de Verrangia e Silva (2010) em abordar no ensino de Ciências e Biologia questões relativas à África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial, a partir da produção do conhecimento no continente africano e as contribuições positivas desses conhecimentos no processo de desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade. Essa abordagem potencializará a construção de uma visão positiva e justa acerca das identidades negras e, conseqüentemente, a cidadania dessa população.

Verrangia (2016) apresenta algumas conjecturas sobre a importância de haver uma abordagem adequada da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino de Ciências/Biologia e, segundo o autor, a noção de cidadania perpassa as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, perpassa o ensino de Ciências e a produção de conhecimento nesse campo. Verrangia (2016) ainda nos lembra que a LDB já garante uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a reeducação das relações sociais injustas com a valorização da temática étnico-racial no centro de uma formação para a cidadania. Precisamos “proporcionar a nossos/as cidadãos/ãs a vivência de processos educativos que os/as levem a superar preconceitos raciais, a viverem práticas sociais livres de discriminação e que contribuam para seu engajamento em lutas por justiça social, étnico-racial” (VERRANGIA, 2016, p. 84).

Isso vai de encontro com as defesas das discentes Alice Augusta Ball e Valerie Thomas, quando nos informaram que a ERER tem como principal objetivo “Mostrar a importância dos saberes de outro ponto de vista” (**{QDAAB}.OES.SpV**)⁷. Que a ERER deve “ao invés de ensinar conteúdos, ensinar os jovens a serem cidadãos. E quanto aos adultos, a repensarem suas atitudes e comportamentos racistas” (**{QDVT}.OES.Erc.acr**)⁸. As relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia indicadas pelas discentes, a partir de suas concepções sobre o objetivo da ERER nas escolas, também podem e devem ser trabalhadas na Educação Básica por meio da abordagem que direciona a discussão para a superação de estereótipos e para a valorização da diversidade através das Ciências Naturais (VERRANGIA; SILVA, 2010), em busca de formar cidadãos e cidadãs que considerem saberes produzidos por populações marginalizadas e que repensem suas atitudes e comportamentos racistas.

A visão de Ball e Thomas já demonstra que sua formação no âmbito da ERER enquanto componente curricular as permitiu identificar e compreender possibilidades de relacionar suas aulas de Ciências e Biologia na Educação Básica com as discussões em torno da ERER, promovendo a construção de conhecimentos capazes de fundamentar um ensino de Ciências e Biologia na perspectiva decolonial e antirracista, e contribuindo para a descolonização do currículo da área.

A categoria geral Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica nos levou a identificar a categoria específica Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia. A partir dela, emergiram quatro subcategorias que apontam para as relações que os/as discentes fazem entre ensino de Ciências e Biologia e as relações étnico-raciais, a saber: Aprendizagem mútua entre ERER e ensino de Biologia como melhoria educacional; Relação entre conhecimento

⁷ **Legenda:** Questionário discente Alice Augusta Ball. Categoria geral- Objetivo da ERER nas escolas; Categoria específica- Mostrar a importância dos saberes do outro ponto de vista.

⁸ **Legenda:** Questionário discente Valerie Thomas. Categoria geral- Objetivo da ERER nas escolas; Categoria específica- Ensinar a ser cidadão; Subcategoria- Repensar atitudes e comportamentos racistas.

cotidiano e conhecimento científico; Valorização da trajetória de vida e ancestralidade; e Caráter social da Biologia.

No relato de William Augustus Hinton, podemos identificar três, das quatro subcategorias, conforme dispostas na unidade de contexto e nas unidades de registro:

*Estão entrelaçadas, ERER tem muito a aprender com ECB e vice e versa. Esse diálogo é fundamental para a melhoria educacional **(QDWAH).EEB.Ice.nal**)⁹. Busca pontes de diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, potencializa o ensino para uma melhor assertiva no horizonte da aprendizagem **(QDWAH).EEB.Ice.ico**)¹⁰. Caminhando juntas, é possível romper com os silêncios e valorizar as trajetórias de vida e profissionais de pessoas que vieram antes de nós **(QDWAH).EEB.Ice.tva**)¹¹ e foram negligenciadas, desfazer a lógica de epistemicídio a partir do resgate de novas potências.*

Para Hinton, a ERER e o ensino de Ciências e Biologia estão entrelaçados de forma que ocorre uma aprendizagem mútua. Entendemos que a aprendizagem mútua relatada pelo discente se refere à visão de que existem no ensino de Ciências e Biologia aspectos sociais que são indispensáveis para este ensino, ou seja, as relações étnico-raciais estão presentes na discussão das Ciências Biológicas como na Citologia, na Genética, na Ecologia etc. Ainda em sua concepção, Hinton defende que esta relação se mostra

⁹ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia; Subcategoria- Aprendizagem mútua entre ERER e ensino de Biologia como melhoria educacional.

¹⁰ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia; Subcategoria- Relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

¹¹ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia; Subcategoria- Valorização da trajetória de vida e ancestralidade.

fundamental para a melhoria da educação, sobretudo na promoção de uma educação antirracista nas escolas.

Esse caráter social da Biologia também emergiu do relato de Alice Augusta Ball quando ela descreve que no ensino de Ciências e Biologia *“não falaremos apenas de células e animais, falaremos de pessoas ((QDAAB).EEB.Ice.sbi)¹², lidaremos com pessoas e compreender a história de cada uma como também de todo o passado histórico de seu povo e de como a sociedade a posiciona é importante” ((QDAAB).EEB.Ice.tva)¹³*. O caráter social da Biologia está em enxergar seu ensino para além das questões meramente biológicas. É preciso levar em consideração a verdadeira Ciência da VIDA, que é a Biologia, pois estamos falando e discutindo a todo o momento sobre vidas e essas vidas precisam ser questionadas e humanizadas. É necessário levar em consideração a vida das pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Desta maneira, as questões étnico-raciais que atravessam as pessoas se tornam indispensáveis no ensino de Ciências e Biologia.

Na obra *“Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido”*, Freire (1992) traz uma reflexão crítica que reporta para este caráter social da Biologia, do/a professor/a de Biologia, quando ele diz:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos 'Jardins' de São Paulo. Se sou professor de biologia, devo ensinar

¹² **Legenda:** Questionário discente Alice Augusta Ball. Categoria geral- Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia; Subcategoria- Caráter social da Biologia.

¹³ **Legenda:** Questionário discente Alice Augusta Ball. Categoria geral- Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Identificação e compreensão das relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia; Subcategoria- Valorização da trajetória de vida e ancestralidade.

biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 1992, p. 41).

Freire (1992) chama atenção para a necessidade de olharmos para o ensino de Biologia atrelado à vida em diferentes contextos sociais, como se dão as desigualdades sociais, entre elas as étnico-raciais, estando o/a professor/a provocados/as a levar em consideração a trama social em seu fazer docente durante as aulas. Isso remete às relações que são possíveis de ser estabelecidas entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica. Entretanto, a formação inicial de professores/as precisa colaborar para que possamos olhar para o fenômeno vital a partir das lentes das tramas histórica-social, cultural e política.

A partir dessa reflexão, podemos abordar a ERER no ensino de Ciências e Biologia, fazendo uso das sugestões de Verrangia (2009; 2016), por meio do estudo dos impactos das Ciências Naturais, entre elas as Ciências Biológicas, na vida social e o racismo; podemos discutir também diversas questões pontuais sobre a superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais como as implicações sociais do Projeto Genoma Humano para estudar as relações na área de biotecnologia (VERRANGIA, 2016), e como esse projeto impactou as discussões sobre racismo com base na discriminação étnico-racial (D'ADESKY, 2002); as Questões Sociocientíficas no ensino de Biologia, que envolvem categorias como raça, ética e gênero na discussão sobre Filosofia e História das Ciências (PAIVA, 2019), entre outras formas de evidenciar o caráter social da Biologia por meio do ensino de ERER.

A valorização da trajetória de vida e ancestralidade é uma subcategoria que emergiu do relato do discente William Augustus Hinton, quando ele falava sobre as relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia, destacando a importância de caminharem juntas no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Um aspecto relevante na resposta de Hinton é justamente o momento em que ele aponta a importância de valorizar essa trajetória de vida e a ancestralidade, tendo em vista que foram deixadas de lado,

sendo necessário desfazer a lógica de epistemicídio¹⁴ e resgatar as novas potências, se referindo à potência da população negra e dos povos indígenas em sua relação com a sociedade.

Verrangia (2016) já apontava sugestões para trabalhar ERER no ensino de Ciências que dialogam com o relato do discente, como a abordagem dos conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira por meio do trabalho com fábulas, mitos, lendas, provérbios, entre outras formas. Os conhecimentos tradicionais de nossa ancestralidade sobre ervas e plantas medicinais possibilitam o estudo de princípios ativos e medicamentos no contexto científico contemporâneo, assim como os procedimentos de plantio e cultivo de plantas em comunidades quilombolas e indígenas (SILVA; RAMOS, 2019). Relacionado aos conhecimentos indígenas e educação, temos o trabalho de Nascimento e Medeiros (2018) que aborda as contribuições dos conhecimentos tradicionais indígenas para a Educação Ambiental brasileira, focando na Educação Ambiental na pós-colonialidade articulada com os saberes ancestrais indígenas e o conceito de Ecologia dos Saberes.

Para a categoria geral Relações entre ERER e o ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica, a discente Valerie Thomas não apresentou uma resposta na perspectiva do que era esperado, e isso de certa forma também revela um dado importante. Consideramos que ela não tenha conseguido estabelecer as relações entre ensino de Ciências e Biologia e ERER, por mais que tenha compreendido conceitos da ERER durante sua formação inicial na UFRPE. Quando questionamos quais eram as relações que Thomas identificava e compreendia entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de Ciências e Biologia para Educação Básica, obtivemos como resposta: *"na verdade é*

¹⁴ Segundo a intelectual negra Sueli Carneiro, "sendo, pois, um processo persistente de **produção da inferioridade intelectual** ou da **negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais**, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações" (CARNEIRO, 2005, p. 97, grifo nosso).

importante para todos os cursos de licenciatura, visto que fez reflexões fundamentais para professores” (VALERIE THOMAS). Também podemos olhar a resposta por outra ótica, já que a discente demonstrou reconhecer a importância das reflexões em torno das relações étnico-raciais em todos os cursos de licenciatura, pois presenciou debates fundamentais para a formação docente durante o período que cursou o componente curricular.

Esta ocorrência transita justamente no que foi discutido sobre a importância dos cursos de formação inicial de professores/as de Biologia discutirem essas temáticas de forma que os/as discentes em formação consigam relacionar as questões de EREER no e com o ensino de Ciências e Biologia. Ao mesmo tempo, esta ocorrência também reafirma os desafios que outras pesquisas (VERRANGIA, 2009) já apontaram para a dificuldade em abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais nas aulas de Ciências e Biologia na Educação Básica.

Os questionários ainda nos possibilitaram elencar a categoria geral Abordagem de EREER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica que se subdividiu em quatro categorias específicas que foram: Trabalho com a biografia de cientistas negras e suas atividades acadêmicas; Trabalho com o racismo ambiental, biodiversidade e conhecimentos locais; Problematizações atuais sobre o racismo; e Abordagem histórica sobre origem da ciência. Essas abordagens também nos ajudam a verificar como o discente William Augustus Hinton, e as discentes Alice Augusta Ball e Valerie Thomas identificaram e compreenderam as relações entre EREER e ensino de Ciências e Biologia durante sua formação inicial na UFRPE.

William Augustus Hinton descreve um exemplo de prática docente que ele desenvolveu recentemente na Educação Básica:

Recentemente trabalhamos com um plano de ensino que envolvia biografias de cientistas negras e suas principais atividades acadêmicas, com o objetivo de inspirar futuras cientistas, usamos da semana da Mulher para a leitura e interpretação dessas histórias no ensino fundamental, anos finais

{{QDWAH}.AEB.Trb.ist¹⁵. As turmas teceram comentários sobre as histórias lidas em casa e trocaram ideias sobre essas mulheres. O resultado foi muito interessante, quando visto aquilo que mais chamou a atenção das e dos estudantes é sua motivação com a representação positiva dessas cientistas em turmas de maioria negras e negros. Há inúmeras possibilidades e planos para mais trabalhos durante todo o ano letivo, bem como a *semana da água e o racismo ambiental, biodiversidade e conhecimentos locais, enfim, a prática vem se construindo* (**{{QDWAH}.AEB.Cla**)¹⁶.

A prática docente de Hinton deixa evidente o quanto ele tem identificado e compreendido as possibilidades de relacionar às relações étnico-raciais com o ensino de Ciências e Biologia em um processo educativo antirracista que vai em contramão das práticas docentes equivocadas que são desenvolvidas em datas comemorativas como a Consciência Negra em 20 de novembro. A prática desenvolvida pelo discente voltada ao trabalho com biografias de cientistas negras e suas respectivas atividades acadêmicas se enquadra na sugestão de Verrangia e Silva (2010) acerca das discussões sobre a África, seus descendentes e os avanços científicos e tecnológicos. Uma obra publicada por Pinheiro (2020) traz fundamentos teóricos para levar para sala de aula de Ciências e Biologia mulheres negras que contribuíram para o avanço da Ciência e Tecnologia, como as fundamentais contribuições de Katherine Jonson (1918-2020) para a expansão espacial, Ijeoma Uchegbu (1970-), que tem o destaque nas ciências farmacêuticas, Zélia Ludwig (1968-), física que desenvolve vidros ultra resistentes, entre outras sugestões (PINHEIRO, 2020).

Essa prática ainda pode ser ampliada nas aulas de Ciências e Biologia a partir da abordagem das contribuições da população

¹⁵ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Abordagem de ERER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Trabalho com a biografia de cientistas negras e suas atividades acadêmicas; Subcategoria- Inspiração de futuras cientistas negras.

¹⁶ **Legenda:** Questionário discente William Augustus Hinton. Categoria geral- Abordagem de ERER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Trabalho com o racismo ambiental, biodiversidade e conhecimentos locais.

negra para a medicina, matemática, metalurgia, química, tecnologia, astronomia, entre outras áreas do conhecimento, assim como a discussão sobre Ciência, Mídia e Relações Étnico-Raciais (VERRANGIA; SILVA, 2010).

O trabalho com o racismo ambiental, biodiversidade e conhecimentos locais também apareceram como possibilidades para planejar aulas de Ciências e Biologia na Educação Básica. Entre as proposições de Verrangia e Silva (2010), esses elementos mencionados pelo discente William Augustus Hinton podem ser articulados com a ERER através da abordagem dos impactos das Ciências Biológicas na vida social e o racismo como na discussão sobre conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. Com relação ao racismo ambiental, Stortti e Sanchez (2019) dialogaram em torno da formação inicial de professores/as de Biologia e suas relações com a temática da justiça, dos conflitos e do racismo ambiental que refletem as condições de desigualdades sociais. Na oportunidade, os autores defendem que a relação entre essas temáticas e o ensino de Biologia permite que os/as futuros/as professores/as contextualizem os conteúdos abordados no espaço escolar, trazendo os/as alunos/as para um processo de desvelamento das realidades socioambientais desiguais, "estabelecendo um diálogo e uma publicização das injustiças e dos casos de racismo ambiental para outras pessoas buscando o enfrentamento destas questões que provavelmente afastam os alunos das salas de aulas" (STORTTI; SANCHEZ, 2019, p. 78).

No que lhe diz respeito, a discente Alice Augusta Ball descreve que, em uma abordagem de ERER para o ensino de Ciências e Biologia, "*usaria exemplos atuais, pois temos muitos ainda iguais aos do passado e os associaria ao conteúdo de forma prática e mais fácil entendimento*" (**{QDAAB}.AEB.Pra**)¹⁷. Observando o contexto da resposta e as relações com outras perguntas do questionário, compreendemos que a discente se refere à problematizações atuais sobre o racismo na sociedade, o

¹⁷ **Legenda:** Questionário discente Alice Augusta Ball. Categoria geral- Abordagem de ERER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Problematizações atuais sobre o racismo.

que ela julga como necessário para discussões nas aulas de Ciências e Biologia na Educação Básica.

Valerie Thomas apresenta uma abordagem relevante para tratar da ERER no ensino de Ciências e Biologia, que seria discutir a abordagem histórica sobre a origem da Ciência a partir das reflexões que surgem com as relações entre Ciência de homens brancos versus Ciência de pessoas negras. Segundo ela, trabalharia com essa relação *"trazendo à luz a reflexão de como, historicamente, o que conhecemos por ciência foi ditado por homens brancos, enquanto pessoas negras nunca tiveram espaço para fazer ciência"* (**{QDVT}.AEB.Ocr.cbn**)¹⁸. Antonio Baruty, Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ao discutir sobre a origem da Biologia, declara que a Ciência surge como uma área do conhecimento capaz de participar e contribuir com as discussões de enfrentamento do racismo e das desigualdades (SILVA 2020). Defesa semelhante é feita por Duarte (2010), quando a autora advoga que a Biologia se consolidou em práticas científicas e sociais que surgiram das complexas relações sociais. Entretanto, mesmo diante dessas constatações, podemos nos questionar: por qual ótica estamos abordando as discussões sobre a Ciência/Biologia? A abordagem do estudo da origem africana da humanidade e a formação dos grupos étnico-raciais é proposta por Verrangia e Silva (2010) enquanto possibilidade de discutir aspectos do ensino de Ciências e Biologia pela ótica da população negra.

A Ciência "dos homens brancos" é resultado de um processo de colonização que resultou na colonialidade e em seus diversos aspectos como a colonialidade do ser, do saber e do poder. A colonialidade do poder que fundamentou a classificação da espécie humana em raças inferiores e superiores (GROSFOGUEL, 2016) impactou a legitimação da produção do conhecimento, o que se estende para a colonialidade do saber cuja defesa é de que o conhecimento é unicamente mérito do eurocentrismo (MIGNOLO, 2008) e dos grupos hegemônicos, sendo desfavorável à produção

¹⁸ **Legenda:** Questionário discente Valerie Thomas. Categoria geral- Abordagem de ERER no ensino de Ciências e Biologia para a Educação Básica; Categoria específica- Abordagem histórica sobre origem da ciência; Subcategoria- Reflexões sobre ciência de homens brancos X ciência de pessoas negras.

de conhecimentos a partir de outras racionalidades como a da população negra e dos povos indígenas.

É nessa perspectiva que defendemos, assim como Gomes (2017), a descolonização dos currículos da Educação Básica para que seja abordada outra ótica da produção do conhecimento, o que ficou incontestável nas respostas dos/as discentes ao reafirmarem as possibilidades de fundamentação da Pedagogia Antirracista na formação inicial de professores/as de Biologia na UFRPE por meio do estudo em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada objetivou verificar em que medida discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram a EREER enquanto componente curricular em uma IES têm identificado e compreendido as possíveis relações entre ensino de Ciências e Biologia e as discussões que configuram o educar para as relações étnico-raciais propostas durante sua formação inicial.

A identificação e compreensão dos/as discentes sobre a EREER e o ensino de Ciências e Biologia ocorreu por meio da análise de sua visão sobre o objetivo da EREER nas escolas, as relações propriamente ditas entre Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Biologia para a Educação Básica, bem como as abordagens possíveis a partir destas relações.

As relações entre EREER e ensino de Biologia identificadas e compreendidas pelos/as discentes foram as que ocorrem entre conhecimento cotidiano e científico, a partir do diálogo entre saberes no ensino de Biologia, enfatizando os conhecimentos tradicionais em diálogo com os conhecimentos científicos priorizados pela escola. Ao valorizar os conhecimentos tradicionais, os/as discentes apontam para as relações entre ensino de Biologia e a valorização da trajetória de vida de nossos ancestrais, negros/as e indígenas, assim como o caráter social da Biologia que nos permite relacionar elementos da EREER nos momentos de ensino. A identificação e compreensão dessas relações também foram observadas por meio do relato dos/as discentes acerca da abordagem de EREER a partir do trabalho com intelectuais negros/as,

e o trabalho com conteúdos específicos da Biologia que permitem relacionar a ERER a partir da abordagem do racismo ambiental, biodiversidade, conhecimentos locais, e origem da Ciência, com foco nas reflexões em torno do diálogo entre Ciência de homens brancos e Ciência de pessoas negras.

Portanto, os/as discentes que cursaram o componente curricular em sua formação inicial identificam e compreendem as relações entre ERER e ensino de Ciências e Biologia na medida em que este processo formativo os/as leva ao estudo de conceitos neste campo, permitindo-os/as compreender as relações étnico-raciais no Brasil e no estado em que residem, e identificar elementos da Biologia capazes de promover práticas docentes que permitem uma articulação de cunho epistemológico entre o ensino da Biologia e o ensino das Relações Étnico-Raciais. Isto se revela enquanto contribuição para a formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia na UFRPE, formando docentes críticos/as que tendem a desenvolver um ensino de Biologia crítico e decolonial sob a égide de uma Pedagogia Antirracista na Educação Básica.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida ao primeiro autor durante seu doutoramento e pelas ajudas de custo por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), por intermédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFRPE.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 16/2012**, de 5 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2012a.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

D’ADESKY, Jacques. Racismo e discriminação. In: BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D’ADESKY, Jacques (Orgs.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 41-62, 2002.

DUARTE, Regina Horta. A voz mais alta da Biologia. In: DUARTE, Regina Horta. **A Biologia militante**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 2010, p. 23-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro epistemicídios do longo século XVI. **Revista da Sociedade e do Estado**, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2016.

KRASILCHIK Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo- EPU, 1987.

KRASILCHIK Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna. 2004.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-30.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (*Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura*).

NASCIMENTO, Elisângela Castelo Maria; MEDEIROS, Heitor Queiroz. As contribuições dos conhecimentos tradicionais indígenas para a Educação Ambiental brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 11, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

PAIVA, Ayane de Souza. **Princípios de Design para ensino de Biologia Celular: pensamento Crítico e Ação Sociopolítica** inspirados no caso de Henrietta Lacks. 2019. 391 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (*Coleção formação de professores & relações étnico-raciais*).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329-344, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. - (Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SANTOS, Felipe Ramon. O silêncio na formação e o reflexo na sala de aula: por onde andam as questões raciais na construção do futuro professor de Ciências e Biologia? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, 2021, p. 240-266.

SILVA, Joaklebio Alves; RAMOS, Marcelo Alves. Conhecimentos tradicionais e o ensino de Ciências na Educação Escolar Quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 121-146, 2019.

SILVA, José Antonio Novaes. O processo de ensino/aprendizagem em Biologia frente aos novos paradigmas: contribuições para a elaboração de saberes inclusivos pautados na Lei 10.639/2003. In: BENITE, Anna Maria Canavaro; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; AMAURO, Nicéa Quintino (Orgs.). **Trajetórias de descolonização da escola: o enfrentamento do racismo no ensino de Ciências e Tecnologias**. Belo Horizonte: Nandyala, 2020, p. 251-282.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

STORTTI, Marcelo Aranda; SANCHEZ, Celso Pereira. Diálogos entre a Formação Inicial Docente em Biologia e a temática da Justiça, conflitos e Racismo Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 36, n. 2, p. 60-82, 2019.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 322 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 79-103, 2016.

VERRANGIA, Douglas. Educação Científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, n. 31, p. 2-27, 2014.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves.
Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e
potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36,
n. 3, p. 705-718, 2010.

Recebido em: *Abril/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.

História da África: um levantamento bibliográfico com vista aos 20 anos da Lei 10.639/2003

Mírian Cristina de Moura Garrido¹
Isabella Cristine Cesar dos Santos²
Anna Romancene Dias da Silva³

RESUMO

Em 2003, a promulgação da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História africana e afro-brasileira, e mais tarde a indígena, de acordo com a Lei 11.645, de 2008, que atualizou a anterior, possibilitou a entrada desses temas no ensino básico e acadêmico, porém há desafios em torno de sua efetivação. Neste artigo, apresenta-se uma análise das pesquisas levantadas em revisão bibliográfica cujo tema central foi a História da África. Utilizando-se a metodologia do Estado da Arte (EA), investiga-se o que se tem produzido acerca da temática e expõem-se suas lacunas. Conclui-se que apesar dos avanços, ainda que de forma lenta, como apontado em geral nas pesquisas, é preciso formular e aplicar eficientemente políticas públicas em prol da efetivação do tema na formação dos professores e nas práticas do ensino básico. O artigo faz parte de um projeto de iniciação científica composto por duas pesquisadoras e a orientadora sobre História da África e afro-brasileira, que objetiva desenvolver um material didático como produto final.

Palavras-chave: história da África; Lei 10.639/2003; levantamento bibliográfico.

¹ Pós-doutora em História pela UNIFESP. Professora Visitante Universidade de Taubaté. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0995-0489>; E-mail: miriangarrido@hotmail.com.

² Graduanda em História (Licenciatura) na Universidade de Taubaté. Bolsista PIBIC/CNPq, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9789-8301>. E-mail: isabellacesar43@gmail.com.

³ Graduanda em História (Licenciatura) na Universidade de Taubaté. Bolsista PIBIC/UNITAU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4594-9119>; E-mail: annaromancene@gmail.com.

History of Africa: a bibliographical survey with a view to the 20 years of law 10.639/2003

ABSTRACT

In 2003, the enactment of Law 10.639, which made the teaching of African and Afro-Brazilian History mandatory, and later the indigenous one, in accordance with Law 11.645, of 2008, which updated the previous one, enabled the entry of these themes into teaching basic and academic, but there are challenges around its effectiveness. In this article, we present an analysis of the researches raised in a bibliographic review whose central theme was the History of Africa. Using the State of the Art (EA) methodology, what has been produced on the subject is investigated and its gaps are exposed. It is concluded that despite advances, albeit slowly, as pointed out in general in research, it is necessary to efficiently formulate and apply public policies in favor of the effectiveness of the theme in teacher training and in basic education practices. The article is part of a scientific initiation project composed of two researchers and the advisor on African and Afro-Brazilian History, which aims to develop didactic material as a final product.

Keywords: History of Africa; Law 10.639/2003; bibliographic survey.

Historia de África: un estudio bibliográfico con mirada a los 20 años de la ley 10.639/2003

RESUMEN

En 2003, la promulgación de la Ley 10.639, que hizo obligatoria la enseñanza de la Historia Africana y Afrobrasileña, y posteriormente la indígena, de acuerdo con la Ley 11.645, de 2008, que actualizó la anterior, posibilitó la entrada de estos temas en enseñanza básica y académica, pero existen desafíos en torno a su implementación. En este artículo presentamos un análisis de la investigación planteada en una revisión bibliográfica cuyo tema central fue la Historia de África. Utilizando la metodología State of the Art (EA), se investiga

lo producido sobre el tema y se exponen sus vacíos. Se concluye que a pesar de los avances, aunque lentos, como se apunta en general en las investigaciones, es necesario formular y aplicar con eficiencia políticas públicas a favor de la efectividad del tema en la formación docente y en las prácticas de la educación básica. El artículo es parte de un proyecto de iniciación científica compuesto por dos investigadores y el asesor en Historia Africana y Afrobrasileña, que tiene como objetivo desarrollar material didáctico como producto final.

Palabras clave: Historia de África; Ley 10.639/2003; levantamiento bibliográfico.

INTRODUÇÃO

Vinte anos tem a legislação que tornou obrigatória o estudo da História Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, público e privado. Essa legislação, em 2008, foi atualizada, para introdução da história dos povos indígenas. O trabalho com a temática étnico-racial no Brasil, assim como as ações sugeridas neste artigo, só é possível se for considerada a história do país: o processo de colonização política, de poder e de saber, os mais de 300 anos de escravidão e o racismo estrutural dele decorrente, assim como os sujeitos contra hegemônicos que nele atuaram e atuam (QUIJANO, 2005).

Neste artigo, apresentam-se considerações preliminares de um projeto de pesquisa que tem por objetivo compreender a efetividade e as lacunas da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Fazem parte do projeto três estudantes da graduação em História e a orientadora, cujas pesquisas de mestrado e doutorado estudam as políticas públicas para a construção de uma sociedade antirracista. Ademais, busca-se explorar o que compete à temática africana, porque, a concessão da bolsa CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para a autora principal está ligada a esse recorte.

O artigo, que apresenta as primeiras etapas da pesquisa, divide-se em duas partes. Na primeira, aborda-se o passo a passo

necessário para o levantamento de dados em bases digitais, partindo da metodologia do Estado da Arte (EA), como descrita em Rosseto e outros (2016) e Santos e outros (2020). Na segunda parte, apresentam-se as análises dos textos que foram selecionados no levantamento bibliográfico. O objetivo é apontar o que se tem avançado no tema e quais pontos ainda carecem de pesquisa e reflexão.

LEVANTAMENTO DE DADOS

Com o objetivo especificado, procedeu-se à escolha e análise das pesquisas, de acordo com o levantamento realizado. Adotou-se a metodologia do Estado da Arte (EA), composta por nove fases que abrangem “[...] um mapeamento que permite conhecer sobre o tema que nos propomos a pesquisar situando-nos sobre a evolução das pesquisas no campo, revelando as concepções mais frequentes, assim como aquelas em que ainda não há estudos efetivados” (ROSSETO, et al., 2016, p.3).

De acordo com Santos e outros (2020), o Estado da Arte é uma modalidade de pesquisa constituída de nove etapas, ainda que exista possibilidade de adaptação do método pelo pesquisador. A primeira etapa é a identificação da temática e do objeto de estudo, já definidos e previamente explicados no início deste artigo. A segunda e a terceira etapas ocorrem com a identificação das fontes de pesquisa e o recorte de tempo. Nesse momento, delimita-se o banco de dados a ser usado pelo pesquisador, tipo de análise e o período de sua realização.

A quarta etapa consiste na demarcação dos descritores da pesquisa, ocorrendo a definição de termos “[...] com base em critérios que passam pela escolha de palavras que possuem afinidade com o objeto de investigação e pela desconsideração de termos que podem conduzir a busca por pesquisas que destoam do tema proposto” (SANTOS, et al, 2020, p. 214). Esse procedimento ajuda a delimitar os resultados com a estratégia de busca de palavras relacionadas ao objeto e a excluir as que não têm relação com ele.

A fim de iniciar o levantamento bibliográfico, estas plataformas foram divididas entre as três pesquisadoras do projeto: Bases de Dados e Dissertações e Teses (BDTD), Scientific Electronic Library Online – Scielo e Biblioteca da Universidade de Taubaté, esta última, inserida por fazer parte da instituição que sedia o projeto. Em seguida, foram definidos três grupos de descritores, ou palavras-chave, selecionados de acordo com o enfoque da pesquisa: “África, afro-brasileiro, material didático”; “África, afro-brasileiro, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008”; e, “África, afro-brasileiro, materiais didáticos”, cuja adição do plural objetivava observar se haveria mudança na devolutiva da plataforma. Coube à pesquisadora e autora principal deste artigo a busca e a análise do que se obteve de retorno na plataforma BDTD.

Seguindo a ordenação acima detalhada, a primeira busca retornou 15 resultados, a segunda, 4, e a terceira, 9. Em razão do quantitativo das buscas terem retornado resultados baixos, houve necessidade de agrupar os descritores anteriores em uma nova busca: “África, afro-brasileiro, material didático, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008”. O que chama a atenção é que, mesmo com o agrupamento das palavras-chave, o resultado foi ainda menor que os anteriores (nenhum segmento encontrado). Os resultados retornados após as buscas são discrepantes em relação à totalidade de documentos postos na BDTD (567.147 dissertações e 214.395 teses)⁴, o que suscitou questionamentos e a necessidade do presente projeto acerca do tema.

Diante das ocorrências de retorno, foi delimitada a escolha dos descritores “África, afro-brasileiro, material didático”, com o uso dos booleanos “AND”, implicando assim soma de descritores. A partir dessa definição, o próximo passo foi a leitura dos resumos dos trabalhos e, posteriormente a busca e a seleção dos que se adequassem à proposta do projeto. Definiu-se o critério para a seleção, mantendo-se o enfoque dentro de duas áreas, História e Educação, considerando-se as ponderações de Santos e outros (2020) sobre a quinta etapa do EA, referente ao levantamento do material com critérios de seleção.

⁴ Acesso à plataforma em 27 de setembro de 2022.

Com a tabulação dos dados do resumo, sexta etapa da metodologia descrita por Santos e outros (2020), deu-se início à leitura dos resumos: “[...] analisa-se ainda o conteúdo do resumo e o sintetiza no mesmo quadro, de modo a permitir uma noção mais enfática sobre a discussão do trabalho” (SANTOS, et al., 2020, p.216). Do mesmo modo foi realizada a sétima etapa, com a leitura e a síntese preliminar, como evidenciado adiante.

Portanto, foram usados os descritores “África, afro-brasileiro, material didático” e obtiveram-se 15 resultados. Após a leitura de seus resumos e palavras-chaves, 9 trabalhos acadêmicos foram considerados válidos para compreensão do tema. Esses trabalhos foram distribuídos por área: 4 em educação, 4 na área de história e 1 interdisciplinar, no campo das Ciências Humanas. Dos 9 trabalhos considerados válidos, dentro das áreas mencionadas acima, não foi possível efetivar o download de uma dissertação, intitulada “Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior (2017 - 2019)”⁵; portanto, restaram 8 pesquisas a serem analisadas dentro do recorte temporal de 2014 até 2019, no intervalo de 11 a 16 anos após a promulgação da Lei 10.639/03.

As 5 pesquisas acadêmicas desconsideradas no levantamento do Estado da Arte (EA) são das áreas da arqueologia, da comunicação, da educação física, da geografia e da linguística. Tais pesquisas foram excluídas na etapa de leitura dos resumos por não se encaixarem nas áreas de Educação ou História, pertinentes ao tema.

ANÁLISE DAS PESQUISAS RETORNADAS NO LEVANTAMENTO

As 8 obras dentro do tema foram numeradas, para facilitar o desenvolvimento da análise ao decorrer do artigo, assim como alguns dados pertinentes, conforme Quadro 1.

⁵ LIMA, Ivã Dutra. **Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior** (2017 - 2019). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em:< <http://tedeuc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/3242>>. Acesso em: 27 set. 2022.

Quadro 1 – Descrições das Pesquisas

Nº	Título	Auto r (a)	Tipo	Univer sidade	Área	Ano	Produto final
1	A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008–2017)	Aneli se Domi ngue s da Silva	Disser tação (mest rado acadê mico)	Univer sidade Federal de Pelotas	Históri a	2018	
2	A história ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades	Lean dro da Silva Melo	Disser tação (mest rado profis sional	Univer sidade do Estado do Rio de Janeiro	Históri a	2019	Produto (atividad e pedagóg ica para o 1º ano do ensino médio)
3	Currículo e reprodução da desigualdade: análise da Proposta Curricular do estado de São Paulo para	Tiago Ricar do Lucia no	Disser tação (mest rado profis sional)	Univer sidade Estadu al Paulist a “Júlio de Mesqui ta Filho”	Educa ção	2016	Produto (Sequênc ia didática)

	a disciplina História						
4	Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista	Bruna Mariana Cristina da Silva Mota	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	Educação	2014	
5	Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: uma construção de Política Educacional	Gisela Mariana Beloto	Dissertação (mestrado acadêmico)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Educação	2019	Futuro material didático
6	Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade: um estudo sobre o	Wellington Ernane Porfírio	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Federal de Mato Grosso	História	2015	

	material do Sistema Positivo de Ensino						
7	“Um mundo em agonia”: a representação da África e do negro brasileiro em escolas da região do Alto Uruguai	Luciana da Veiga	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Federal da Fronteira Sul	Interdisciplinar	2018	
8	Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana	Rinaldo Pevidor Pereira	Tese (doutorado)	Universidade Federal do Ceará	Educação	2016	

Fonte: Organizado pelas autoras do artigo (2023).

A dissertação 1 busca analisar a abordagem apresentada sobre História da África: seu enfoque, permanências e mudanças no decorrer dos anos (SILVA, 2018). Para tal, toma como fonte de estudo 3 edições dos livros didáticos História Global – Brasil e Geral de Gilberto Vieira Cotrim que participaram do PNLD/EM (Programa Nacional do Livro Didático) de 2008, 2012 e 2015, analisando seu

processo de construção, uso e efeitos, como também os editais de convocação. Para esse procedimento, observou-se a metodologia da análise de textualidade e materialidade de Roger Chartier (2003; 2014).

Segundo Silva (2018, p. 102) os livros didáticos mencionados apresentam mudanças, ainda que de maneira lenta:

[...] na obra História Global – Brasil e Geral, Cotrim não aborda uma África só com problemas, mas não omite tal aspecto. O autor apresenta, de modo geral, uma África em desenvolvimento, destacando suas sociedades, costumes e tradições, mostrando que o continente tem uma história. As abordagens presentes nas diferentes edições, ainda que em “passos lentos” e de maneira genérica, apresentam o continente africano como um continente que teve influência de outras culturas, mas que também tem sua própria história (SILVA, 2018, p. 102)

A autora também aborda o Edital de Convocação do PNLD/EM e o Guia do Livro Didático 2007, o Edital de Convocação do PNLD/EM e o Guia do Livro Didático 2012 e o Edital de Convocação do PNLD/EM e o Guia do Livro Didático 2015. Verificou que os dos últimos são os que enfatizam a Lei 10.639/2003, pois “[...] abordam a alteração da Lei 9.394/1996 pela Lei 10.639/2003. Tal lei, por sua vez foi acrescida com a inserção dos estudos dos povos indígenas, passando a vigorar então a Lei 11.645/2008” (Idem, p. 57). O edital de 2015 é o que confere maior destaque à legislação, e também o que mais apresenta mudanças nos critérios estipulados na área de História para admissão do livro didático.

Vale salientar que a autora, em sua dissertação, que utiliza como documento histórico o livro didático, confere originalidade a sua análise sobre a obra de Cotrim, e evidencia que a primeira a utilizar o livro didático como documento no Brasil foi Circe Bittencourt (1993). A constatação de Silva (2018) suscita indagar se as plataformas não estão entregando os resultados das palavras-chave solicitadas ou se os próprios autores não as determinam adequadamente. É possível um comparativo com o levantamento

bibliográfico aqui apresentado que, ao utilizar a plataforma BDTD com a variação das palavras-chave, não teve como retorno de pesquisas, mesmo quando elas se enquadravam na temática estudada.

A dissertação 2 também aborda como a História da África e afro-brasileira é apresentada no ensino de história escolar, na parte teórica e dissertativa, em eixos temáticos como escravidão, resistência e racismo. Focaliza textos curriculares do Rio de Janeiro em circulação na rede estadual de educação, duas coleções de livros didáticos aprovados no PNLD. Inicialmente, faz referência à concepção de representação de Roger Chartier (2003), o qual diz que não há neutralidade nas escolhas representativas, segundo Melo (2019), e entrega, o produto final da pesquisa, uma atividade pedagógica para o 1º ano do ensino médio.

Os livros são do triênio 2017/2018/2019 do PNLD. Seus autores são Alfredo Boulos Júnior e Ronaldo Vainfas (autor principal). Ao finalizar a análise, Melo (2019) aponta a abordagem ambígua dos livros nos capítulos da História da África e afro-brasileira, considerando-a em parte desconexa e em parte cronológica. Observa, no entanto que os autores seguem a lei 10.639/2003, no que se refere a observar uma perspectiva pluricultural, o que surpreendeu o autor da pesquisa:

Antes de iniciar o trabalho de análise dos livros, havia da nossa parte o receio de encontrar em ambos os livros uma forte presença de uma narrativa marcada pelo eurocentrismo, porém esta expectativa não se concretizou, pelo contrário, em ambos os materiais analisados a narrativa escolhida primava por apresentar a história do continente africano por uma perspectiva pluricultural (MELO, 2019, p. 41)

Na proposta do produto final, o autor elaborou um roteiro de visita para o primeiro ano do ensino médio no território conhecido como “Pequena África”, a fim de romper com o silenciamento imposto sobre a história africana. Para isso, utilizou o patrimônio cultural do Rio de Janeiro. Facilitou, assim, o fortalecimento das identidades locais, já que essa memória está

presente no espaço urbano por meio de diferentes formas de ensinar História (MELO, 2019).

É importante pontuar que, tanto Melo (2019) como Silva (2018), utilizam como teórico Roger Chartier (2002; 2003; 2014), mas com enfoques diferentes. O primeiro utiliza o conceito de representação, e o segundo, o de textualidade e de materialidade do livro. O fato demonstra o alcance de Chartier e as perspectivas de interpretações dos autores nas análises.

A dissertação 3 também busca verificar como é apresentada e desenvolvida a História da África e cultura afro-brasileira, analisando os Cadernos do Aluno e do Professor do Estado de São Paulo, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, entrevistas com 12 pessoas (alunos e professores), a Lei 10.639/2003 e livros didáticos de História das décadas de 1970 e 1980, juntamente com possibilidades de intervenção. O propósito é “[...] elucidar aos educadores que, tanto o currículo, como os livros didáticos, não são recursos pedagógicos neutros e podem carregar em si uma ideologia e contribuir para a reprodução de valores dos grupos dominantes” (LUCIANO, 2016, p.6)

O currículo remete-se a uma seleção de cultura. No caso da disciplina de História, existe um grande leque de possibilidades para serem selecionados e estruturados em uma proposta curricular. Entretanto, a opção pela escolha de determinados conhecimentos e omissão de outros é, sobretudo, um ato político-ideológico (LUCIANO, 2016, p. 20)

Ainda que o autor não discrimine essas concepções, elas dialogam profundamente com o trabalho pioneiro de Circe Bittencourt (1993), anteriormente mencionado. O autor propõe ao final da pesquisa, uma sequência didática que visa realçar os valores culturais africanos para a formação do Brasil: “[...] mapas, imagens, textos de apoio, visitas online em museus que abordam aspectos da cultura africana, etc. Tudo de forma contextualizada e com o passo a passo de como aplicar durante as aulas” (LUCIANO, 2016, p.91). O material é uma proposta não eurocentrada, e o material é

apresentado de “[...] forma contextualizada e com o passo a passo de como aplicar durante as aulas” (LUCIANO, 2016, p. 91).

A partir das entrevistas, Luciano (2016) afirma que os alunos reconhecem a importância de se estudar História da África, porém não compreendem esse estudo em profundidade. Além de apontar fragilidades na formação dos professores com o tema, o autor também observa as condições precárias ao lecionar, perda de tempo e não eficácia do material oferecido pelo SEE/SP. Segundo Luciano (2016), o currículo do SEE/SP traz consigo uma ameaça direta à autonomia dos professores

[...] e aos princípios democráticos de gestão escolar. Sua construção unilateral é um desrespeito aos professores, que convivem cotidianamente com os discentes e conhecem suas carências. Dessa forma, fica evidente o descompromisso com o que prega o art. 3º da LDB 9494/96. Isso torna o trabalho docente padronizado e “vigiado”, além de pôr em dúvida o desempenho destes profissionais no exercício da função (LUCIANO, 2016, p.69)

Saliente-se, ainda, a conclusão do autor sobre as entrevistas com os docentes e os discentes: “[...] apesar de transcorridos mais de dez anos desde a implantação da Lei 10.639/2003, o ensino de História da África ainda não faz parte da realidade dessas escolas, ao menos não como prevê a lei” (LUCIANO, 2016, p. 65). Já no que se refere ao Caderno do Professor e ao Caderno do Aluno, para o autor ocorreu um avanço, em comparação aos livros didáticos analisados – décadas de 1970 e 1980 -, porém ainda persiste a perspectiva eurocêntrica.

O autor indica como um dos desafios para a reversão desse cenário o pouco tempo disponível dos professores para abordagem do tema em sala de aula. No entanto, ao analisar a proposta de orientação ao ensino de História para o Ensino Médio, elaborado como sequência didática do mestrado profissional, nota-se que o tempo estipulado para os professores em cada atividade também é extenso, em comparação ao tempo disponível para a disciplina de História, mesmo evidenciando que a sequência se trata de um apoio.

Isso traz o mesmo problema para o ensino, apesar de o material se mostrar promissor e não eurocêntrico.

Na dissertação 4, Bruna Maria Cristina da Silva Mota tem como objetivo compreender de que forma os conteúdos africanos e afro-brasileiros se fazem presentes nos livros didáticos das escolas paulistas. Suas fontes são os Cadernos dos Professores da disciplina de História das três séries do Ensino Médio (Estado de São Paulo), buscando estudar qual é a abordagem relacionada ao tema proposto no material, utilizando a metodologia de análise de discurso.

Um fator que merece atenção é que, logo na introdução, a autora explica que, ao citar a Lei que obriga o ensino dos conteúdos de História da África e afro-brasileira, pretende abordar sua atualização, a Lei 11.645/2008. Deixa claro que “[...] muitas vezes será mencionado que a Lei 11.645/08 foi uma conquista dos negros, dos movimentos sociais, justamente porque ela atualizou a Lei nº 10.639/03, porque na verdade este trabalho estará se referindo a ela” (MOTA, 2014, p.13).

Destacamos que, ao afirmar que a Lei 11.645/08 é uma conquista do movimento negro, a informação parece equivocada, pois pode configurar uma perda de significado para luta do ensino de História da África e dos afro-brasileiros. Para esclarecer usamos Garrido (2011), que aborda o significado da Lei frente a sua “reedição”.

Por fim, deve-se levar em conta outra questão: apesar dos esforços dos militantes negros, das pesquisas que buscam criticar e viabilizar um ensino de valorização do segmento negro, a “reedição” da Lei 10.639, modificada e aprovada como Lei 11.645 em 2008, pode ser considerada um retrocesso na luta para incorporação da África e afrodescendentes nos currículos. Não que os povos indígenas não mereçam respeito e inserção de sua cultura como parte da educação, todavia, apenas incorporar o termo ao texto inicial pode esvaziar o significado que tal Lei possuía (GARRIDO, 2011, p.172).

Após Mota (2014) discorrer sobre conceitos de currículo, reestruturação Educacional do Estado de São Paulo e ensino de história, a autora apresenta aspectos da África subsaariana, informando que pode ser entendido como uma proposta de currículo para o Ensino Médio. Mesmo não objetivando produzir uma proposta final em sua dissertação, ela trata de temas como a arte africana e do modo como foi inferiorizada pelos europeus. Esse fato mostra-se promissor na abordagem do professor com os alunos em sala de aula, para normalizar e identificar a riqueza de diversidade de técnicas da arte africana que a própria autora destaca.

A autora afirma que, mesmo após 10 anos da promulgação da lei – dissertação de 2014 – e com a atuação das três esferas do governo, ainda, há necessidade de ações com a finalidade de combater o preconceito:

[...] é preciso enfrentar as diferentes formas de racismo que são fomentadas pelo grande mito de que vivemos em uma democracia racial. Acreditamos que o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e também nos materiais didáticos utilizados devem continuar dentro da perspectiva de uma educação que priorize o fim do preconceito racial, sexual, social, e etc. (MOTA, 2014, p. 64-65)

Na análise do discurso do Caderno do Professor, a autora identifica a facilidade de associar, entre passado e presente, civilizações como a grega, a romana, até chegar à norte-americana. No entanto, quando se trata do continente africano, essas aproximações, segundo Mota (2014), não ocorrem, ou quando ocorrem se fazem de maneira negativa, somente lembrando os negros como “[...] escravos ou ex-escravos e de suas dores e sofrimentos, dando prioridade ao que tanto é e deve ser combatido, o preconceito racial, tratando-os sempre como coadjuvantes de sua própria história” (MOTA, 2014, p.100).

A autora observa que há um esforço para modificar no discurso o olhar dos alunos sobre o continente africano, porém “[...] não percebemos a materialização dessa modificação ao longo das

situações de aprendizagem com os conteúdos propostos” (MOTA, 2014, p. 98). Enfatizando o conteúdo do ensino de História Afro-brasileira como de relevante importância educacional, no combate contra o racismo dentro e fora da sala de aula, é preciso pensar na história não só exclusivamente europeia.

Na dissertação 5, de Gisele Maria Beloto, o objetivo é apresentar um futuro material didático em sua construção, elaboração e exposição “[...] que poderá se transformar em política pública, representado de forma paradigmática que permita auxiliar os professores e alunos a ter subsídios e acessos ao debate historiográfico, no sentido de mostrar o papel dos africanos como sujeitos na formação de sua própria historicidade” (BELOTO, 2019, p. 8). A hipótese a ser testada, é a de que os conteúdos da África subsaariana e a escravização islâmica não são contemplados nos livros didáticos.

Além de a pesquisa buscar “[...] desenvolver critérios que auxiliem possíveis compreensões históricas, conseqüentemente, estimular que as alunas e os alunos se identifiquem como sujeitos de sua própria história” (BELOTO, 2019, p.19), a autora traz um levantamento da história da disciplina de História e do livro didático no Brasil, atribuindo interesses do governo em relação à construção da identidade e da nação civilizatória. Essa dissertação também traz questionamentos a respeito do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Beloto (2019), ao tratar da Lei 10.639/2003, aponta que apenas sua força não é suficiente para que se realizem efetivações por meio de ações. Entende que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana devem ser perfeitamente assimiladas pelas instituições de ensino:

[...] ‘convém’ que a história da África e cultura afro-brasileira fossem contempladas em cursos de graduação em licenciatura para a efetivação da lei e delega responsabilidades aos estabelecimentos escolares de converter demandas dos afro-brasileiros em políticas Públicas. [...] encontra-se uma incoerência de como um estabelecimento de

ensino – especialmente os cargos executados por professores – compreende e aplica a operação de conversão de demandas em políticas públicas de afro-brasileiros. Esse conjunto de solicitações exige uma formação adequada do profissional e não deve ser tratado como conveniência (BELOTO, 2019, p. 90)

Para essa autora, no contexto do mercado de livros e do capitalismo a escolha do material didático é uma questão política, pois essa indústria material “[...] enxergou na democratização e obrigatoriedade do ensino uma forma de obtenção de lucros por meio do consumo da mercadoria, o livro didático, dentro da lógica capitalista” (BELOTO, 2019, p. 96-97). Tal fato gerou uma massificação desses livros com apresentação de pouca qualidade, pois a finalidade era obtenção de lucros exacerbada.

Ela também debate acerca das discussões historiográficas e os conceitos, apresentando, assim, sua proposta para um futuro material didático de forma paradidática. Traz a temática de Nzinga Mbandi, cuja história foi utilizada como grande símbolo de empoderamento, resistência antirracista e anticolonial. Isso porque, “[...] além de expor a História da África, também é exposto o protagonismo histórico de uma mulher africana, contrariando inúmeras permanências de estereótipo de gênero e racial em manuais didáticos” (BELOTO, 2019, p.144-145). A proposta do material didático tem como

intuito incentivar ao aluno levantar problemas fundamentados no reconhecimento de preconceitos e dogmatismos presentes na disciplina história, capacitando-o para a pesquisa a partir do momento que ele se sente como um agente histórico na formação da sua identidade e na construção do seu próprio saber (BELOTO, 2019, p. 152)

Retomando a hipótese da autora, de que os conteúdos da África subsaariana e a escravização islâmica não são contemplados nos livros didáticos, por meio da revisão bibliográfica constata-se que são pouco abordados nos livros didáticos, segundo Beloto

(2019). Conflitos historiográficos e tensões históricas não constam dos livros didáticos, e assim não contribuem para o desenvolvimento de uma consciência histórica, “[...] uma vez que, possivelmente, as representações sobre o passado exposto nos livros didáticos se cristalize em uma concepção de história, como também, a compreensão da atualidade” (BELOTO, 2019, p. 200).

Na dissertação 6, de Welington Ernane Porfirio, a fonte selecionada é o livro didático do Sistema Positivo de Ensino (Fundamental ciclo II), voltado para as escolas privadas, com ênfase na lei 11.645/2008. O autor busca observar as mudanças e permanências de conceitos e argumentos em volta do tema de História Africana, Afro-brasileira e Indígena, nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II. Faz um levantamento da história do ensino de História no Brasil, bem como do mercado editorial brasileiro depois da criação do PNLD, que tem ação direta sobre o currículo dos alunos, “[...] pois a escolha do professor fica apenas em cima do guia enviado pelo Ministério de Educação, sempre com pouco tempo para avaliar e com o material sucinto, desta forma, não é possível fazer escolhas sensatas e comedidas” (PORFIRIO, 2015, p.32).

O autor discorre sobre os movimentos sociais negros e indígenas, e também sobre a representação da figura do autóctone e do negro nos livros didáticos. Segundo o autor, os livros didáticos que analisou apresentam mais permanências do que mudanças, com ideias estereotipadas e preconceituosas sobre a representação do negro:

Os livros didáticos mostram o quanto a imagem e as representações sobre os afrodescendentes estão atreladas às questões e aos dilemas do seu próprio tempo. Reforçam quase sempre a visão associada à figura do escravo. Mesmo quando reconhecem a ação política dos afrodescendentes, fazem referência ao período colonial e, conseqüentemente, à luta e a resistência contra a escravidão (PORFIRIO, 2015, p. 85)

Ao analisar os livros didáticos do Sistema Positivo de Ensino do 6º ao 9º ano, o autor também destaca a permanência de

estereótipos, em imagens e textos, dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Observa, também uma narrativa eurocentrada, em detrimento, inclusive, da História nacional, “Embora, por força da lei federal 11.645/08, o material contenha capítulos próprios para tratar das temáticas: indígena e da África” (PORFIRIO, 2015, p. 112). O autor afirma que a Lei 11.645/08 não é suficiente para que se garanta a efetividade de seu ensino nas escolas, pois a complexidade do caso demanda “[...] meios necessários, materiais didáticos de apoio, formação e qualificação do professor, para que o docente possa construir com seus alunos os conhecimentos das temáticas envolvidas: História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena” (PORFIRIO, 2015, p.114). Portanto, há necessidade desses meios e também da publicação de livros didáticos eficientes sobre a História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena, uma alternativa eficaz nas escolas, para ensino das relações étnico-raciais e culturais, segundo o autor.

Na dissertação 7, Luciana da Veiga procura identificar a representação do negro brasileiro e da África em 10 escolas da região do Alto Uruguai gaúcho, tendo em vista a Lei 10.639/03. Buscou descobrir as práticas pedagógicas usadas na disciplina de História em sala de aula, verificar se o objetivo é superar a mentalidade racista e conhecer a percepção dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da região sobre essa temática.

Usando o conceito de representação e de questões de poder, subsidiados por Stuart Hall (2016) e diversos outros teóricos, a autora também discorre sobre o tópico de identidade e o ser negro no Brasil, juntamente com breve histórico da região do Alto Uruguai. Analisa a apresentação da representação da África do mundo ocidental e a análise de dois livros didáticos (“África e Brasil Africano”, de Marina de Mello e Souza, da editora Ática, 2008 e “Estudar História: das origens do homem à era digital”, 9º ano, de Patrícia Ramos Braick, da editora Moderna, 2015, editora Moderna), e observa que

[...] houve um avanço significativo na questão da representação do negro e do continente africano na historiografia didática, pois as autoras, em maior ou menor escala, buscaram apresentar,

tanto as populações africanas, como o negro brasileiro como agentes históricos, demonstrando a luta e o protagonismo histórico desses grupos diante da dominação europeia nos diferentes períodos da história. Mesmo no livro “Estudar história: das origens do homem à era digital”, onde personagens negros praticamente não aparecem, durante poucas referências pode-se perceber que existe uma preocupação por parte da autora em questionar a concepção eurocêntrica que durante um longo período norteou, não só a sociedade, mas também a educação no Brasil (VEIGA, 2018, p.102)

A autora utilizou a metodologia de estudo de caso, pesquisa e coleta de dados referentes a pesquisa de campo, e o faz por intermédio de um questionário respondido por 181 alunos de 10 escolas em 7 municípios da região (São Valentim, Erval Grande, Quatro Irmãos, Barão de Cotegipe, Faxinalzinho, Benjamin Constant do Sul e Erechim). Seu objetivo foi “[...] perceber como os discentes representavam em seus mapas conceituais a História da África, a Cultura Afro Brasileira e a figura do negro brasileiro” (VEIGA, 2018, p.121). Constatou distanciamento em relação ao tratamento do tema, com os alunos majoritariamente não identificando ligação história da África com a história e cultura do Brasil, referindo-se a “outros povos/culturas”, segundo a autora.

Veiga (2018) mostra que as respostas obtidas são reflexo de um processo histórico da representação do continente africano, o que demonstra que a Lei 10.639/03 foi importante, mas não o suficiente, para o ensino brasileiro. A Lei não trouxe possibilidade de eliminação dos preconceitos historicamente colocados sobre o tema, pois “É preciso que se faça ruir as representações e os estereótipos que desde a Antiguidade Clássica tendem a inferiorizar o continente africano e suas populações” (VEIGA, 2018, p.142).

Ao discorrer sobre a representação do negro na historiografia brasileira, a autora refere o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado por elites, que funda uma história oficial para a nação brasileira, retratando “[...] uma história imaginada, onde as três raças formadoras, brancos, índios e negros,

apesar de suas peculiaridades, harmonizavam-se entre si, formando uma 'democracia', fato que foi sendo ressignificado com o passar do tempo" (VEIGA, 2018, p. 149).

Em sua análise dos livros didáticos, Veiga (2018) percebe um avanço significativo na "[...] representação do negro e do continente africano na historiografia didática a partir das exigências do Movimento Negro e da implantação da lei 10.639/03" (VEIGA, 2018, p. 150-151). Também aponta que a abordagem da História da África e do negro brasileiro, com a africana sendo retratada com guerras, miséria e doenças, alimenta preconceitos e as representações historicamente construídas.

Por último, a tese 8, de Rinaldo Pevidor Pereira, foi desenvolvida no campo da matemática, porém é abordada aqui por ser interdisciplinar entre ensino de matemática, história e cultura africana, por meio de ações concretas do jogo africano Mancala IV. O autor utiliza a metodologia qualitativa de tipo etnográfica, realizada em três cidades da província de Nampula, em Moçambique, com um grupo de 30 pessoas entrevistadas.

Pereira (2016) propõe-se a estudar as variações do jogo – Bao, em Zanzibar, Igisoro, em Ruanda, Owmeso, em Uganda e M ípale, em Moçambique. Os jogos são compostos por um tabuleiro de 4 filas de buracos. Em Moçambique, sua prática está

[...] centrada no anonimato, onde sofreu durante o período colonial diversas conotações negativas, com o intuito de desencorajar seus praticantes. A busca pelo resgate e a valorização dos jogos de covas vem de encontro ao resgate da própria cultura moçambicana, tendo em vista que, na prática destes jogos, encontramos valores históricos, sociais e filosóficos da cultura africana (PEREIRA, 2016, p. 155)

O jogo revela-se, então, vinculado às formas de homenagear à memória dos falecidos, independentemente da religião. O trabalho indica que a importância do jogo se dá em várias esferas da sociedade africana e uma delas é responsável por dar prestígio a uma pessoa, como também é o ocasionador das interações das amizades e a interação entre a sociedade.

Atualmente, a prática do jogo de covas em Moçambique também tem se configurado como um elo integralizador nas relações sociais entre jovens, crianças e adultos. No passado, esta interação não era permitida pois, a prática do jogo estava restrita a participação de adultos. No entanto, por meio da atuação da APJTN, que tem atuado inclusive nas escolas, numa tentativa de trazer o mais jovem para a prática do jogo, a relação entre jovens e adultos no ambiente do jogo tem acontecido com maior frequência de forma integralizadora onde o mais jovem, além de aprender com o ancião, dialoga com ele (PEREIRA, 2016, p.193)

A APJTN, Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula, organiza os jogos em núcleos e festivais de jogos. Nas entrevistas feitas por Pereira (2016), foi observada falta de preparo dos professores para aplicação da inclusão dos jogos tradicionais nas escolas, apesar de estarem presentes no Festival de Jogos Escolares moçambicanos.

O jogo também proporciona ajuda a quem está superando o tabagismo e o alcoolismo, visto que, “[...] enquanto está fumando, perde lances da partida e, por isso prefere não fumar enquanto está envolvido na partida (PEREIRA, 2016, p.175)”. Os jogos tradicionais também são responsáveis por um movimento de reabilitação social entre detentos, no Sistema Prisional de Nampula:

Os jogos tradicionais foram introduzidos primeiramente na Cadeia Civil de Nampula. Posteriormente, se estendeu para o Presídio Industrial de Nampula com as mesmas propostas introduzidas na Cadeia. A APJTN também firmou parceria com o presídio e promoveu a criação de núcleos de jogos tradicionais fixos no espaço penitenciário. Depois de criados os núcleos, a APJTN fomentou junto as direções da Cadeia e do Presídio, intercâmbios entre alguns detentos (PEREIRA, 2016, p. 234)

O jogo é praticado como distração, divertimento, pois faz o tempo passar mais rápido facilita o estabelecimento de novas amizades. O autor destaca preocupação com o homem africano. Isso porque os jogos tradicionais são elementos de identidade moçambicana, e a globalização coloca em risco essa identificação, visto que os jovens estão mais interessados na cultura ocidental. Sobre a importância desse reconhecimento, o autor apresenta sua relação com o partilhar da cultura moçambicana:

Do ponto de vista social, apesar de toda influencia ocidental, a partilha ainda se configura como uma prática cultural moçambicana. Ela está presente em distintas esferas sociais, principalmente nas sociedades tradicionais, aquelas que sofreram menos influencia ocidental. A partilha está presente quando uma família abate um animal e convida o seu vizinho para compartilhar o alimento. Está presente quando se abate o hipopótamo durante a celebração Gwata Muthini, onde a carne é compartilhada com toda a comunidade. A partilha também está presente durante a prática do jogo quando os jogadores compartilham o mesmo espaço para jogar, independente de sua condição social ou seu local de origem (PEREIRA 2016, p.247-248)

O autor aborda, também, a relação do jogo com as mulheres, o pensamento matemático Emakhuwa e as dificuldades na aprendizagem em Moçambique, por serem utilizados padrões ocidentais.

Para Pereira (2016), ensinar o jogo nas aulas de matemática garante um ensino mais dinâmico e causa um impacto positivo na camada social. Sendo uma herança dos antepassados, cria-se uma identidade cultural, “[...] ou seja, os jogos de covas estão carregados de práticas culturais moçambicanas, como o compartilhar, a coletividade, oralidade, solidariedade, lazer, sociabilidade, práticas sociais e filosóficas, entre outros” (PEREIRA, 2016, p. 313). Além disso, o jogo tem a finalidade de preservar a oralidade africana, pois a troca de emissões verbais constituem um elemento principal, durante uma partida.

Apesar de o autor apresentar como aplicar o jogo nas aulas de matemática e deixar evidente que poderia ser associado nas escolas brasileiras, para “[...] contribuir para revelar e valorizar nossa identidade afrodescendente, ou seja, nossas raízes africanas” (PEREIRA, 2016, p.318), não expõe como poderia se relacionar de forma interdisciplinar com a História de forma prática. Evidencia os aspectos sociais e culturais envolvendo os jogos tradicionais, no entanto, ao apresentar como trabalhar com o jogo nas aulas de matemática, não visa à interdisciplinaridade que o jogo pode proporcionar, ou pelo menos isso não ficou evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, ou: o que nos diz o levantamento do estado da arte sobre África e o ensino?

Ao fim das análises pontuais sobre particularidades das pesquisas, procedeu-se à observação de seu conjunto. Todas visam à efetivação da Lei 10.639/03 ou a sua atualização, a Lei 11.645/08. Visam também compreender os hiatos da efetivação, tomando por fonte de análise materiais didáticos e/ou normativas complementares, vistos pelos autores como lacunares, eurocêntricos e reforço do papel do negro como secundário. A partir desse parâmetro, partiu-se para o desenvolvimento das últimas etapas do Estado da Arte (EA), para categorizar, analisar e apontar as conclusões.

As duas pesquisas que propuseram um produto final, por se tratarem de mestrados profissionais, buscam colocar o aluno como protagonista de seu aprendizado. Melo (2019) e Luciano (2016), dentro das atividades que propõem, colocam o aluno como agente de seu conhecimento e, Melo (2019) refere o sentido de pertencimento do aluno. Apesar de somente duas dissertações serem resultados de mestrados profissionais, destaque-se, aqui, a importância de tal modelo que, por exigir do pesquisador a entrega de um produto final, estimula a criação de instrumentos em prol da implementação da Lei 10.639/03.

No entanto, outras duas pesquisas apontam materiais passíveis de serem utilizados em sala de aula: a pesquisa de Mota (2014), que apresenta em um de seus capítulos a arte africana e

sinaliza que pode ser favorável para o professor utilizar com os alunos, a de Beloto (2014), que objetiva desenvolver um material paradidático, evidenciando sua construção, elaboração e exposição, com vistas a apresentar uma futura política educacional.

Das pesquisas consultadas, apenas uma era tese. As demais eram dissertações de mestrado, acadêmicos ou profissionais. A tese em questão é da área da Matemática, o que demonstra a pouca produção de teses nas áreas de Educação e História sobre o tema, na plataforma consultada.

Dentre as 8 pesquisas, 7 abordam algum livro didático; somente a tese não recorre a esse material, como fonte ou como objeto de análise. É possível identificar uma semelhança nas considerações de cada autor (a) sobre os livros didáticos, pois observam que as mudanças ocorrem de maneira lenta, mas que ainda persiste o eurocentrismo, nas narrativas. Os autores ainda são unânimes ao afirmar que o assunto “África ou afro-brasileiro”, quando abordado, é apresentado de maneira desconexa e secundária.

Conjuntamente, duas pesquisas abordam o Currículo Paulista (tanto o Caderno do Professor como o do Aluno), e uma delas aborda o Currículo do Rio de Janeiro. Os trabalhos sobre o currículo de São Paulo apontam que esse documento apresenta muitas lacunas e, novamente, de forma secundária, eurocêntrica, além da proposta do Currículo tirar a autonomia dos professores. Já o trabalho que toma o currículo carioca como referência, aponta em suas conclusões que o tema africano e afro-brasileiro vem sendo trabalhado pouco ou de forma superficial.

Vale salientar que todas as pesquisas apontam para a problemática da formação dos professores, indicando que, assim como os currículos, ela também é eurocêntrica, e que o conhecimento e ensino da história africana ainda não se encontra de forma qualificada, tornando-se superficial ou mesmo ausente. Observa-se que, nas obras, é mencionada somente a lacuna na formação dos professores, afirmando-se que precisa ser melhorada; não se verificou um aprofundamento, como também nenhum material, voltado exclusivamente para os profissionais formados ou mesmo na graduação.

Vale ressaltar o recorte temporal do levantamento bibliográfico, de 2014 até 2019, no intervalo de 11 a 16 anos após a promulgação da Lei 10.639/03, como já enunciado. Nessas produções, ainda não se verificou uma presença significativa em torno do pensamento Decolonial, tendo em vista a produção recente das pesquisas. Os desafios em torno da efetivação dos conteúdos de História da África e, conseqüentemente, afro-brasileira, dependem de políticas públicas em prol da melhora da estrutura escolar para o professor.

Ao aprender o conteúdo de história africana, o aluno depara diretamente o nosso passado do Brasil, portanto, é necessário que, por meio de políticas públicas, haja maior compromisso no ensino. Há necessidade, também, de uma carga horária maior nos cursos de licenciatura, nas universidades, no que se refere aos conteúdos necessários para atendimento ao que está disposto na Lei 10.693/03. O mesmo se aplica aos cursos para os professores em exercício, para o ensino da temática de qualidade e interdisciplinar. E, por último, é necessário adensamento de pesquisas e produções sobre África e afro-brasileiros, a fim de se construir debates sobre a historiografia que abarca o assunto e o destaque dado a elas no âmbito do ensino.

Há semelhança nas análises das dissertações e teses aqui apresentadas, a respeito das defasagens e permanências na abordagem desses assuntos. Um padrão é visível, nesse sentido. A eurocentração dos assuntos direcionados são marcantes, exemplo, o estudo da Idade Média permanece exclusivo para as regiões europeias (em especial, Inglaterra e França) sem a presença de sua relação com a África e de suas influências.

A falta de compreensão e divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico-Raciais, construída para auxiliar a implementação da Lei 10.639, dificulta uma abordagem mais ativa da história africana e afro-brasileira, pois deixa em aberto o que deve ser tratado e o modo de desenvolvê-lo. O mesmo perfil repete-se nos editais do PNLD, que não apresenta tópicos obrigatórios sobre quais conteúdos devem ser apresentados nos livros didáticos

É necessária, portanto, a atualização da Lei, juntamente com ações mais específicas e determinantes da presença da temática aqui tratada no ensino e da forma de sua abordagem e cobrança pelo no PNLD.

A abordagem da História Africana não deve ser unicamente no Dia da Consciência Negra ou no Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé⁶, recentemente criado. O que se busca é a abordagem qualificada da História Africana, Afro-brasileira e Indígena. É fundamental que se faça entender seu significado mediante uma educação antirracista que se valida, não somente como repúdio ao preconceito, mas também como presença conceitual no cotidiano escolar.

Referências

- BELOTO, Gisele Maria. **Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03: Uma construção de Política Educacional**. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/16358?locale-attribute=en>>. Acesso em 27 set. 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em História, Universidade de São Paulo, 1993. 383f.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural Entre Práticas e Representações**. 2º ed. Miraflores: DIFEL – Difusão Editorial, 2002.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

⁶ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14519.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014, 1ª ed. p. 7-151.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol *et al.* **Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

ROSSETTO, Gislaine da Silva *et al.* **Desafios dos estudos “estado da Arte”: Estratégias de pesquisa na pós-graduação**. Educação: Saberes e Prática, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016.

LUCIANO, Tiago Ricardo. **Currículo e reprodução da desigualdade: análise da Proposta Curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História**. 2016. 122f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148536>>. Acesso em 27 set. 2022.

MELO, Leandro da Silva. **A história ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades**. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: < <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12121>>. Acesso em 27 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação, PNLD 2023**. Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2023.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista**. 2014. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade

de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/110472>>. Acesso em 27 set. 2022.

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. 2011. 210f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. p. 172. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93371>>. Acesso em 28 jan. 2023.

SILVA, Anelise Domingues da. **A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4335>>. Acesso em 27 set. 2022

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana**. 2016. 336 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21228>>. Acesso em 27 set. 2022.

PORFÍRIO, Wellington Ernane. **Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade: um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2015. Disponível em: < <https://ri.ufmt.br/handle/1/786>>. Acesso em 27 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

VEIGA, Luciana da. **Um mundo em agonia: a representação da África e do negro brasileiro em escolas da região do Alto Uruguai**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2408>>. Acesso em 27 set. 2022.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Setembro/ 2023*.

Tornar-se mulher: epistemologias e pedagogias outras

Eliada Mayara Alves Krakhecke¹
Hélen de Oliveira Soares Jardim²
Dulce Mari da Silva Voss³

RESUMO

O texto aborda a produção da metanarrativa sujeito mulher pelo pensamento moderno ocidental e colonialista, sob perspectiva teórico-epistemológica pluralista, recorrendo à teorização combinada dos conceitos desconstrução de Derrida, colonialidade/decolonialidade em Maldonado Torres e Quijano, estudos de gênero, realizados por Rago, Meyer, Hollanda, Chimamada, entre outras, e a Teoria *Queer* elaborada por Butler. Objetiva-se evidenciar a problematização da produção discursiva de um sujeito mulher ocidentalizado pela colonização e o colonialismo, calcados na captura dos corpos e na normalização de hierarquias de gênero. Os estudos de gênero e a Teoria *Queer* analisam as relações de poder assimétricas e os processos de subjetivação decorrentes da transversalização das diferenças de classe social, sexualidade,

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Integrante dos Grupos de Pesquisas Philos Sophias e Laboratório Imagens da Justiça. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2686-4520>. E-mail: eliadamayara@hotmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutoranda em Antropologia no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisa Philos Sophias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8944-4799>. E-mail: helenjbage@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Campus Bagé/RS). Líder do Grupo de Pesquisa Philos Sophias. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0672-7273>. E-mail: dulcevoss@unipampa.edu.br

raça e etnia, trazendo à tona os movimentos feministas como acontecimentos históricos, sociais e políticos que advogam pela pluralidade das materialidades das existências de mulheres e as resistências forjadas no combate às expressões do machismo, sexismo e racismo. Assim, estas teorizações possibilitam desconstruir a naturalização dos modos de subjetivação gerados pelo pensamento moderno ocidental e colonialista. Evidenciam fissuras teórico-epistemológicas e políticas decoloniais produzidas por mulheres que se tornam mulheres ao forjar, coletivamente, a criação de epistemologias e pedagogias outras em múltiplos contextos sociais, políticos, culturais e científicos.

Palavras-chave: colonialidade; decolonialidade; feminismos.

Becoming a woman: epistemologies and other pedagogies?

ABSTRACT

The text addresses the production of the metanarrative subject woman by modern Western and colonialist thought, under a pluralist theoretical-epistemological perspective, using the combined theorization of the concepts deconstruction of Derrida, coloniality/decoloniality in Maldonado Torres and Quijano, gender studies, carried out by Rago, Meyer, Hollanda, Chimamada, among others, and the Queer Theory elaborated by Butler. The objective is to evidence the problematization of the discursive production of a female subject westernized by colonization and colonialism, based on the capture of bodies and the normalization of gender hierarchies. Gender studies and Queer Theory analyze asymmetric power relations and subjectivation processes resulting from the transversalization of differences in social class, sexuality, race and ethnicity, bringing to light feminist movements as historical, social and political events that advocate for the plurality of the materialities of women's existences and the resistances forged in the fight against the expressions of machismo, sexism and racism. Thus, these theorizations make it possible to deconstruct the naturalization of

the modes of subjectivation generated by modern Western and colonialist thought. They show theoretical-epistemological and decolonial political fissures produced by women who become women by collectively forging the creation of other epistemologies and pedagogies in multiple social, political, cultural and scientific contexts.

Keywords: coloniality; decoloniality; feminisms.

Convertirse en mujer: epistemologías y otras pedagogías

RESUMEN

El texto aborda la producción del sujeto metanarrativo mujer por el pensamiento occidental moderno y colonialista, bajo una perspectiva teórico-epistemológica pluralista, utilizando la teorización combinada de los conceptos de deconstrucción de Derrida, colonialidad/decolonialidad en Maldonado Torres y Quijano, estudios de género, realizados por Rago, Meyer, Hollanda, Chimamada, entre otros, y la Teoría Queer elaborada por Butler. El objetivo es evidenciar la problematización de la producción discursiva de un sujeto femenino occidentalizado por la colonización y el colonialismo, a partir de la captura de cuerpos y la normalización de jerarquías de género. Los estudios de género y la Teoría Queer analizan las relaciones asimétricas de poder y los procesos de subjetivación resultantes de la transversalización de las diferencias de clase social, sexualidad, raza y etnia, sacando a la luz los movimientos feministas como eventos históricos, sociales y políticos que abogan por la pluralidad de las materialidades de la existencia de las mujeres y las resistencias forjadas en la lucha contra las expresiones del machismo, sexismo y racismo. Así, estas teorizaciones permiten deconstruir la naturalización de los modos de subjetivación generados por el pensamiento occidental y colonialista moderno. Muestran fisuras políticas teórico-epistemológicas y decoloniales producidas por mujeres que se convierten en mujeres forjando colectivamente la creación de otras

epistemologias y pedagogias en múltiples contextos sociales, políticos, culturales y científicos.

Palabras clave: colonialidad; decolonialidad; feminismos.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma discussão acerca da metanarrativa sujeito mulher, produzida pelo pensamento moderno ocidental e colonialista. Trata-se de uma pesquisa efetuada sob perspectiva teórico-epistemológica pluralista⁴ de teorização combinada, através da qual, o estudo proposto efetua-se mediante um esforço de articulação entre teorias e conceitos oriundos de diferentes vertentes epistemológicas usadas para compor um quadro teórico mais consistente de fundamentação das análises feitas (MAIANARDES, 2018). Deste modo, o estudo realizado recorre aos conceitos de desconstrução, em Derrida,⁵ e decolonialidade, em Quijano (2005) e Maldonado Torres (2019), os estudos de gênero, produzidos por autoras como Rago (1985), Meyer (2013), Hollanda (2018), Louro (2000), Collins e Bilge (2020), Chimamanda (2019), entre outras, e a Teoria *Queer*, elaborada por Judith Butler (2016).

Cabe ressaltar que o pensamento decolonial expressa a produção de uma virada epistêmica e política em relação à colonialidade do ser, saber e poder, materializada com a colonização

4 Coutinho (1991) explica que o pluralismo comporta a dimensão de fenômeno social e político e da construção do conhecimento. Ou seja, uma perspectiva epistemológica plural leva em conta que não há apenas o conhecimento científico, há outras formas de produzir conhecimento no terreno social. Não há uma verdade absoluta guiada pelo pensamento científico. Todo conhecimento é resultado de compartilhamentos de dimensões intersubjetivas, concepções de mundo, intenções, valores compartilhados ou disputados entre atores sociais.

5 Segundo Meneses (2013), a desconstrução em Derrida consiste em uma estratégia de decomposição discursiva que visa reorganizar o pensamento ocidental em função da heterogeneidade de contradições e desigualdades presentes nos discursos que tendem a homogeneizações e universalismos ao cancelar oposições e hierarquias inerentes às práticas discursivas e à linguagem. O que se efetua, por exemplo, na definição de um sujeito associado à identidade de gênero, como o sujeito mulher. Sujeito produzido pelo pensamento moderno ocidental e que é, reiteradamente, reverberado nos discursos voltados à afirmação das mulheres em oposição aos homens nas disputas políticas por direitos sociais.

européia que impôs um modelo moderno ocidentalizado de civilização, progresso e desenvolvimento econômico, social e cultural. A colonização europeia nas Américas e no continente africano inaugurou o eurocentrismo, calcado no pensamento e cientificismo moderno, o que acarretou não só a destruição de culturas, valores, costumes, credos e idiomas, mas também os genocídios de enormes contingentes de populações originárias (VOSS, 2020).

A colonialidade é, portanto, uma macropolítica de imposição colonial impressa nos corpos e na vida social dos povos colonizados, ou seja, desde a colonização europeia o pensamento moderno se sobrepôs às culturas das populações originárias latino-americanas, assim como às populações africanas escravizadas, delegando a elas um estatuto ilusório e ilegítimo. Lógica maniqueísta de diferenciação entre um “eu” - cuja referência é o homem branco, cristão, heterossexual e capitalista - e o “outro”, herdeiro de uma subontologia: “alguns seres estão abaixo de outros seres” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36-41).

A colonialidade dos corpos, mentes e culturas se dá mediante a imposição do modelo eurocêntrico, intensificada nos tempos modernos da industrialização para manutenção do padrão mundial capitalista de exploração do trabalho das classes trabalhadoras, coisificadas e transformadas em valor de uso e de lucro imanente aos próprios corpos, que distribui de forma desigual os indivíduos e coletividades subalternizadas no cenário mundial.

As hierarquias de poder das categorias identitárias de raça, gênero, sexualidade, etnia e territorialidade servem, sobremaneira, a este fim. De acordo com Quijano (2005), o domínio colonial e a consequente captura e violação dos corpos se tornou possível pela imposição da figura racializada do “Outro”, que é decalcada sobre corpos que não expressam o padrão cultural dominante.

Corpos negros sofrem a ação perversa de necropolíticas, apontadas por Mbembe (2019), ao referir-se às tecnologias de poder que sustentam a imposição do padrão civilizatório ocidentalizado. Para o autor, “[...] a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”. As formas de expressão do racismo se dão pela

“instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2019, p. 10-11).

Poder de morte gerado de forma deliberada pelo uso da violência extrema, mas também pela produção colonialista de saberes, das relações de opressão capitalística, da imposição cultural universalizante do eurocentrismo, da classificação binária dos corpos e da cis-heteronormatividade que geram a hierarquização de relações étnico-raciais, de gêneros e sexualidades.

Daí que a decolonialidade do ser, do saber e do poder vem sendo forjada, na contemporaneidade, como uma reviravolta epistêmica e política em construção, pois trata-se da construção e criação de “uma outra ordem mundial” em que possam coexistir e se relacionar diferentes concepções de tempo, espaço, subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35-36).

Em adesão ao pensamento e produção científica decolonial, a escrita deste texto resulta de uma pesquisa teórica na qual a teorização combinada serve como metodologia de análise na elaboração dos conhecimentos pretendidos, com vistas à desmontagem da metanarrativa totalizante⁶ de um sujeito mulher, pensamento e ação política que reduz as formas de pensar e compreender diferenças no que concerne as divisões de classes sociais, gêneros, sexualidades, territorialidades. Por meio da análise discursiva é possível prestar atenção à pluralidade de acontecimentos, à complexidade das redes de relações e práticas discursivas calcada nas estruturas sociais de dominação. Pois, é nas malhas das redes sociais, políticas, culturais que as formas de pensar e agir são enredadas, por muitas vezes, ofuscadas e negligenciadas.

Com as análises, objetiva-se colocar em questão a produção discursiva do sujeito mulher, as relações de gênero e os efeitos dos processos de subjetivação que acontecem mediante

6 Foi assim que Foucault (1999; 2008) elaborou suas pesquisas e estudos questionando as metanarrativas modernas, como razão, verdade, discurso, poder. Racionalidades que seguem até os dias de hoje servindo ao apagamento da pluralidade e complexidade com que diferentes modos de ser, pensar, existir e entender as coisas, o mundo, a si e aos outros, acontecem em cada contexto, nos tempos e espaços vividos por cada ser vivente e coletividade.

transversalização de diferenças, e evidenciar as contribuições dos estudos de gênero e da Teoria Queer para a desconstrução do pensamento moderno ocidental colonialista. Discursos estes que fabricam a metanarrativa do sujeito mulher.

Trata-se de mover o pensamento e a ação em direção à criação de novas possibilidades ontológicas, epistemológicas, políticas e filosóficas. É compreender que os processos de subjetivação não são naturais, mas que sujeitos se tornam sujeitos de certo tipo nas relações em que são posicionados enquanto tal. Encarar a multiplicidade das contingências nas quais diferentes sujeitos têm experimentado outras formas de conhecer-se a si e ao mundo, relacionar-se com outras/es/os em movimentações políticas múltiplas, permite evidenciar epistemologias e pedagogias outras, as quais agem como ferramentas teórico-epistemológicas e políticas de interpretação e tradução da materialidade das existências e dos diferentes modos de ser, pensar e agir no mundo. Todo esse movimento está sendo fomentado pelos estudos de mulheres pesquisadoras em contextos diversos, sob novas perspectivas como os Estudos de Gênero e a Teoria *Queer*.

ESTUDOS DE GÊNERO E TEORIA QUEER

Neste trabalho interessa ressaltar a perspectiva teórico-epistemológica dos estudos de gênero e da Teoria *Queer* como prática discursiva de desconstrução epistêmica da metanarrativa sujeito mulher produzida pelo pensamento moderno ocidental colonialista.

Neste sentido, as teorias desenvolvidas por Butler (2016) sobre a performatividade do discurso em relação à produção de diferenças de gênero são potencializadoras da desconstrução que se pretende. Dizer que os discursos são performativos é afirmar que não pertencemos a esse ou aquele gênero e sexo desde sempre, que diferenças não são naturais, mas naturalizadas à medida que as práticas discursivas funcionam a partir de dispositivos de enunciação, classificação, nomeação e hierarquização dos sujeitos.

Ou seja, não é possível acreditar que haja uma identidade fixa e inata decorrente de fatores biológicos, genéticos ou culturais.

Em outras palavras, raças, etnias, gêneros e sexualidades são fabricadas, historicamente, e reiteradas na vida social a partir de múltiplos discursos que instauram saberes, produzem regimes de veracidade, e governam corpos em relações de poder assimétricas.

Louro (2008) esclarece que a construção de gêneros, sexos e sexualidades dá-se em inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.

Assim, práticas discursivas e não-discursivas constituem sujeitos femininos e masculinos como categorias universais e binárias identificadas pela genética. Porém, esse não é um processo educativo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas subjetividades. Múltiplas instâncias sociais, entre elas as famílias, as igrejas, as instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo dos corpos generificados e sexuados, pois exercitam a pedagogização de gêneros e sexualidades, fazendo uso de várias tecnologias de governo dos corpos e suas interrelações, processos que se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 2000).

Gênero, como já dito, não é "o corpo". Ele é uma interpretação do corpo dada pela cultura que designa, por relações semióticas arbitrárias, o que cada corpo é, o ser de um sujeito. O gênero é discursivo, está dado antes mesmo do nascimento, é pressuposto e é performático. Depois de nascer, é preciso aprender a ser e pertencer a um gênero. Há um esforço intenso no enquadramento do sujeito em um dos polos do binarismo de gênero (HOLLANDA, 2018).

Para Judith Butler uma guinada na produção discursiva que procura dar conta das análises das relações de gênero e sexualidades se faz necessária no sentido de desestabilizar definitivamente a categoria "gênero" tal como é trabalhada. Relendo com radicalidade a histórica declaração de Simone de Beauvoir "Não

se nasce mulher, torna-se mulher”, a filósofa afirma que o gênero não é um atributo social ou cultural, mas uma categoria construída por meio de performances normativas inscritas e reforçadas pela cultura heterocapitalista (KUHNER, 2018, p. 60).

Butler (2016) afirma que os sujeitos generificados são produzidos discursivamente, e acrescenta a esse pensamento o conceito de performatividade como ação constitutiva dos processos de subjetivação que acontecem por inúmeras interseções sociais, políticas e culturais, entrecruzando as diferenças de gênero e sexo com outras dimensões, como raça, etnia e classe social. Levando-se em conta tal afirmação, é possível entender que “gênero é sempre um feito”, e que “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente construída pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados” (BUTLER, 2016, p. 56).

Butler (2016) expressa a complexidade dos discursos que nomeiam gêneros e sexualidades ao dizer que:

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2016, p. 236).

Segundo Butler (2016) o poder age no discurso, gerando limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo proteção, ou seja, os sujeitos são formados, definidos e reproduzidos através das práticas discursivas e não-discursivas que seguem legitimando as mesmas estruturas de poder postas pelo que se diz lutar contra. O binarismo de gênero é “[...] efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2016, p. 67).

Porém, conforme esclarece Butler (2016):

[...] o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos

históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BLUTER, 2016, p. 21).

A noção de performance é extremamente importante para compreender como corpos transgêneros, transexuais e travestis perturbam e rompem a estabilidade do regime poder-saber-prazer no mundo. Ora, se a própria noção de sexo pode ser compreendida histórica e situacionalmente, então as “causalidades compulsórias” vagina-mulher-feminilidade/homem-pênis-masculinidade se desestabilizam, e começamos a pensar, portanto, nos corpos que escapam desta tríade, os corpos transgêneros, transexuais e travestis. Há aqui o segundo rompimento “biologia/ anatomia × identidade”; ou seja, a existência de pessoas trans e travestis revela que não há universalidade na constituição da relação entre genital e gênero (VIEIRA, 2018, p. 241).

As disputas discursivas e políticas estão instauradas, principalmente depois dos movimentos de sujeitos e grupos insurgentes em relação às identidades de gênero e sexualidades. Seja nos dispositivos discursivos que localizaram a verdade dos gêneros nos hormônios, nos cromossomos, nas estruturas neurais ou nas instituições disciplinares, em processos históricos, culturais e políticos, enfim, uma verdade é posta em cena: não há nenhum consenso sobre o que faz o feminino-feminino e o masculino- - masculino e a cis-heteronormatividade. Existe um fato inegável: a concepção de gênero que hegemonizou historicamente o feminismo, que define as políticas públicas ou que atravessa as concepções médico-psi-biológicas excluiu de suas fileiras as pessoas trans (BENTO, 2017, p. 126).

A ideia de um sujeito mulher que estabilize consensos entre distintos coletivos feministas e a própria noção de corpo feminino, passam a ser problematizadas. Outras pessoas que não têm essas marcas corporais se colocam no mundo a partir desse lugar de

identificação que diz 'eu sou feminista', 'eu sou um homem, sou feminista'. Hoje, talvez não nos soe muito estranho, mas, até muito recentemente, era quase uma heresia pensar em um homem feminista ou em uma mulher transfeminista.

Entre os estudos contemporâneos acerca das sexualidades dissidentes desenvolvidos por Butler, cabe ressaltar a Teoria *Queer*, considerada uma teoria pós-identitária que ganha força nos anos 90. O termo *queer* representa a dificuldade de definição ou de sentido estável. O *queer* não é algo definido, preestabelecido, mas é algo que se constrói e se reconstrói constantemente. O "sujeito" gay, lésbico, enfim, na teoria *queer* é livre de pressupostos. E esse "sujeito" de Butler não é o "indivíduo", aquele que não se divide, não se influencia ou não é influenciado, mas é o sujeito que se constrói o tempo todo. Diz a filósofa:

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (BUTLER, 2016, p. 112).

Salih (2015, p. 19) explica que: "a Teoria *Queer* surgiu, pois, de uma aliança de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundavam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria do sujeito".

Com base nas problematizações, brevemente apresentadas até aqui, opera-se a seguir a discussão da produção discursiva do sujeito mulher, levando em conta as lutas feministas enquanto processos históricos em que a categoria "mulheres" é produzida em resposta às estruturas de poder do machismo e do patriarcado. Movimentos feministas que buscam a emancipação social e política

e que, no desenrolar destes acontecimentos, operam a desconstrução epistêmica do sujeito mulher.

FEMINISMOS E A DESCONSTRUÇÃO POLÍTICA E EPISTÊMICA DO SUJEITO MULHER

O ideário moderno-ocidental inventou o sujeito mulher como identidade universal em oposição ao sujeito homem. Um sujeito mulher forjado pelas práticas de confissão da carne induzidas pelo Cristianismo, que instituiu duas figuras bíblicas opostas em suas virtudes: Maria, mãe de Jesus, exemplo de doação ao Senhor, e Eva, pecadora que causou a expulsão do paraíso por seduzir Adão a provar os prazeres da carne. Daí que o controle moral cristão e biológico é impresso sob os corpos de mulheres até hoje, ao atribuir-lhes uma natureza e destino ligado ao matrimônio e à maternidade como condições de existência próprias dos seres femininos para contenção e disciplinamento dos prazeres da carne.

É no bojo das lutas operárias que surgem os movimentos feministas contra as desigualdades sociais que reservavam às mulheres a condição de mão de obra barata no mundo produtivo e, ao mesmo tempo, as mantêm presas às obrigações de esposa, mãe e vigilantes do lar:

À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou do desvio. Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados dos médicos, novos aliados da mãe, não obstante sua ampla utilização nas camadas pobres da população, como força de trabalho industrial. (RAGO, 1985, p. 62).

Desde então, uma relação pedagógica-paternalista, de subordinação da mulher ao homem, se estendeu dos espaços privados aos espaços públicos. O pai, o marido, o líder devem ser

obedecidos e respeitados pelas mulheres, incapazes de assumirem a direção de suas vidas individuais ou enquanto grupo social. Mulher em si que não é nada, e que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma, e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido. Desvalorização presente ainda hoje, pois mesmo as mulheres tendo conquistado direitos sociais, políticos, e terem, em relação aos homens, um grau de escolaridade maior, ainda recebem salários mais baixos e ocupam cargos de menor poder de decisão (ALVES; VOSS, 2022).

Tanto na legislação trabalhista, quanto no discurso operário, a mulher foi pensada através de uma linguagem romântica das classes dominantes, fundamentada pelo saber médico, como encarnação das emoções, dos sentimentos, irracional, incapaz de resistir. A imagem da mulher como mãe devotada e abnegada à família implicou sua completa desvalorização profissional, política e intelectual. No Brasil, a inserção no mercado de trabalho das mulheres brancas que detinham maior nível de instrução começou com o exercício das carreiras de professoras primárias e enfermeiras. Já as mulheres das classes sociais menos privilegiadas trabalhavam como domésticas, operárias, costureiras, datilógrafas, telefonistas, sendo, em maioria, mulheres negras. Em qualquer caso, o campo de atuação da mulher fora do lar circunscreveu-se ao de ajudante, assistente, ou seja, a uma função de subordinação a um chefe masculino em atividades que as colocaram desde sempre à margem de qualquer processo decisório (RAGO, 1985).

Assim, é sobre a questão moral que recai o maior peso da opressão sobre a mulher. A não-amamentação, a prática do aborto, a contestação do papel de esposa-mãe-dona de casa podem ser pensadas como sinais de outro tipo de resistência social das mulheres:

[...] mulheres que paralisam fábricas não poucas vezes, que se manifestam politicamente às ruas da cidade, enfrentando a polícia armada, que ocupam bondes e esbofeteiam outras companheiras, cobrando uma solidariedade de classe, resistindo contra a exploração do capital pela ação direta, sejam menos dóceis, pacatas e submissas que o

discurso masculino, patronal ou operário afirmou.
(RAGO, 1985, p. 73).

Com muita frequência, as informações veiculadas pela imprensa operária testemunharam a indignação e o sentimento de humilhação dos homens, quando substituídos pelas mulheres no processo de produção. Discurso operário masculino que constitui e reforça a visão patriarcal da mulher como frágil e incapaz de lutar por seus direitos. Como mostra a nota trazida por Rago em relação a um fragmento retirado de um Jornal Operário de 1908: “Convém notar que nesta fábrica (de fósforos A Paulicéia) estão empregados meninos de 7 anos para cima e grande quantidade de mulheres. Os homens são ali muito poucos, pois são preferidas as mulheres e as crianças, que se sujeitam com mais facilidade a todas as ladroeiras” (RAGO, 1985, p. 64).

Em contraposição às formas de opressão machistas e paternalistas surgem os movimentos feministas. Segundo Meyer (2013), o feminismo no mundo ocidental aconteceu em duas ondas, sendo a primeira um movimento heterogêneo e plural, ocorrido no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, que se desdobrou pela ação de três vertentes: (1) liberal: a luta das mulheres se deteve no direito ao voto e acesso ao ensino superior; (2) socialista: marcada pela luta sindical; (3) anarquista: direito à educação, liberdade do corpo e da sexualidade. Já a segunda onda, transcorrida nos anos 1960 a 1970 do século XX, foi um desdobramento dos movimentos de maio de 1968, na França.

É nesse contexto histórico que estudiosas anglo-saxãs começam a usar o termo gênero (*gender*), para argumentar que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres são construídas social e culturalmente, e não determinadas biologicamente. Assim, gênero passou a ser usado como conceito que se opunha ou complementava a noção de sexo, para referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade inscritos nos corpos sexuados pela cultura na ordem patriarcal. Ordem majoritária, em que corpos e identidades são definidas pelos órgãos genitais que nomeiam gêneros masculino ou feminino como padrão de normalidade. Discursos que normatizam gêneros e sexualidades, e que decidem quais os corpos podem existir.

No Brasil, os movimentos feministas foram deflagrados nas lutas contra o regime militar e se deram por meio do investimento da produção de estudos e pesquisas que visavam, não só denunciar, mas também compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política das mulheres, através da teoria do patriarcado.

Então, para problematizar o lugar essencializado do sujeito mulher e do par binário ser mulher ou homem, é preciso acionar outros marcadores da diferença e fazer cruzamentos, tanto da questão sexista, racial, religiosa e de regionalidades quanto da questão geracional. Performances de gênero e sexualidade que rompem a ordem heteronormativa vigente sob os corpos e o desejo resultando numa ressignificação para além do binarismo presente na sociedade.

Levando em conta tais teorias, no atual cenário de acirramento das disputas e crescimento das forças de cerceamento de sexualidades e discursos dissidentes, é cada vez mais importante aliar movimentos macro e micropolíticos de resistência e, nesse plano, “novos tipos de ativismos” (ROLNIK, 2018 p. 24).

Vale destacar que a produção discursiva do sujeito mulher acontece de múltiplas formas, pois é operada por uma polifonia de vozes e movimentos teóricos e pelas lutas feministas, indo da disputa por representação política à judicialização da homofobia, transfobia, lesbofobia, e da legalização do aborto, entre outras reivindicações.

Nesta direção, Hollanda (2018), descreve a transformação recente do feminismo no Brasil em um movimento de massas, destacando o papel das ferramentas de comunicação digital na difusão do seu ideário e as consequências de sua expansão e heterogeneidade, propondo um panorama dos “feminismos da diferença” na atualidade pelos testemunhos de algumas de suas protagonistas. A autora assinala que nos anos 80 o discurso hegemônico do feminismo no Brasil se conjugava no singular, afirmando a especificidade da “mulher” e a relativa autonomia do feminismo em face das outras lutas sociais. Hoje, o espaço público do feminismo rechaça a ideia de uma “condição feminina” universal e conjuga o feminismo no plural, combinando elementos como gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, deficiência, religião etc. A

ideia que predomina é que o feminismo deve se ocupar das diversas opressões existentes na sociedade brasileira, resquícios das condições históricas em que as mulheres de diferentes culturas foram subjugadas pelo padrão eurocêntrico, patriarcal e cis-heteronormativo.

A desconstrução das verdades estabelecidas pelas práticas discursivas do pensamento moderno ocidental acerca de um sujeito naturalizado como categoria identitária uniforme se impõe:

No seio desse processo de desnaturalização da identidade mulher, as epistemologias feministas se viram frente a uma série de contestações. Exemplo disso é o feminismo negro questionando discursos combatidos pelo feminismo branco, como a ideia de um lugar da mulher sendo confrontado com o que a sociedade produziu como um lugar da mulher negra. A desnaturalização da identidade da mulher, resultou, portanto, na denúncia da multiplicidade das experiências resultantes no que socialmente se chamava de mulher e na impossibilidade de uma resposta categórica e universal à pergunta, aparentemente simples: 'O que é ser mulher?'. (VIEIRA, 2018, p. 240).

Por essa razão, mulheres negras ativistas fizeram a crítica aos movimentos feministas de mulheres brancas que, ao enunciar um sujeito mulher como categoria identitária uniforme em oposição ao poder dos homens, remetiam às condições de existência e reivindicações que reiteravam as desigualdades raciais. Como adverte Ribeiro (2019, p. 34): "Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma".

Uma nova virada epistêmica se deu com as lutas de mulheres negras ao colocar em debate a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, desde a segunda onda feminista, quando passou a desmoronar o caráter socialmente construído do sujeito mulher baseado na produção subjetiva universalizante. Collins e Bilge (2020), feministas afro-americanas, referem-se à interseccionalidade como redes de interconexões entre as gerações mais velhas e as

gerações mais novas de mulheres negras brasileiras, latino-americanas e caribenhas ativistas. É nesse sentido que a interseccionalidade como ferramenta analítica possibilita compreender que, em vez de ver as mulheres como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, é necessária uma abordagem mais complexa, interseccionada pelas desigualdades de gênero, raça, sexualidade, classe, religiosidade, deficiência, entre outras, que posicionam mulheres de maneira diferente no mundo. Repensar as desigualdades pela lente interseccional permite perceber o sistema de poder interligados e a necessidade de requerer políticas públicas diferenciais para reduzir todas as formas de exclusão.

O Festival Latinidades⁷, evento anual de afro-latinas e afro-caribenhas, é um dos movimentos nos quais mulheres negras da América Latina têm protagonizado suas lutas e histórias. Na sua sétima edição, o Festival foi realizado em Brasília, em 2014, reunindo mais de mil mulheres negras e pessoas aliadas.

Nesse contexto, o Festival Latinidades não apenas tratou da necessidade de relação entre as divisões sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, nacionalidade e capacidade, como também promoveu a aproximação de pessoas do meio acadêmico e comunitário, idosas e jovens que aprenderam umas com as outras. Presença e mistura de corpos, texturas, peles, cabelos, cores, linguagens, idiomas, e tantos outros elementos conectados entre si, desafiando o racismo e o sexismo que insistem em aprofundar desigualdades sociais entrecruzadas com outras categorias que tornam mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com

7 As autoras enfatizam que, esse Festival teve como propósito promover a igualdade racial e combater o racismo e o sexismo, movimento que deu continuidade ao legado das gerações de mulheres ativistas anteriores e mostrou o uso da interseccionalidade como categoria analítica fundamental no feminismo afro-brasileiro. Os laços intergeracionais permitiram às negras mais jovens estabelecer conexões entre raça, gênero e classe, vistos e tratados, muitas vezes, de forma separada. O evento em si foi interseccional, à medida que recebeu pessoas de todas as esferas da vida. Lideranças comunitárias, mães e pais, artistas e representantes de escolas de samba, professores e professoras das escolas e universidades, estudantes de ensino médio a pós-graduação, servidoras e servidores públicos, membros de diversos grupos raciais/étnicos de todas as partes e regiões do Brasil, bem como da Costa Rica, do Equador e de outras nações da América Latina e do Caribe (COLLINS; BILGE, 2020).

capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas mais vulneráveis (COLLINS; BILGE, 2020).

Em 2015, outra importante ação política se efetivou: a “Marcha das Mulheres Negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver”, ocorrida também na cidade de Brasília, e que contou com a participação de mais de cinquenta mil mulheres negras de todo o país. Três anos depois, em 2018, o “Fórum Permanente de Mulheres Negras: Avaliação dos 30 anos do Encontro Nacional de Mulheres Negras”, durante o 13º Fórum Social Mundial, em Salvador (BA), foi um momento especial de avaliação da trajetória de organização das mulheres negras brasileiras nessas últimas três décadas.

Conforme afirmado no relatório do Fórum, o protagonismo das mulheres negras tem dado visibilidade a sua agenda de direitos. Inúmeras organizações foram criadas e qualificaram o embate/debate político-ideológico sobre o racismo e o sexismo na sociedade brasileira:

As mulheres negras brasileiras protagonizaram avanços no plano organizativo, no plano das políticas públicas e marcaram a trajetória política de desmonte do ‘mito da democracia racial’. As mulheres negras brasileiras travaram à luta e a crítica contra o capital, as relações de classe, e todas as formas de opressão, propondo uma sociedade com base na dignidade humana, no desenvolvimento humano, social e equitativo. Ou seja, as mulheres negras têm reivindicado o estabelecimento de um novo Pacto Civilizatório para o Brasil. ‘Se fomos vitoriosas?...’ Os debates apontaram que, parcialmente, sim, mas que ainda se tem muito a percorrer (LIMA, 2018, p. 01).

No debate, a discussão do racismo foi associada ao “aprofundamento das desigualdades, empobrecimento da população negra, concentração de riquezas, feminicídio de mulheres negras, assassinato de jovens negros, encarceramento da população negra, crescente encarceramento das mulheres negras em todo o país” (LIMA, 2018, p. 1).

Segundo Collins e Bilge (2020), o legado criado por Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento tem servido de inspiração para mulheres negras ativistas. Dizem elas que os laços intergeracionais permitem às negras mais jovens estabelecer conexões entre raça, gênero e classe, vistos e tratados, muitas vezes, de forma separada. Referem-se à interseccionalidade como redes de interconexões entre as gerações mais velhas e as gerações mais novas de mulheres negras brasileiras, latino-americanas e caribenhas.

Feminismos negros que combatem, desde então, a aniquilação de culturas e modos de vida africanos e afrodiaspóricos, provocada mediante a escrita de uma história sob um único prisma. História moderna ocidental contada e reiterada ao longo dos tempos, como forma de manter as desigualdades. Chimamanda (2009) assim esclarece:

Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (CHIMAMANDA, 2009, p. 13).

Com isso, observa-se que mulheres negras inventam pra si modos de existir e resistir, fazendo uso das próprias vozes, pedagogias outras. E o que se pretende é quebrar a visão universal de quem pode falar, do que e quem pode dizer e a verdade do que diz.

No livro “Eu sou atlântica”, escrito por Alex Ratts (2006), antropólogo parceiro de pesquisas de Beatriz Nascimento, este diz que ela se recusou a ocupar um lugar social determinado para as mulheres negras na estrutura social brasileira, racista e sexista, experimentando um outro lugar de fala – pessoal, acadêmico e político:

Imagino Beatriz serena, irada, cansada, alegre, pensativa, disposta... A grandeza da alma de uma pessoa, em contraposição à vida breve desses indivíduos significativos que se constituíram como "individualidades fortes", nos leva a equações de aparente incongruência. Que Beatriz Nascimento seja referência "intelectual ativista insurgente", mas também passível de crítica. Que seja uma imagem de mulher negra, quase ícone, uma estrela negra e que possa estar próxima. Que Beatriz seja o que foi em sua existência humana: demasiado humana. Que sua noite "não adormeça em nossos olhos", a exemplo do que nos solicita o poema de Conceição Evaristo, a ela dedicado. (RATTS, 2006, p. 79).

Logo, processos de produção subjetiva ocorrem como derivação das contingências sociais, culturais, políticas que percorrem a história das sociedades ocidentais, incluindo as latino-americanas e que expressam resistências ao machismo, sexismo, racismo e colonialismo em movimentos de coletivos feministas e da produção científica de mulheres empenhadas e comprometidas com a interpretação e tradução teórico-epistemológica destes acontecimentos. Mulheres que se tornam mulheres através da produção de conhecimentos científicos, reverberando as lutas feministas de outras mulheres, trabalhadoras, negras, ameríndias, latino-americanas, quilombolas, transsexuais, congregadas em coletivos insurgentes e dissidentes. É o que se denomina aqui epistemologias e pedagogias outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos contemporâneos de recrudescimento brutal da colonialidade do ser, saber e poder, surgem os movimentos decoloniais, uma virada epistêmica que amplia os debates e produções teóricas em torno das relações de gênero, mediante a construção de novas perspectivas ontológicas, epistemológicas e filosóficas com foco nos processos forjados pelas insurreições de sujeitos subalternos à ordem moderna e eurocêntrica de

colonização dos corpos e de desigualdade na distribuição de direitos. Formas pelas quais a sociedade ocidental estabelece um padrão de relações de poder assimétricas, entre as classes sociais, entre povos, mas que também engendram relações de poder assimétricas quanto às diferenças étnico-raciais, de gênero, sexualidades, territorialidades.

Em tempos passados e presentes, o combate às políticas de morte tem sido deflagrado pelos movimentos sociais, dentre eles, os movimentos feministas que denunciam a exclusão social, racial, sexista e de gênero, marcas herdadas do colonialismo eurocêntrico, antropocêntrico e cristão. Dessa forma, os movimentos sociais, principalmente os movimentos feministas, abalaram e ainda abalam a ordem patriarcal e cis-heteronormativa.

Movimentos feministas constituem-se em territórios pedagógicos de produções subjetivas múltiplas. Mulheres que criam pedagogias outras, ensinam e aprendem a viver diferentemente. Formas de existir e tornar-se mulher são forjadas em meio às lutas por implementação de políticas públicas com foco nos direitos sociais coletivos e individuais. Movimentos que colocam sob suspeita códigos morais, sociais, políticas impostas pelo padrão civilizatório eurocêntrico, modelo apreendidos na família, na escola e na vida social, em que mulheres são condicionadas e subalternizadas à uma cultura patriarcal, cis-heteronormativa e machista.

Os estudos de gênero e a Teoria *Queer* servem como ferramentas teórico-epistemológicas e políticas dos movimentos feministas para a compreensão da colonialidade do poder, do ser e do saber herdados do pensamento eurocêntrico centrado na tradição científica moderna que se impôs como modelo civilizatório, societário e cultural aos países colonizados. A decolonialidade favorece o entendimento de que combater a colonialidade implica no entendimento dos processos de subjetivação como acontecimentos que se dão de modo múltiplo, complexo e inacabado. Dar sentido à construção de múltiplas subjetividades corresponde afirmar que sujeitos criam diferentes maneiras de existir singularmente e se reconhecem nelas quando se tornam independentes das “verdades” ditas sobre si e das marcas impressas

sobre seus corpos, ultrapassando os limites dos papéis sociais e culturais de dependência, permitindo-se experimentar vidas outras.

Referências

ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva; VOSS, Dulce Mari da Silva. Mulheres em mirada decolonial: um quase tudo. In: VOSS, Dulce Mari da Silva. (org.). **Mulheres escrevendo e pensando com mulheres**: Filosofias, infâncias e educação. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2022. p. 35-47.

BENTO, Berenice. **Transviad@as**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução: Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 4, p. 5-17, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão Feminista**: Arte, Cultura, Política e Universidade. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KUHNERT, Duda. Performers são, antes de tudo, complicadores culturais. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Explosão Feminista: Arte, Cultura, Política e Universidade*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 54-71.

LIMA, Cristina. Fórum avalia 30 anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras. **Universidade Livre Feminista**, 2018. Disponível em: <https://feminismo.org.br/forum-avalia-30-anos-do-i-encontro-nacional-de-mulheres-negras/19809/>. Acesso em: 07 de maio 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 02, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2023.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, p. 1-20, jun. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100127&script=sci_abstract. Acesso: 18 de maio 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 27-55.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MENESES, Ramiro Délio Borges de. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é Pela estratégia. **Universitas Philosophica**, Bogotá, v. 30, n. 60, p. 177-204, enero/jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v30n60/v30n60a09.pdf>. Acesso em: 18 de maio 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 11-29.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder - Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAGO, Luiza Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

VIEIRA, Helena. O transfeminismo como resultado histórico das trajetórias feministas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão Feminista: Arte, Cultura, Política e Universidade**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 238-248.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Habitar outro mundo em tempos sombrios. In: ROCHA, Paulo Henrique Borges; MAGALHÃES, José Luiz Quadros; OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira. (orgs). **Decolonialidade a partir do Brasil**, v. 1, Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020, p. 221-240.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Setembro/ 2023*.

Gênero e raça no ensino de Biologia: alternativas em (dis) curso para uma pedagogia antirracista e antissexista

Jucenilde Thalissa de Oliveira ¹

Ana Patrícia Sá Martins ²

Manoela Pessoa Matos ³

RESUMO

Este estudo se situa no campo das pesquisas educacionais que problematizam temas sociais no espaço pedagógico escolar. Neste caso, como recorte de uma investigação desenvolvida durante o mestrado em Educação, problematizamos as temáticas gênero e raça no ensino de Biologia, buscando compreendê-las a partir de uma perspectiva contextual, histórica e socioculturalmente situada, sob o prisma filosófico pós-crítico, questionando as explicações universalizantes e naturalizantes envolvidas na abordagem dos temas. Nesse sentido, empreendemos uma pesquisa-ação, no desenvolvimento de práticas didáticas com alunos/as do 3º ano do Ensino Médio, numa escola localizada na zona periférica da cidade

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Atua como Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa (MELP-CNPq) e no Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX-CNPq). O referente artigo deriva de uma pesquisa na vigência de bolsa de mestrado financiada pela CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7924-972X>. E-mail: jucenilde_oliveira@hotmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa (MELP-CNPq). Atua como professora Adjunta no Departamento de Letras, no Mestrado em Educação (PPGE) e no Mestrado em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>. E-mail: anamartins1@professor.uema.br.

³ Mestranda em Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA/Campus Buriticupu-MA). Participa do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa-MELP da UEMA e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato na Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Campus São Luís, somado ao Grupo de pesquisa “Núcleo de Humanidades/ Linha de pesquisa “Sociedade, Trabalho e Educação” no IFMA/Campus Buriticupu. E-mail: manoela.matos@ifma.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3654-7460>.

de São Luís - MA. Desse modo, sob o aporte analítico dos estudos bakhtinianos, visamos analisar as percepções dos/as alunos/as acerca dos temas gênero e raça no ensino de Biologia, a partir de suas escritas reflexivas, materializadas e compartilhadas através das plataformas digitais Canva e Padlet. Os resultados evidenciam a necessidade de se oportunizar reflexões, (des)construções e (re)significações com um viés antirracista e antissexista no ensino de Biologia, pontuando as demandas sociais nas Ciências Naturais.

Palavras-chave: gênero; raça; ensino de Biologia.

Discussing gender and race in Biology teaching: alternatives in (dis) course for an anti-racist and anti-sexist pedagogy

ABSTRACT

This study is located in the field of educational research that problematizes social themes in the school pedagogical space. In this case, as part of an investigation developed during the master's degree in Education, we problematize the themes of gender and race in the teaching of Biology, seeking to understand them from a contextual, historical and socioculturally situated perspective, from a post-critical philosophical perspective, questioning the universalizing and naturalizing explanations involved in approaching the themes. In this sense, we undertook action research, developing teaching practices with students in the 3rd year of high school, in a school located in the peripheral area of the city of São Luís - MA. Thus, under the analytical support of Bakhtinian studies, we aim to analyze students' perceptions regarding the themes of gender and race in Biology teaching, based on their reflective writings, materialized and shared through the digital platforms Canva and Padlet. The results highlight the need to provide opportunities for reflections, (de)constructions and (re)significations with an anti-racist and anti-sexist bias in Biology teaching, highlighting social demands in Natural Sciences.

Keywords: gender; race; teaching Biology.

Género y raza en la enseñanza de Biología: alternativas en (dis) curso para una pedagogía antirracista y antisexista

RESUMEN

Este estudio se ubica en el campo de la investigación educativa que problematiza temas sociales en el espacio pedagógico escolar. En este caso, como parte de una investigación desarrollada durante la maestría en Educación, problematizamos las temáticas de género y raza en la enseñanza de la Biología, buscando comprenderlas desde una perspectiva contextual, histórica y socioculturalmente situada, desde una perspectiva poscrítica. perspectiva filosófica, cuestionando las explicaciones universalizadoras y naturalizadoras involucradas en el abordaje de los temas. En este sentido, realizamos una investigación-acción, desarrollando prácticas docentes con estudiantes del 3º año de secundaria, en una escuela ubicada en la zona periférica de la ciudad de São Luís - MA. Así, bajo el apoyo analítico de los estudios bajtinianos, pretendemos analizar las percepciones de los estudiantes sobre los temas de género y raza en la enseñanza de la Biología, a partir de sus escritos reflexivos, materializados y compartidos a través de las plataformas digitales Canva y Padlet. Los resultados resaltan la necesidad de brindar espacios para reflexiones, (de)construcciones y (re)significaciones con sesgo antirracista y antisexista en la enseñanza de la Biología, resaltando las demandas sociales en las Ciencias Naturales.

Palabras clave: género; raza; enseñanza de la Biología.

INTRODUÇÃO

A experiência compartilhada neste artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida durante um mestrado profissional em educação, a qual nos possibilitou discutir o ensino de Biologia e

suas concepções e representações imbricadas em processos históricos, socioculturais e políticos da sociedade. Assim, o presente texto propõe discutir os temas gênero e raça no ensino de Biologia na educação básica, destacando que eles possuem tanto dimensões biológicas como dimensões sociais, interligadas e indissociáveis do seu entendimento e possíveis de serem debatidas nesse campo. Desse modo, sob o aporte analítico dos estudos bakhtinianos, visamos analisar as percepções dos/as alunos/as acerca dos temas gênero e raça no ensino de Biologia, a partir de suas escritas reflexivas, materializadas e compartilhadas através das plataformas digitais Canva e Padlet.

Ressaltamos que tal proposição se originou a partir das discussões em torno do tema corpo feminino negro desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP), coordenado pela segunda autora. Entendemos, pois, que no corpo habita a intersecção gênero/raça e racismo/sexismo, a qual possibilita debater sobre a legitimidade do discurso biológico para a diferenciação e qualificação de corpos e sujeitos. Nessa perspectiva, compreendemos que nossos corpos são constituídos por diversos atores sociais, políticos, ideológicos, os quais carregam significações a respeito de aspectos como gênero, raça e classe, configurando-se como frentes de subalternidade e opressão dentro de uma construção social patriarcal/colonial/moderna.

Assim, pois, trazemos à tona a reflexão acerca do distanciamento ou mesmo do silenciamento das Ciências Naturais e, neste caso, da Biologia⁴ sobre questões que constituem o tecido social no currículo e nas práticas pedagógicas e que, de certo modo, também a contemplam em aspectos históricos e culturais, como a percepção naturalizante das demandas de gênero e raça.

E, a partir disso, propomos pensar a Biologia pela ótica da transversalidade, enquanto vertente que possibilita enxergá-la como disciplina que aborda a vida em seus múltiplos aspectos, com

⁴ Ao longo do texto o termo Biologia empregado em com letra maiúscula referenda um campo de conhecimento que compõe a área das Ciências Naturais, lugar de produção científica e educação disciplinar. Enquanto o emprego em letra minúscula e derivados referenda circunstância/s de um corpo físico com atributos/caracteres identificados como biológicos, orgânicos e/ou naturais.

corpos de sujeitos situados sócio-historicamente e, portanto, generificados, sexualizados e racializados como corpos que carregam significações na relação cultura e natureza.

Nesse sentido, ratificamos a reflexão proposta por Nascimento, Carvalho e Costa (2022), ao advertirem que, no papel de educador no ensino de Biologia, e, assim, no de educar para as relações humanas e em sociedade, é preciso que o diálogo com saberes e demandas plurais emergidas dos movimentos sociais deve se fazer presente, constituindo-se no rompimento de silenciamentos históricos na construção de espaços de cidadania no confronto de disparidades sociais, como o racismo e o sexismo, num movimento de ação e reflexão da realidade.

Assim, argumentamos que, para se perceber esses corpos e combater quaisquer preconceitos, é necessária formação sócio-histórica, a fim de se problematizar as origens e as relações de poder sobre sujeitos e povos historicamente dominados e explorados, objetivando perceber a produção de conhecimento dentro de um contexto social marcado estruturalmente por questões como o racismo, machismo, homofobia e pela colonialidade dos saberes (MACHADO; COPPE, 2021), demanda que exige desconstruções de preconceitos e discriminações para emancipação.

Diante disso, acreditamos que, primeiramente, temos que desenvolver uma discussão em torno do ensino de Biologia e das Ciências Naturais no questionamento da suposta ideia de lugar neutro e a-crítico, concepção essa que frequentemente isenta a discussão da ciência enquanto reprodutora de preconceitos e estereótipos, limitando a experiência da crítica social nessas áreas de conhecimento quando também são sujeitas a essas construções. Desse modo, tratamos as temáticas sociais como desigualdades de gênero/sexualidade e raça/etnia, enquanto campos possíveis e produtivos ao terreno do ensino de Biologia, principalmente no favorecimento de desconstruções no ambiente escolar.

De acordo com Gomes (2005), para que a escola consiga avançar na relação entre os saberes escolares, a realidade social e a diversidade étnico-racial, é necessária a assimilação das dimensões éticas, identitárias, de diversidade, de sexualidade, de culturas e as

relações sociais e raciais da prática e do processo educacional pelos/as educadores/as, trabalhando essas dimensões como constituintes da formação humana e manifestada na vida e no cotidiano escolar.

Pretendemos, assim, através de provocações reflexivas e práticas no contexto do ensino de Biologia, contribuir para práticas de ensino contextuais, as quais explorem possibilidades reflexivas e críticas no processo de aprendizagem, e, a exemplo disto tratamos de uma proposição didática que identificamos como metodologia ativa, alinhada à pedagogia crítica freireana. A metodologia ativa, deste modo, apresenta-se aqui a partir de um estímulo para uma ação-reflexão-ação, na qual identificamos a postura ativa dos/as estudantes no seu aprendizado, na problematização de um conteúdo, agindo em coletividade e motivados/as por uma provocação e buscando compreender a problemática colocada ao concretizarem sua aprendizagem (FREIRE, 2005; MORÁN, 2015). Neste caso, as temáticas gênero e raça, as quais, a partir de uma provocação que se iniciou com palestras e momentos de discussão, incitou os/as estudantes à produção de escritas reflexivas com o gênero resenha, oportunizando posicionamentos responsivos sobre esses temas no ensino-aprendizagem de Biologia.

A partir da escrita reflexiva como prática de formação (BURTON et al., 2009) e compreendida aqui como modo multiletrado de uso da linguagem escrita ao ser intermediado por recursos tecnológicos digitais, tomamos a seguinte problemática como norteadora da pesquisa: Quais as percepções dos/as alunos/as acerca dos temas gênero e raça no ensino de Biologia, a partir de suas escritas reflexivas, materializadas e compartilhadas através das plataformas digitais Canva e Padlet?

Visando responder à referida questão, este estudo situa-se na investigação de fenômenos sociais no campo educacional, identificando-se com a abordagem qualitativa, enquanto premissa que parte da compreensão de uma problemática de pesquisa como fenômeno social que caracteriza uma realidade a ser interpretada (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007). Essa caracterização se torna necessária, pois o objeto é tanto constituído como percebido por um sujeito que compreende em sua análise outros sujeitos, havendo

a necessidade, ao se lançar no campo de pesquisa, da percepção de que o contexto possui elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos e subjetivos, desvelados no processo investigativo de uma realidade dada dialogicamente (BATISTA; MOCROSKY; MONDINI, 2017) e aqui vivenciadas no cenário escolar.

Ademais, empreendida a partir de uma pesquisa-ação, nos apoiamos ainda nos estudos bakhtinianos e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), buscando nos enunciados das resenhas processos de valoração, responsividade e, conseqüentemente, de ressignificação dos temas gênero e raça nos discursos dos/as alunos/as.

É válido destacar que a ADD, como aporte analítico, nos permite perceber e analisar as relações dialógicas nos usos da linguagem (oral ou escrita), uma vez que esta estabelece conexões com o contexto social e histórico, sendo elemento vivo de expressão entre o sujeito e sua realidade (BRAIT, 2006), e sua análise se dá na compreensão socializada da problemática investigada.

Assim, pois, o processo analítico das resenhas perfilado no referido estudo apresenta alinhamentos teóricos-metodológicos da análise discursiva e qualitativa, sistematizado nas seguintes etapas: a) Ordenação dos textos e agrupamento temático; b) Categorização dos enunciados: identificação de semelhanças, divergências e relações; e c) Interpretação analítica dialógica dos enunciados por elementos de valoração e responsividade.

A PROBLEMÁTICA DO DISCURSO BIOLÓGICO NA PERCEPÇÃO DO CORPO

Enquanto sujeitos sociais e históricos, devemos perceber o corpo para além de um dado biológico/natural, mas como um território de significação, a partir da concepção de que ele é a instância central no enquadramento dos sujeitos, construído discursivamente e suscetível às invenções culturais e morais. Além disso, o corpo é ainda perfilado segundo discursos produzidos a partir de um contexto, que é historicamente disciplinado e polarizado pela dualidade natureza e cultura, tendo produções

presentificadas também nas instâncias pedagógicas, as quais, por vezes, o direciona a um entendimento determinista na formação da identidade e adequação dos sujeitos (LOURO, 2000; GOELLNER, 2013).

Goellner (2013) nos alerta que para compreensão dos discursos sobre o corpo precisamos percebê-lo para além da sua biologia. A autora explica que o corpo é alvo dos mais variados investimentos sociais e culturais com discursos que portam significados, os quais ditam o que é um corpo belo e aceitável, carregando processos de normatização e exclusão dos desviantes da norma (homem, branco, heterossexual, etc.), concepções que também são propagadas no processo educacional através de representações e omissões.

O corpo, deste modo, dita a identidade na circunstância social. Longe de ser apenas um dado natural e biológico, o corpo é “produto de um inter-relacionamento entre natureza e cultura”, resulta de uma construção marcadamente temporal e espacial (GOELLNER, 2010, p.73), de modo que o destino biológico traçado às mulheres em uma sociedade, através do seu corpo, não é natural, é fruto de uma divisão biologizante entre mulheres e homens construída sócio-historicamente, a partir de uma estrutura patriarcal e heteronormativa que tem seu alicerce nos argumentos biológicos (BEAUVOIR, 2016).

O gênero, nesse sentido, é uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p.75). O termo enfatiza, pois, um caráter fundamentalmente social baseado nas distinções dos sexos, nas quais as relações sociais de oposição foram construídas, em que a existência feminina lhe confere, nesse processo, a condição de “outro”, como corpo difere significativamente e subjetivamente do corpo e condição social masculina (BEAUVOIR, 2016, grifo nosso).

É no corpo que também se inscreve a condição racial, elemento que constitui uma significação construída historicamente, na qual a raça, no seu sentido biológico, serviu ideologicamente para a dominação/exploração de povos não-europeus (LIMA, 2003; MUNANGA, 2005). Vale destacar que, “como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências

sociais" (GOMES, 2012a, p. 73), valendo indagar a história brasileira e o racismo como condição estrutural advinda do sistema colonial de dominação que se perpetua e reconfigura na globalização capitalista.

O termo raça se coloca como uma categoria discursiva que pressupõe o racismo, estruturado num sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão, cuja construção é política e social. Essa prática discursiva possui uma lógica que tenta justificar as diferenças sociais e culturais para legitimar a exclusão racial com bases em distinções genéticas e biológicas, em outras palavras, na natureza. Essa naturalização "parece transformar a diferença racial em um 'fato' fixo e científico, que não responde a mudança ou qualquer engenharia social reformista" (HALL, 2003, p. 69, grifo do autor). Uma concepção também compartilhada com o antissemitismo e o sexismo em que a biologia se torna a base discursiva na questão (HALL, 2003).

Tendo-se comprovado a não existência de raças humanas no sentido biológico, ela tem nesse campo de conhecimento a sua presumida justificativa no apelo às características fenotípicas para a construção de categorias sociais. No combate a essa premissa, se torna necessária a conceituação de raça, desmistificando a conceituação biológica e a ressignificando, politizando as identidades dos indivíduos negros que foram desvalorizados no uso do termo, quando as manifestações de racismo pela cor da pele, nos cabelos e outras características que determinam hierarquias que os inferioriza. Circunstância que demonstra que não temos raças biológicas, mas sociais, as quais, a partir de seus aspectos históricos, revelam questões políticas e culturais na diferenciação dos indivíduos que produziu exclusões, como populações indígenas e negras na situação brasileira (DIAS, et al., 2021) e que necessitam de uma educação contextualizada, incluindo as disciplinas das Ciências Naturais.

O corpo feminino negro encontra-se nesse contexto como ser que comporta todas as dimensões anteriormente explicitadas, cabendo perceber que tanto sua inscrição objetiva quanto subjetiva capta uma realidade social: a de corpos atravessados por um complexo de opressões (raça, gênero e classe), que resguardam

estereótipos de subalternidade desde o período escravocrata (LÓPEZ, 2015; REZENDE; TÉRREGA, 2021). Vale ressaltar que no período colonial a opressão racial e sexista sofrida pela mulher negra influenciou na construção da sua subjetividade e identidade, pois sua condição ia além da força de trabalho, e, em adição a isso, havia a exploração sexual permitida pela ordem social vigente, passando a carregar o sentido da objetificação desse corpo como um território a ser colonizado a serviço do sistema de exploração (REZENDE; TÉRREGA, 2021), em que os discursos de diferenciação biológica/natural e cultural serviam para a continuidade do sistema colonial e etnocêntrico estabelecido.

Nesse sentido, ao assumirmos uma postura contrária à disseminação de preconceitos e estereótipos que permeiam nossos entendimentos de corpo, gênero e raça, devemos pensar tanto na sua estrutura macrossocial, em reconhecer fatores políticos e ideológicos envolvidos, quanto na sua estrutura microssocial, quando presentes em processos educacionais, práticas pedagógicas, materiais didáticos e no currículo, apropriando-se de forma analítica e crítica como parte de um compromisso ético essencial a uma sociedade mais justa.

A pertinência da problematização do discurso biológico encontra-se na sua contribuição sócio-histórica a processos discriminatórios e preconceituosos, percebendo como as diferenças entre os seres e as sociedades humanas serviram, e ainda têm servido, para a construção de fenômenos etnocêntricos, hierarquizantes e discriminatórios nas relações humanas que constituem o preconceito e suas múltiplas dimensões: gênero, racial, moral, social, religiosa, entre outras. Perspectiva que traz a percepção do racismo brasileiro tanto como naturalizado, como ligado a uma estrutura hierarquizada (DE PAULA, 2005), com fatores que também permeiam nosso processo educacional, nosso entendimento de corpo e na formação da nossa identidade perante a sociedade.

Essa mesma postura se aplica ao questionarmos os conteúdos e processos pedagógicos nas disciplinas das Ciências Naturais como na Biologia, as quais, mesmo sob a égide de serem consideradas neutras e universais são constituídas sob a ótica

eurocêntrica. O ensino de Biologia numa perspectiva eurocentrada, tanto na formação de educadores como de educandos, produz invisibilidades, silenciamento de saberes, culturas e sujeitos inferiorizados pelo racismo epistêmico, trazendo narrativas desconexas da realidade experienciada (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022).

Assim, argumentamos que a construção científica e sua produção não escapam ao contexto histórico e resguardam um paradigma epistemológico eurocêntrico/ocidental sob o discurso de legitimidade científica, carregando significações coloniais na marginalização de seres e saberes (QUIJANO, 2009). Nos valendo questionar os privilégios epistemológicos e as violências simbólicas (BOURDIEU; PASSERON, 1992) reproduzidas no currículo escolar brasileiro, assim como nas suas práticas pedagógicas e materiais didáticos que são repassados aos estudantes, em refletir sobre as relações de poder entre grupos sociais e hegemonias imbricadas no processo educacional.

A Biologia, como as Ciências Naturais, não estão isentas de concepções sociais devendo ser problematizadas nas escolhas das ilustrações, dos conteúdos, dos exemplos e, até mesmo, nas ausências, desde o contexto histórico da classificação humana ao determinismo sexual.

Nesse contexto, descolonizar os currículos se torna um desafio à educação escolar, para repensar a rigidez das grades curriculares, o seu aspecto conteudista e propriamente a necessidade de diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social dos/as estudantes. Assim também, há a necessidade de formação de professores/as reflexivos em suas práticas nas culturas negadas e silenciadas nos currículos, as quais podem ser alcançadas, inicialmente, por meio de rupturas epistemológicas, quanto à questão racial, evidenciando a educação brasileira para perceber as formas com as quais a cultura negra, as questões de gênero, de juventude e os movimentos sociais dos grupos marginalizados são distanciados do cotidiano escolar e dos currículos (GOMES, 2012b).

Ações como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como a Lei 11.645 de 2008, que inclui no currículo de ensino básico também a educação indígena, tornam-se

marcos nas conquistas dos movimentos negros e indígenas, passando a atribuir ao ensino reparar, reconhecer e valorizar as comunidades negra e indígena para a superação de preconceitos e melhorias do ensino na formação social e nacional, reconhecendo, portanto, o racismo como algo que perpassa o ambiente escolar, devendo, ainda, permitir e estimular a discussão.

A educação para as relações étnico-raciais, desse modo, perpassa todo o processo educacional como demanda social que se estende à prática pedagógica, à formação de professores/as e aos alunos/as, envolvendo uma atuação transversal e interdisciplinar.

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA (TRANS)FORMADORA NO ENSINO DE BIOLOGIA: NOSSA EXPERIÊNCIA

No ensino de Biologia, encontramos diversas perspectivas de estudos sobre o corpo humano (anatomia, fisiologia): sexo, biodiversidade, classificação dos seres vivos, suas genéticas, conteúdos, estes, que em maior ou menor grau se aproximam das questões de gênero e raça, mas que frequentemente são tratados apenas pelo aspecto naturalista, sendo, muitas vezes, omissos ou raros os debates quantos aos aspectos histórico-culturais relacionados. Frente a isso, o questionamento que colocamos é justamente acerca do tratamento desses conteúdos, desconectados da problematização de uma realidade contemporânea com relações históricas, as quais compreendem uma demanda social quanto às relações de gênero (sexismo) e ao racismo, haja vista possuírem construções e justificativas que recorrem historicamente à Biologia.

Refletir sobre a pertinência da abordagem das questões socioculturais no ensino de Biologia, bem como na área das Ciências Naturais se dá não somente enquanto demandas que atravessam os conteúdos, mas enquanto demandas que afetam nossas vidas em sociedade e que acabam por trazer indagações sobre nossas práticas pedagógicas e sobre a formação docente. Nesse sentido, entendemos serem pertinentes (e urgentes) ações pedagógicas, em quaisquer áreas do conhecimento, que estejam preocupadas em

combater discriminações e formar sujeitos críticos e atentos às constantes mudanças na vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a formação docente é permanente e reflete tanto a própria prática como as práticas sociais vividas, podendo ser construída através de um trabalho reflexivo e crítico da própria prática, e, assim, oportunizar a transformação escolar, considerando a formação uma construção humana e social. Afinal, acreditamos que, ao ensinarmos crianças e jovens, devemos sempre estar aptos a aprender, pois eles/as fazem parte do desenvolvimento de futuros cidadãos em um mundo de constante mudança, tornando-se, portanto, essencial uma formação de cidadãos comprometidos com a melhoria da sociedade (NÓVOA, 2002; CANDAU, 2017).

Desse modo, ao elegermos a escrita reflexiva como instrumento em (dis) curso no ensino da Biologia, defendemos ser esta uma possibilidade para práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas, uma vez que se torna uma forma de aliar temáticas como gênero e raça sob uma ótica situada e identitária de (auto) aprendizagem, com discussões que atravessam as diversas esferas sociais, além das escolares, que compõem a realidade dos/as estudantes.

Diante disso, a presente pesquisa trata-se de um recorte de uma investigação desenvolvida em um mestrado profissional em Educação. Mais especificamente, analisa as atividades didáticas realizadas em agosto de 2022, no que denominamos de Ciclo de Discussões em Biologia, com alunos/as do 3º do Ensino Médio de uma escola da rede estadual, localizada na zona periférica da capital São Luís, no Maranhão, que contou ainda com a colaboração da professora de Biologia dos/as mesmos/as. Na programação, ocorreram duas palestras com discussões abertas pré-definidas e previamente articuladas ao calendário escolar, as quais incitaram os/as alunos/as à produção de uma escrita reflexiva com o gênero resenha, através da qual buscamos apreender as percepções e ressignificações pela ADD por meio de elementos de valoração e responsividade discursiva empregadas.

Destacamos que esta prática didática enquanto pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob o CAEE N°

51800421.3.0000.5554. Nosso percurso formativo se iniciou com dois encontros, nos quais ocorreram palestras e rodas de conversa (Imagem 1) com os seguintes temas: i) Discutindo gênero: feminilidades e masculinidades, construções socioculturais e biológicas; ii) Biologia, cultura e raça: algumas reflexões pertinentes. Esses momentos de palestras e discussões buscavam provocar uma reflexão crítica por parte dos/as estudantes sobre os temas e a transdisciplinaridade no ensino de Biologia, a fim de se perceber como essas temáticas são atravessadas por demandas e construções histórico-culturais.

Imagem 1 – Momentos de palestra com os/as alunos/as



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras.

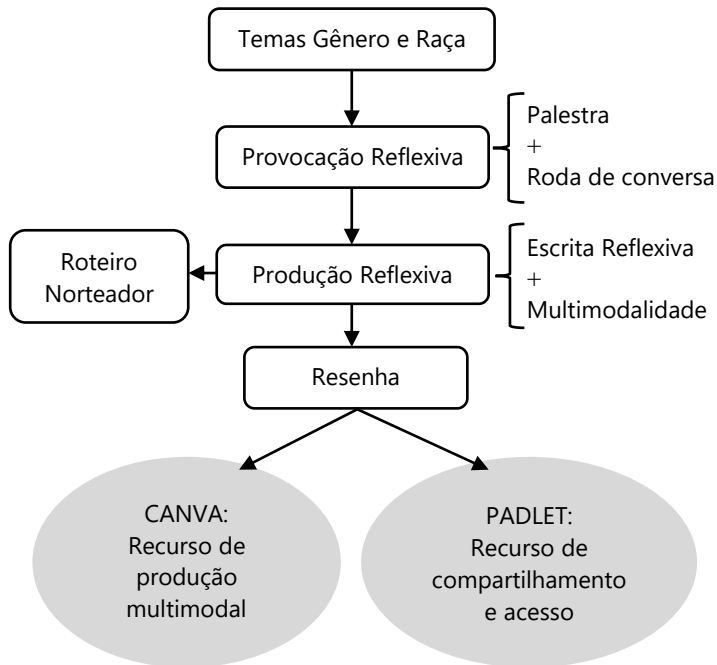
Posteriormente a esses momentos, tivemos como atividade complementar a produção de resenhas colaborativas, em equipes de 5 a 6 estudantes, orientadas a partir de roteiros com questionamentos norteadores para auxiliá-los na escrita reflexiva. Os roteiros das resenhas convidavam os/as alunos/as a produzir sobre as temáticas anteriormente discutidas e possuíam questionamentos norteadores de reflexão, tais como: se (e como) o momento possibilitou conhecer mais sobre os temas e a percepção destes no cotidiano pessoal e escolar; como eles/as compreendiam esses temas sob algum aspecto relacionado ao ensino de Biologia; qual a relevância dessas discussões em sua aprendizagem para além da escola, etc.

Os roteiros para a produção da resenha com os questionamentos norteadores foram produzidos na plataforma Canva e disponibilizados via link (para acesso na plataforma) e

impresso, um (por grupo de trabalho) para cada encontro temático, totalizando dois roteiros que poderiam ser feitos de forma manuscrita ou digitada.

Na Figura 1, sistematizamos o percurso do processo formativo realizado, culminando com as escritas reflexivas dos/as estudantes.

Figura 1 – O processo formativo das produções



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esta prática se originou da necessidade de problematizar conhecimentos relacionados às demandas sociais no âmbito escolar e em específico ao ensino de Biologia, ao desmistificar contextos sócio-históricos sobre os temas gênero e raça, relacionando-os a demandas que emergem de movimentos sociais. O intuito se dava em perceber que muitas narrativas sobre esses temas possuem uma relação tênue com os estudos naturalistas e construções históricas fazendo com que percepções sobre eles tenham vieses biologizantes e determinantes das e para as relações humanas,

servindo frequentemente como pano de fundo para discursos preconceituosos, sexistas e racistas.

Acreditamos que debater temáticas como o racismo na escola se torna uma ação crucial no combate e superação de preconceitos e discriminações que atravessam nossos currículos, materiais e práticas pedagógicas, que a partir de indagações sobre o seu desenrolar histórico e educacional podemos construir ações afirmativas e dar novos sentidos a sua dimensão político-pedagógica (PEREIRA, 2005), como também na discussão de gênero/sexismo com forma de visibilizar discussões e demandas emergentes, pensando em práticas pedagógicas transformadoras e emancipatórias na escola.

A PRÁTICA REFLEXIVA: DIÁLOGOS E RESSIGNIFICAÇÕES

O gênero textual resenha, em que se concretiza a escrita reflexiva desses/as estudantes, é aqui tomada como processo legítimo de construção de sentido, no qual se dá uma sucessão de escolhas por esses sujeitos na comunicação de um determinado ponto de vista, quanto a aspectos de sujeito, tempo e espaço, os quais não são dados de forma aleatória ou neutra, mas concebidos dentro de um contexto sócio-histórico e materializados na enunciação discursiva da linguagem em uma prática social situada (GUIMARÃES; SOBRAL, 2020).

Essa construção de sentido no emprego da linguagem possui em si processos internos - advindos de uma subjetividade do indivíduo - e externos - que compreende um contexto sócio-histórico situado - que se estabelecem dialogicamente, situação que favorece o emprego da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Ademais, a ADD prevê a relação entre discursos macrossociais (externo ao indivíduo) e microssociais (percepção interna dos indivíduos), de modo não estão isolado e inter-relacionado, coexistindo simultaneamente (ANDRADE, et al., 2017). Diante disso, o entendimento, ou mesmo, a interpretação sobre os temas gênero e raça como questões não próprias da Biologia se situa como dentro de um discurso em que temáticas das Ciências Sociais não se relacionam com a área das Ciências da Natureza

coloca-se, numa narrativa para o distanciamento dessa discussão nesse campo.

No entanto, salientamos que a abordagem desses temas no ensino de Biologia não somente se relaciona ao aspecto da transversalidade no ensino, como se trata uma demanda social que envolve violências e desigualdades raciais e de gênero em nossa sociedade. Além disso, consideramos como demanda identitária, com sentidos na construção da subjetividade e do pertencimento desses/as alunos/as, situação que permite aproximar os sujeitos da discussão dessas problemáticas. Nesse sentido, entendemos que a Biologia e seu ensino lidam com sujeitos socialmente generificados e racializados e, por isso, impossíveis de serem dissociados de um contexto, assim como a própria produção do conhecimento.

Desse modo, nos interessa saber a percepção dos/as alunos/as sobre os temas gênero e raça no contexto do ensino de Biologia e se foi possível com essa prática a resignificação dessas temáticas, analisando os enunciados da produção escrita deles/as, entendendo que a materialização de tais discursos são socialmente situados por elementos verbais. Situadas pela ancoragem dos estudos bakhtinianos, consideramos que tais enunciados nos possibilitam identificar a rede dialógica presente nos discursos dos/as estudantes, haja vista se dá dentro de um contexto situado sócio-historicamente, que incita tais interlocutores/as a assumirem um posicionamento responsivo, discutindo, ampliando, ou, até mesmo, melhorando aquilo que recebeu, e, assim, agindo de forma ativa no ato enunciativo (ROSA; VAZ, 2021). Nesse ato discursivo podem ser presentificadas as desconstruções e as resignificações a partir daquilo que foi apreendido no processo formativo-reflexivo.

Percebemos nesses enunciados os caracteres valorativos, advindos de posicionamentos axiológicos, qualificações em um ato avaliativo responsivo dos/as interlocutores/as (estudantes), nas suas respostas ante ao enunciado concebido a partir de uma prática social situada, na qual buscamos as percepções e as resignificações empreendidas na prática didática reflexiva acerca dos temas gênero e raça.

Assim, a partir da amostragem de duas resenhas produzidas pelos/as alunos/as, investigamos como os processos de significação se inscrevem na escrita reflexiva.

A percepção da temática gênero

É preciso destacar, conforme já mencionado, que os trechos analisados foram extraídos das resenhas produzidas após a palestra e o debate.

No Quadro 1, sistematizamos alguns desses trechos quanto à abordagem do tema Gênero. É possível notar o amplo uso dos pronomes pessoais e possessivos em 1ª pessoa do plural (Nós, Nosso, Nossa), implícitos ou explícitos na percepção do tema como parte do cotidiano, em que os/as estudantes assumem a personalidade do discurso, ao se situarem na realidade em que se inscrevem.

Pontuamos também que no 1º enunciado há aspectos de valoração do tema, ao afirmarem que “têm a necessidade de conhecermos nosso corpo” ou no quando alertam sobre “situações perigosas”, fazendo alusão às questões de violência de gênero (assédio e abuso sexual) frequentemente noticiadas e assumindo um ato responsivo em resposta à provocação reflexiva do tema em para “perdemos preconceitos”, afirmação que reconhece a existência de preconceitos de gênero em diversos espaços da sociedade.

No 2º enunciado, notamos que houve uma ampliação do entendimento que tinham sobre o ensino de Biologia, ao reiterarem que, conforme discutido nas rodas de conversa após a palestra, o estudo da Biologia é “além de estudar plantas e animais”. Ao destacarem tal acepção, os/as estudantes colocam seus posicionamentos responsivos numa perspectiva de ampliação e mudança na percepção que tinham antes das discussões nas palestras. Ressaltamos, ainda, que os/as estudantes valoram positivamente tais eventos ocorridos na escola, quando enunciam suas percepções acerca da importância de se saber a diferença entre sexo e gênero: “a Biologia pode nos ensinar sobre pautas importantes dentro da ciência, como saber a diferença entre sexo

(genital reprodutor) e gênero (se identificar como homem ou mulher)“.

Na desmitificação da diferenciação entre sexo e gênero, se torna relevante a identificação dos aspectos sociais e históricos envolvidos naquilo que entendemos como “ser mulher” ou “ser homem” em sociedade, aspectos que vão além da anatomia e da fisiologia dos corpos. Quanto a esse ponto, Beauvoir (2016) esclarece que o feminino não é somente ligado a aspectos biológicos, mas uma forma de expressão social do ser mulher, que está relacionado a fatores sociais e culturais de um corpo biológico que é moldado social e historicamente.

E, ainda quanto a distinção entre sexo/gênero, Butler (2010) nos alerta para a heteronormatividade na determinação de feminilidade/masculinidade, na percepção da performatividade social dos corpos/sujeitos, e de como nesta estão associadas as relações de poder encontradas nos discursos hegemônicos, devendo, por isso, serem problematizadas suas naturalizações compulsórias. Scott (1995) adverte que a categoria gênero enfatiza o aspecto relacional às definições normativas de feminilidade, aos papéis sexuais atribuídos aos sujeitos determinados pelo sexo que se expressam como formas de poder nas diferenças.

No 3º enunciado a percepção traz aspectos axiológicos sobre o tema, tratando como conhecimento “importante”, ao passo que põe uma necessidade quando retratado como assunto “pouco debatido”, seja em círculos sociais e/ou educacionais, enquanto tema que resguarda questões polêmicas, seja por questões religiosas, morais e/ou culturais, enquanto circunstâncias que podem inviabilizar sua discussão.

Quadro 1 – Enunciados da resenha sobre a temática gênero

Sobre a presença da temática no cotidiano pessoal e/ou escolar – Enunciado 1

“[...] sim, pelo simples motivo de <u>conhecermos nosso corpo</u> , além disso nos livrarmos de <u>situações perigosas</u> e para <u>perdemos preconceitos</u> ensinados pela sociedade.”

Sobre a relação entre o tema e o ensino de Biologia - Enunciado 2

"A Biologia vai além de estudar sobre animais e plantas, ela pode nos ensinar sobre pautas importantes dentro da ciência, como foi apresentado na palestra, é importante saber a diferença entre sexo (genital reprodutor) e gênero (se identificar como homem ou mulher)."

Sobre a importância da discussão do tema - Enunciado 3

"[...] conhecimento sempre será importante, principalmente quando é sobre um assunto pouco debatido."

Fonte: Elaborado pelas autoras (grifos nossos).

A percepção da temática raça

No Quadro 2, sistematizamos alguns trechos das resenhas para analisarmos as percepções dos/as estudantes quanto ao tema raça.

No enunciado 4, verificamos a responsividade dos/as alunos/as, ao reconhecerem a temática raça como algo integrante de seu cotidiano, com problemáticas de dimensões culturais presentificadas na realidade vivida por eles/as: "temos contato o tempo inteiro com pessoas de raças e culturas diferentes", mas, "apesar de o Brasil ser um país onde tem várias raças e ser pluricultural, as realidades são muito diferentes".

O tema é colocado no enunciado 5 pelos/as interlocutores/as valorativamente como de "extrema importância" e acrescenta com posicionamento responsivo ativo diante do que foi desenvolvido no momento de palestra a percepção de uma desconstrução necessária a ser feita: a do "racismo estrutural", concepção que se refere ao fenômeno do racismo como próprio da estrutura social, como resultado de sistema dado institucionalmente, historicamente e culturalmente enraizado na sociedade brasileira, que resulta em discriminações e desigualdades raciais, bem como da diversidade cultural.

No enunciado 6, notamos no discurso a retificação da importância do tema e daquilo que foi abordado no momento de

palestra (aspecto axiológico atribuído): “por tudo que já foi dito” e reforçando responsabilmente como uma demanda sócio-histórica a ser solucionada a “quebra do racismo estrutural”, que colocam o tema como de ordem cultural presente no “nosso cotidiano”, enunciado que engloba várias vozes como uma questão social brasileira.

Quadro 2 – Enunciados da resenha sobre a temática raça

Sobre a presença da temática no cotidiano pessoal e/ou escolar - Enunciado 4
“[...] <u>temos contato o tempo inteiro</u> com pessoas de raças e culturas diferentes, apesar de o <u>Brasil</u> ser um país onde tem várias raças e ser <u>pluricultural</u> , <u>as realidades são muito diferentes</u> entre elas.”
Sobre a relação entre o tema e o ensino de Biologia - Enunciado 5
“[...]as discussões apresentadas na palestra foram de <u>extrema importância</u> e existem outras diversas formas, como por exemplo nome de objetos de forma racista, a <u>desconstrução do racismo estrutural</u> , a compreensão de diversas culturas do Brasil [...]”
Sobre a importância da discussão do tema - Enunciado 6
“[...] sim, por tudo que foi dito nas questões anteriores, pelas doenças, pelo conhecimento, pela <u>quebra do racismo estrutural</u> e o entendimento das várias formas de <u>culturas</u> presentes em <u>nosso cotidiano</u> .”

Fonte: Elaborado pelas autoras com grifos nossos.

Diante do que foi desenvolvido, apesar de não identificarmos uma problematização mais aprofundada sobre os temas e os enlaces com a Biologia, percebemos o reconhecimento da validade das temáticas, algumas relações estabelecidas e a importância da abordagem na identificação de aspectos estruturantes dos temas a um contexto estabelecido socioculturalmente e que os/as atravessam.

Pudemos perceber com essas análises que nos discursos empregados por estes/as alunos/as a existência de posicionamentos axiológicos na certificação da validade da abordagem das temáticas

no contexto escolar em que estão inseridos/as, como também de uma visão mais amplificada e ressignificada nas dimensões possíveis da discussão dos temas gênero e raça no ensino de Biologia, além de posicionamentos responsivos ativos sobre essas temáticas no sentido da ampliação de visão dos assuntos, das desconstruções e consequentemente das ressignificações.

Nas vozes sociais percebidas, esses discursos se relacionam dialogicamente com o contexto sócio-histórico em que se encontram os/as enunciadore/as. É possível perceber aspectos de coletividade e identificação quando os enunciadore/as se incluem nos discursos sobre tais temáticas e como aspectos correspondentes a fatores históricos, sociais e culturais da sociedade em que estão inseridos/as.

Diante dos resultados, devemos nos atentar para os processos de naturalização de demandas sociais que podem subsidiar narrativas fundamentalistas sobre o gênero, a raça e suas demandas, quando entendidas somente pelo prisma das diferenças biológicas, inviabilizando discussões sobre aspectos históricos e também políticos na questão educacional envolvida, bem como suas construções socioculturais.

Atentando que essa base natural possui em si uma hierarquização social em que se assentam diversas áreas de conhecimento e principalmente as Ciências Naturais, como coloca Guimarães (1995), muitas vezes justificada por um apelo à ordem natural, mesmo que essa racionalização possa ser feita de distintas maneiras, a exemplo a justificativa sobre a posição subordinada das mulheres dadas pelo sexo e fatores fisiológicos, ou ainda, a escravidão dos africanos pela posição social inferior limitada ao caráter "raça". O apelo a ideia de ordem natural como justificativa emerge de sistemas hierarquicamente fixados, naturalizando fenômenos que são em si sociais (GUIMARÃES, 1995; HALL, 2003; MUNANGA, 2003).

De modo que problematizar demandas étnico-raciais no espaço escolar e, em especial, no ensino de Biologia rompe o silêncio que permite a discussão do racismo e a valorização da diversidade étnico-racial que atravessa a identidade de docentes e discentes. Para Verrangia (2022), estreitar a relação entre a educação

científica e a educação para as relações étnico-raciais permite discutir sobre humanidade e interculturalidade, em questionar a marginalização da população negra no Brasil e permite ainda repensar práticas educativas escolares na reconstrução de saberes no compromisso de superação de preconceitos e estereótipos, percebendo identidades e pertencimentos em sala de aula.

Esses são temas que versam com processos vividos pela sociedade, conseqüentemente estudantes e educadores/as em seu cotidiano, sobre a vida humana, a realidade e que demandam discussões e transformações sociais, percebendo suas implicações no processo de ensino-aprendizagem relacionado com o mundo devendo se dá de forma reflexiva e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa prática de pesquisa demonstrou um campo fértil para promoção de outras possibilidades para o ensino-aprendizagem de Biologia na abordagem de questões sociais, demonstrando o espaço escolar como campo propício para problematização e desconstrução de racismos e sexismos que possam se fazer presentes no percurso escolar. E a partir dessa prática podem ser pensadas formas outras de ensinar Biologia e de dar visibilidade aos processos em (dis) curso no ensino-aprendizagem, por um olhar histórico-contextual e (trans)formador que pode render discussões amplas e aliadas à realidade experienciada pelos/as estudantes.

Os temas gênero e raça como demonstrados no estudo podem fazer parte do ensino-aprendizagem de Biologia através de uma percepção mais ampla e contextualizada quando pensada e trabalhada sob um viés transversal e interdisciplinar, tornando possível construir um caminho ressignificação de premissas limitadoras e excludentes no ensino ao ampliar o debate.

O ensino-aprendizagem de Biologia transversal e aliado ao contexto social é necessário para o desenvolvimento de educandos/as conscientes e crítico de seus conteúdos e de sua realidade, além de atuantes em oposição a processos de

discriminação e preconceitos, pensando na construção de uma sociedade ética e mais justa.

Nossa prática didática e de pesquisa, ao evidenciar as escritas reflexivas dos/as estudantes materializadas nas resenhas, se coloca, nesse sentido, como uma ação de combate e superação de preconceitos e discriminações que atravessam a escola e o ensino de Biologia, possuindo uma dimensão político-pedagógica afirmativa, contribuindo para desconstruir a prerrogativa do natural, muitas vezes invocados a essas duas demandas sociais, as naturalizando a partir de uma concepção de ordem a-histórica ou mesmo trans-histórica, ao destituí-las de contextos e interesses, pois aquilo que é interpretado como natural pode se inscrever dentro de uma construção humana.

Referências

ANDRADE, Cláudia Cristina dos Santos; NEVES, Douglas Francisco de Mello; PRADO, Juliana Maria Ferreira; BASTOS, Patrícia de Jesus; FREITAS Tatiana Maia de. Análise Dialógica do Discursiva: desafios e perspectivas em estudos sobre educação e cultura. **e-Mosaicos** - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ) V. 6 - N. 12, Agosto, 2017.

BATISTA, Josiel de Oliveira; MOCROSKY, Luciane Ferreira; MONDINI, Fabiane. Sujeito e objeto na produção de conhecimento. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v.2, n.3, p. 44-59, out./dez. 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6885/4619>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Vol. I. 3.ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: 3ª edição, 1992.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BURTON, J. et al. **Reflective writing**: a way to lifelong teacher learning. United States of American: TESL-EJ Publications, 2009. E-book disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/books>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. 12^o ed. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 2017.

DE PAULA, Claudia Regina. Magistério, reações do feminino e da branquira: a narrativa de um professor negro. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Valeria Pereira da; SILVA, Sandra Aparecida; ALMEIDA, Ranna Emanuelle. Educação antirracista uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as. **Kwanissa**, São Luís, v. 04, n. 11, p. 299-314, 2021. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17602/9706>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e**

sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20\(sem%20capa\).PDF](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20(sem%20capa).PDF). Acesso em: 30 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 33, n. 120, jul-set. 2012a. p. 727-744a. Disponível em: scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil, **Novos Estudos**, N°43, Novembro, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4116181/mod_resource/content/0/A.%20S.%20Guimar%C3%A3es%20-%20Racismo%20e%20anti-racismo%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

GUIMARÃES, Francisco Tavares; SOBRAL, Adail Ubrajara. Contribuições do conceito de gêneros do discurso para a promoção dos letramentos na escola: uma perspectiva de ensino dialógico. In: ABREU, K. F.; BARBOSA, M. S. M. F. (Orgs.). **Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional**. Petrolina: IF Sertão-PE, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: Uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, V. 3, p. 33-46, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1742/1533>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LOPÉZ, Laura Cecília. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015. Disponível em: scielo.br/j/ha/a/fGCwKrcNRRcxNCVShNQZvZ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**. 25 (2) 59-76, jun/dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACHADO, Vitor Fabrício; COPPE, Cristiane. Educação Científica contra o Preconceito: da Natureza às Multinaturezas, **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**. Volume 22, e32489, 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/32489/29877>. Acesso em: 7 mar. 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Ed. 26. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. 180p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [Artigo on-line, 2004]. **3º**

Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20\(sem%20cap%20a\).PDF](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20(sem%20cap%20a).PDF). Acesso em: 30 mai. 2021.

NASCIMENTO, Brenda Iolanda Silva do; CARVALHO, Iago Vilaça de; COSTA, Fernanda Antunes Gomes da. Vozes-mulheres-negras no ensino de biologia para uma escola comprometida com a promoção da saúde. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**. vol. 15, nesp2, p.513-530, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/739/263>. Acesso em 17 de set. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: 23 jan. 2023.

OLIVEIRA, Leticia de Cassia; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Relações étnico-raciais no ensino de biologia: uma experiência na formação inicial docente. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**. vol. 15, nesp2, p.712-732, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/748/277>. Acesso em 17 de set. 2022.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: **História da Educação do Negro e outras histórias** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RESENDE, Damares, Tuzino; TÁRREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. Colonialidade do corpo feminino negro: trabalho reprodutivo no período escravocrata brasileiro e justiça racial. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 27, maio/ago., 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/14416/8085>. Acesso em: 13 set. 2022.

ROSA, Douglas Corrêa da; VAZ, Alex Meneghete. Valoração e responsividade: uma análise dialógica de discursos polêmicos. **Letrônica**, Porto Alegre, v.14, n. esp. (sup.), p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/42518/27446>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), Jul/dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VERRANGIA, Douglas. A educação das relações étnico-raciais: uma proposta teórico-metodológica para a desconstrução de estereótipos na educação em ciências e biologia. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**. vol.15, nesp2, p. 492-512, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/782/288>. Acesso em 17 de set. 2022.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Setembro/ 2023*.

As políticas afirmativas e seus enquadramentos na iniciação científica: performances dos egressos do PIBIC-AF

Luciana Rodrigues Lessa¹

Tamiris Pereira Rizzo²

Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca³

RESUMO

As desigualdades étnico-raciais na Ciência ocupam lugar de destaque nas pautas das principais agências de fomento à pesquisa. De maneira oposta, como justificativa para essa condição, ainda repercutem os discursos sobre a defasagem no desempenho de graduandos cotistas. Este trabalho buscou conhecer as políticas afirmativas voltadas para a formação inicial de pesquisadores, com ênfase na evolução dos egressos do Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF) nos Campos Acadêmico e Científico. Nesta pesquisa, de cunho quantitativo, foram utilizados os dados disponíveis em três plataformas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o “Fomento Nacional”, o “Portal Memória — Histórico bolsa/ano” e a “Plataforma Lattes”. O ScriptLattes foi a ferramenta utilizada para

¹ Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Severino Sombra. Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Grupo de Estudos sobre Desigualdade na Educação e na Saúde (GEDES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-8199>. E-mail: lurodlessa@hotmail.com.

² Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo. É integrante do Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES) e do Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-Raciais na Educação Audiovisual em Ciências e Saúde (NEGRECS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-9620>. E-mail: rizzo.tamiris@unifesp.br.

³ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado pela Universidade de Barcelona. Professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Diretor de Políticas e Programas de Educação Superior da SESu/MEC. Coordenador do Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7495-4902>. E-mail: abrasil@ufrj.br

extrair informações dos 12.890 Currículos Lattes avaliados, todos pertencentes aos egressos do PIBIC e do PIBIC-AF e oriundos da Grande Área das Ciências da Saúde. Inicialmente, foi estabelecida uma síntese dos programas contextualizando-os com a expansão do ensino superior. Também foi realizada uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelos egressos do PIBIC-AF e aqueles observados para os egressos do PIBIC, segundo parâmetros empregados nas avaliações do CNPq e outros que se mostraram convenientes. As análises estatísticas revelaram a paridade entre os dois programas na maioria dos quesitos avaliados, porém evidencia uma discrepância quanto à ocupação das posições de poder. Como forma de aperfeiçoamento do PIBIC-AF, destaca-se a elaboração de políticas públicas e institucionais que contribuam para a ampliação das vagas; para a promoção do acesso aos Programas de Iniciação Científica; e para garantia da ocupação das posições de destaque na Ciência e na Academia por negros, indígenas e quilombolas.

Palavras-chave: políticas afirmativas; formação de pesquisadores; PIBIC-AF.

Affirmative policies and their frameworks in scientific initiation: performances of PIBIC-AF graduates?

ABSTRACT

Ethnic-racial inequalities in Science occupy a prominent place on the agenda of the main research funding agencies. On the other hand, as a justification for this condition, the discourses about the gap in the performance of quota student students still reverberate. This work sought to know the affirmative policies aimed at the initial training of researchers, with emphasis on the evolution of Institutional Scientific Initiation Program in Affirmative Actions (PIBIC-AF) graduates in the Academic and Scientific Fields. In this quantitative research, data available on three National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) platforms were used: "Fomento Nacional", "Portal Memória — Histórico Bolsa/Year" and "Plataforma Lattes". ScriptLattes was the tool used to extract information from the 12,890

Lattes Curricula evaluated, all belonging to PIBIC and PIBIC-AF graduates and coming from the Health Sciences Area. Initially, a synthesis of the programs was established, contextualizing them with the expansion of higher education. A comparative analysis was also carried out between the results obtained by PIBIC-AF graduates and those observed for PIBIC graduates, according to parameters used in CNPq assessments and others that proved to be convenient. Statistical analyzes revealed the parity between the two programs in most of the evaluated aspects, however it shows a discrepancy regarding the occupation of positions of power. As a way of improving the PIBIC-AF, the development of public and institutional policies that contribute to the expansion of vacancies stands out; to promote access to Scientific Initiation Programs; and to guarantee the occupation of prominent positions in Science and Academia by blacks, indigenous peoples and quilombolas.

Keywords: affirmative policies; researchers training; PIBIC-AF.

Políticas afirmativas y sus marcos en la iniciación científica: desempeños de los egresados del PIBIC-AF

RESUMEN

Las desigualdades étnico-raciales en Ciencia ocupan un lugar destacado en la agenda de las principales agencias de financiación de la investigación. Por otro lado, como justificación de esta condición, aún resuenan los discursos sobre la brecha en el desempeño de los estudiantes de cuota. Este trabajo buscó conocer las políticas afirmativas dirigidas a la formación inicial de investigadores, con énfasis en la evolución de los egresados del Programa Institucional de Iniciación Científica en Acciones Afirmativas (PIBIC-AF) en los Campos Académico y Científico. En esta investigación cuantitativa, se utilizaron los datos disponibles en tres plataformas del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq): "Fomento Nacional", "Portal Memória — Histórico Bolsa/Año" y "Plataforma Lattes". ScriptLattes fue la herramienta utilizada para extraer información de los 12.890 Currículos Lattes evaluados, todos

pertencientes a egresados del PIBIC y PIBIC-AF y provenientes del Área de Ciencias de la Salud. Inicialmente, se estableció una síntesis de los programas, contextualizándolos con la expansión de la educación superior. También se realizó un análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los egresados del PIBIC-AF y los observados para los egresados del PIBIC, según parámetros utilizados en las evaluaciones del CNPq y otros que resultaron convenientes. Los análisis estadísticos revelaron la paridad entre los dos programas en la mayoría de los aspectos evaluados, sin embargo, muestra una discrepancia en cuanto a la ocupación de los puestos de poder. Como forma de perfeccionamiento del PIBIC-AF, se destaca el desarrollo de políticas públicas e institucionales que contribuyan a la ampliación de vacantes; promover el acceso a los Programas de Iniciación Científica; y garantizar la ocupación de cargos destacados en la Ciencia y la Academia por negros, indígenas y quilombolas.

Palabras clave: políticas afirmativas; formación de investigadores; PIBIC-AF.

INTRODUÇÃO

Em 2022, comemorou-se o decanato da “Lei das Cotas”, Lei n.º 12.711/12 (BRASIL, 2012). Paralelamente, iniciou-se a discussão sobre a sua revisão no Congresso Nacional. A reserva de vagas, garantida pela lei, pode ser avalista do acesso ao ensino por parte de seus beneficiários, mas ainda não promoveu, com a mesma intensidade, a ocupação de outros espaços no ambiente acadêmico, como a pesquisa e a extensão.

Sobre esse aspecto, a pesquisa científica ocupa posição de destaque na universidade (TERRA, 2019). A iniciação científica, então, é o elo entre a pesquisa e o ensino, na graduação. É um espaço de destaque onde as pressões do Campo Educacional e do Campo Científico se manifestam conjuntamente, ocasionando grande tensão e disputa. Esse lugar foi historicamente ocupado por uma minoria e pouco frequentado por estudantes pobres, negros, indígenas e quilombolas.

Uma importante questão abordada por Bourdieu (1998) diz respeito ao ingresso dos estudantes cotistas no ambiente universitário. Pode-se falar que existe, nesse processo, alguma semelhança com o que foi observado pelo autor no século passado, na França, no que se refere ao ingresso das classes populares no sistema de ensino. Sobre esse aspecto, o sociólogo denuncia a remodelação dos mecanismos de exclusão a fim de garantir as posições de destaque para as classes mais abastadas.

Nesse contexto, Oliveira e Bianchetti (2019, p. 471) apontam para problemas no ingresso de alunos no PIBIC, principal expoente da iniciação científica no país. Eles sinalizam que os processos de seleção dos bolsistas “reproduzem, em sua maioria, a escolha dos eleitos, dos já escolhidos, dos que possuem maior capital social, escolar e econômico”.

Isso se torna mais preocupante diante dos discursos que preconizam um déficit no desempenho dos graduandos cotistas, a despeito dos diversos estudos que comprovaram o oposto (DALLABONA & SCHIEFLER FILHO, 2011; NASCIMENTO, 2015). Como os processos seletivos para o ingresso na iniciação científica não são normatizados, a escolha acaba sendo feita a partir de parâmetros pouco definidos.

Dessa forma, todos os aspectos positivos inerentes à iniciação científica, que poderiam contribuir para minimizar as disparidades na formação de pesquisadores, são transmutados em mecanismo de perpetuação da branquitude na ocupação das posições mais privilegiadas, na Ciência, na Academia e em outros espaços sociais.

Sendo assim, é importante conhecer iniciativas que promoveram o acesso dos estudantes cotistas às atividades de pesquisa, assim como delinear um estudo que avalie a promoção do Capital Científico decorrente dessa prática.

Este trabalho é parte de uma pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, do Instituto Nutes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo objetivo geral é traçar um panorama da inserção de graduandos cotistas em Programas de Iniciação Científica, realizados em universidades públicas.

Além de demarcar a iniciação científica como importante espaço de construção do pensamento crítico e de promoção da igualdade étnico-racial na Ciência, o presente estudo também teve como objetivo conhecer o histórico e a evolução dos Programas de Iniciação Científica voltados para os graduandos cotistas e avaliar a evolução dos seus egressos no Campo Científico, especialmente daqueles que são da Grande área das Ciências da Saúde.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

O principal elemento abordado neste estudo é a evolução da iniciação científica e sua caracterização como um espaço de promoção das políticas afirmativas. Sobre esse aspecto, recorre-se a Pierre Bourdieu (1975) para entender a Ciência e a sua configuração atual. Para o autor, a estrutura de distribuição de poder tem a ver com o acúmulo de Capital Científico.

A partir dessa relação, Bourdieu (1975) enxerga o mercantilismo e os pressupostos da sociedade capitalista de classes na dinâmica do Campo Científico (HOCHMAN, 1994). Dessa forma, o Campo Científico é um tipo particular de mercado inserido em uma ordem econômica capitalista, onde o cientista faz suas escolhas segundo uma estratégia de investimento dirigida para a maximização do lucro de Capital Científico, sendo este um fator determinante da posição ocupada pelo agente no campo.

O processo de acúmulo de Capital Científico se assemelha a qualquer outro tipo de capital, podendo ser acumulado, transmitido ou transmutado em outro capital (BOURDIEU, 1975). Nesse sentido, pode ser dividido em, pelo menos, duas espécies, sendo um denominado de Capital Científico Puro e o outro conhecido como Capital Científico Institucionalizado.

No primeiro, o incremento ocorre por meio da formação acadêmica; das atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão; das orientações acadêmicas, da coordenação e da participação em projetos de pesquisa; da consultoria *ad hoc* de revistas; da participação em congressos; das publicações em periódicos, livros, capítulos de livros e boletins técnicos e, por fim, dos prêmios de destaques (TEIXEIRA, 2012).

Já o Capital Científico Institucionalizado “diz respeito ao poder político, institucional ou institucionalizado” e está relacionado ao prestígio (SCARTEZINI, 2011, p. 35). Pode ser fomentado por meio de “cargos em conselhos, de comissões, de consultorias, de cargos administrativos em departamentos” que necessitam de “nomeações e documentos legalmente considerados no âmbito interno da universidade” (TEIXEIRA *et al.*, 2012, p.193). Também pode ser angariado mediante a participação em bancas de concursos e dissertações, assim como pela presença em cerimônias e reuniões (SCARTEZINI, 2011, p. 35).

A metodologia utilizada neste estudo consiste em uma pesquisa de cunho quantitativo baseada na Descoberta de Conhecimento em Banco de Dados (DCBD), onde o processo de extração de conhecimento é realizado a partir de um conjunto de dados (CARDOSO; MACHADO, 2008). Foram concatenados dados disponibilizados pelo CNPq, em diferentes sítios, sendo eles: o “Fomento Nacional”, a página de “Portal Memória — Histórico bolsa/ano” e a “Plataforma Lattes”.

O Currículo Lattes é um instrumento criado pelo CNPq para padronizar e centralizar informações pessoais, profissionais e acadêmicas do pesquisador. A qualidade e a fidelidade das informações são monitoradas e verificadas pela comunidade científica, visto que essas informações são os principais requisitos na disputa por recursos e posições no Campo Acadêmico e Científico (ALVES *et al.*, 2012). Lançada em 1999, a Plataforma Lattes contabilizava no último levantamento, em 2017, aproximadamente 5.000.000 de currículos (DIGIAMPIETRI *et al.*, 2012; ESTÁCIO, 2017).

O site “Fomento Nacional” disponibilizava os nomes e outras informações sobre os bolsistas vinculados a todos os programas do CNPq entre os anos de 2000 e 2018. O filtro “Programa do CNPq” por “Grande área” possibilitou o acesso aos nomes daqueles que participaram do PIBIC e do PIBIC-AF em cada ano. Infelizmente, este sítio foi retirado da web no ano de 2019, quando essas informações já haviam sido coletadas.

Outros dados utilizados nesta pesquisa foram acessados a partir do “Portal Memória — Histórico bolsa/ano”, que faz parte do sítio de “Dados Abertos”. Essa página contém arquivos das listagens

completas das bolsas disponibilizadas pelo CNPq, assim como os dados do beneficiário (nome e número de identificação), da instituição e do curso ao qual está vinculado, além da identificação do título do projeto e da área do conhecimento da bolsa (CNPq, 2018).

A partir dos nomes e de outras informações daqueles que participaram do PIBIC e do PIBIC-AF, entre os anos 2009 e 2011, foram obtidos os seus respectivos números identificadores (ID), uma sequência de 16 dígitos que identifica cada pesquisador inscrito na base de dados do CNPq e resolve a problemática dos homônimos.

De posse dessas informações, em outubro de 2021, foi realizada a extração dos dados dos Currículos Lattes. Esses dados extraídos e tabulados pelo ScriptLattes foram, posteriormente, submetidos ao tratamento estatístico e aqui serão apresentados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A evolução da iniciação científica como espaço de formação de pesquisadores e como cenário das políticas afirmativas

Estima-se, por meio da revisão da literatura realizada por Massi e Queiroz (2010), que os Programas Institucionais de Iniciação Científica no Brasil foram inspirados naqueles que já existiam nos Estados Unidos (EUA) e França. Nos EUA, o programa *Research and Development* era direcionado para os alunos do último ano de graduação de Ciência e Engenharia, por meio da produção de uma tese correlacionada às atividades desenvolvidas no departamento. Na França, as atividades ocorriam durante o estágio realizado em um laboratório universitário ou industrial, a partir do qual o estudante elaborava um relatório final (MASSI; QUEIROZ, 2010).

No Brasil, a iniciação científica alvorece informalmente ainda na década de 50, uma vez que a formalidade veio somente em 1961, quando a relação entre o Ensino Superior e a Pesquisa Científica foi preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024/1961) (BRIDI, 2010). A iniciação científica se torna uma política nacional, começando a ser "organizada, promovida e financiada pelo governo federal" em 1963 (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 38). Sua expansão veio

com a Reforma Universitária em 1968 e desde então tem contribuído “para articular pesquisa e ensino de graduação e impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores” (MARTINS, 2009, p. 17).

Em 1988, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foi formalmente criado pelo CNPq, considerado o Programa de Iniciação Científica de maior relevância no Brasil (PIRES, 2008). A Resolução Normativa 17/2006 do CNPq estabelece, como objetivos gerais do PIBIC, a contribuição para: “a formação de recursos humanos para a pesquisa; a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional”, assim como reduzir o tempo médio de ingresso e permanência dos alunos na pós-graduação (CNPq, 2006, p.1). Dessa forma, o modelo atual de iniciação científica se constitui em uma atividade que possibilita a inserção do educando na produção de conhecimento científico, articulando e conectando as pesquisas científicas realizadas nas universidades com as práticas acadêmicas (BRIDI, 2010).

Para além do axioma da formação de pesquisadores, a autora também destaca a importância da atividade de iniciação científica na estrutura curricular, situando-a como o componente pedagógico que mais contribui para a compreensão do método científico nas diferentes áreas do conhecimento (BRIDI, 2010).

Enquanto prática pedagógica, é possível reconhecer, nas atividades de iniciação científica, “experiências renovadoras”, que se destinam à “formação integral dos sujeitos, com a constituição progressiva de autonomia”, promovendo o “domínio dos processos de pesquisa em todas as suas dimensões” e a construção de “um pensamento crítico comprometido com as realidades investigadas” (BONIN, 2015, p. 18).

Quanto à sua contribuição para a formação de pesquisadores, estima-se que 30% dos bolsistas PIBIC chegam ao Mestrado em um tempo expressivamente menor. A transição entre a conclusão da graduação e o ingresso no Mestrado é de 1,2 anos, para não bolsistas PIBIC pode chegar a 6,8 anos, em média. A iniciação científica também proporciona uma formação diferenciada, o contato direto com o orientador, com pós-graduandos, com graduandos de outras

instituições e com a sociedade científica, além da participação em eventos científicos (MASSI; QUEIROZ, 2014).

Pinho (2017) ainda destaca que as bolsas fornecidas pela Iniciação Científica também favorecem a permanência do aluno no ensino superior, uma vez que servem como complemento financeiro durante o curso.

Diante das inúmeras vantagens oferecidas pelo PIBIC e das dificuldades encontrada por estudantes provenientes de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas para ingressarem no programa, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) resolve agir. Ela convoca o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e o CNPq para uma parceria que culmina com a elaboração do Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF), no ano de 2009 (CNPq, 2009).

O objetivo principal do PIBIC-AF é ampliar a oportunidade de formação técnico científica para alunos cotistas (CNPq, 2009). Mesmo não sendo um espaço exclusivo para estudantes negros, indígenas e quilombolas, o programa PIBIC-AF representa um espaço mais acolhedor para eles.

Desvelando grandezas dos Programas de Iniciação Científica

O primeiro fator quantitativo que se mostra relevante para este trabalho é a quantidade de bolsas direcionadas ao PIBIC-AF. Essa análise foi realizada a partir dos dados disponíveis no sítio “Fomento Nacional” do CNPq.

Inicialmente, o PIBIC-AF foi direcionado às Universidades Públicas beneficiárias de cotas PIBIC e que já haviam implantado o sistema de cotas com base na autonomia dessas instituições. O projeto-piloto contava com a concessão de uma cota de 600 bolsas (500 concedidas pelo CNPq e 100 pela SEPPIR) às universidades (CNPq, 2009).

Sobre esse aspecto, observa-se na Tabela I que a concessão das 600 bolsas previstas para a etapa foi alcançada no ano de 2010. A evolução do número de bolsas deixa claro que o PIBIC-AF ainda se encontrava em fase experimental no ano de 2017.

Tabela I — Evolução do número de matrículas e de bolsas/ano⁴

ANO	MATRÍCULAS IES PÚBLICAS	MATRÍCULAS IES PRIVADAS	BOLSAS/ANO PIBIC	BOLSAS/ANO PIBIC-AF
2009	1.523.864	4.430.157	20.083,2	190,8
2010	1.643.298	4.736.001	22.081,2	626,2
2011	1.773.315	4.966.374	23.452,8	765,3
2012	1.897.376	5.140.312	23.621,7	769,7
2013	1.932.527	5.373.450	23.550,2	774,6
2014	1.961.002	5.867.011	23.533,3	768,4
2015	1.952.145	6.075.152	23.998,2	786,6
2016	1.990.078	6.058.623	21.970,6	722,2
2017	2.045.356	6.241.307	22.887,0	845,2
TOTA	—	—	205.178,2	6.249,0

Fontes: CNPq (2018). Acesso em: jan. de 2018; INEP⁵. Acesso em: mar. de 2023.

A partir da Tabela I, outra questão que se destaca é a relação entre o número de matrículas e de bolsas, que se torna mais preocupante com o aumento desproporcional entre o número de bolsas e o de alunos matriculados. Sobre esse aspecto, Bourdieu (1998, p. 220–223) observou que o aumento do acesso de grupos excluídos ao sistema educacional não corresponde à ocupação das posições sociais mais avantajadas pelos mesmos. Dessa forma, mesmo que esses indivíduos ocupem os mais elevados níveis do sistema educacional, o processo de exclusão modifica seu *modus operandi*, formando um contingente que o autor chamou de “Excluídos Dentro”.

A dificuldade de acessar a iniciação científica devido ao pequeno número de bolsas faz dela uma formação elitizada, destinada a um pequeno número de alunos e limitada às instituições que se destinam à pesquisa. A participação em seus projetos se mantém guardada para os “escolhidos”. Esse é um dos mecanismos

⁴ Cada bolsa equivale às doze parcelas pagas no ano, para um ou mais bolsistas.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

que possibilita que as posições de poder continuem sendo reservadas para as classes mais abastadas.

Outra questão suscitada a partir da Tabela I é a discrepância entre o número de alunos matriculados na rede privada e na rede pública. Os números revelam que a rede privada aloca, aproximadamente, três em cada quatro alunos da graduação.

A expansão da Educação Superior na rede privada foi favorecida por políticas governamentais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que tinham o objetivo de incentivar a criação de novos cursos de graduação e aumentar do número de estudantes matriculados (MUGNOL & GISI, 2013).

Assim como ocorreu no ensino público, a promulgação da Lei das Cotas teve efeito nas universidades particulares. A união das políticas públicas com a reserva de vagas gerou um considerável aumento do número de pessoas pardas, pretas, pobres, indígenas e quilombolas na Educação Superior (MUGNOL & GISI, 2013).

Essa nova configuração acentuou a problemática da falta de financiamento em pesquisa nas Instituições particulares. A pequena frequência de projetos de iniciação científica nas Instituições Particulares se deve à falta de investimento, situação motivada pela carência de legislações que obriguem o setor privado a se movimentar nesse sentido.

A fim de caracterizar o financiamento público por meio das bolsas do PIBIC-AF em Instituições Pública e Privadas, foi realizada a análise dos dados disponíveis no “Portal Memória — Histórico Bolsa/Ano” do CNPq. Devido ao coorte realizado nesse estudo, esse procedimento foi adotado somente para as bolsas dispensadas à Grande Área das Ciências da Saúde, entre os anos de 2009 e 2017. Por isso, abrem-se parênteses para trazer informações quanto à distribuição das bolsas dos PIBIC-AF pelas diferentes Áreas do Conhecimento.

A partir dos dados da página “Fomento Nacional”, inferiu-se o número total de bolsas do PIBIC-AF, disponibilizadas entre os anos de 2009 a 2017, obtendo-se a seguinte distribuição: Ciências Humanas - 1.161,5 bolsas (18,6%); Ciências Agrárias - 1.078,5 bolsas (17,3%); Ciências da Saúde - 887,1 bolsas (14,2%), Ciências Biológicas

- 774,3 bolsas (12,4%); Ciências Exatas e da Terra - 712,9 bolsas (11,4%); Engenharias - 619,0 bolsas (9,9%); Ciências Sociais - 488,5 bolsas (7,8%), Linguística e Letras e Artes - 379,4 bolsas (6,1%); Áreas Interdisciplinares e bolsas com áreas não foram informadas - 147,8 bolsas (2,3%) (CNPq, 2018).

Voltando à distribuição das bolsas pela natureza jurídica das Instituições de Ensino, foi possível identificar que todos os 928 egressos do PIBIC-AF realizaram sua iniciação científica em instituições públicas. Foi obtida a seguinte distribuição: 413 (44,5%) em Autarquias Federais, 228 (24,6%) em Autarquias Estaduais ou do Distrito Federal; 175 (18,8%) em Fundações Federais; 76 (8,2%) em Fundações Estaduais ou do Distrito Federal; 36 (3,9%) em outros Órgãos Públicos do Poder Executivo Federal.

Observou-se que o número de bolsas disponibilizadas para a Grande Área das Ciências da Saúde (887,1) foi menor do que o número de alunos que desfrutaram das mesmas. Isso revela que, em alguns casos, em um mesmo ano uma única bolsa de iniciação científica foi compartilhada por dois ou mais estudantes.

Dessa forma, nenhuma bolsa do PIBIC-AF foi destinada aos graduandos das universidades privadas. Sobre esse aspecto, fica claro que a expansão do mercado do ensino superior privado não foi acompanhada de política de inclusão/expansão das atividades de pesquisa nesse setor.

Tramita na Câmara Legislativa o Projeto de Lei 3.298/19 que cria o Programa Nacional de Apoio à Iniciação Científica (Pronaic), com o objetivo de angariar recursos para pesquisas realizadas nas universidades e faculdades do setor público e privado. Esse programa receberá suporte financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de incentivos privados, baseados em renúncia fiscal.

Aumentar o investimento em pesquisa nas Universidades Particulares é muito importante. É urgente incentivar a pesquisa e a extensão para consolidar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, os Programas de Iniciação Científica se apresentam como uma alternativa para o desenvolvimento da pesquisa na graduação,

inclusive na modalidade à distância (BATTINI *et al.*, 2016; ALVIM; GARCIA, 2017).

A discrepância entre o número de bolsas fornecidas para PIBIC em relação ao PIBIC-AF é outro ponto observado na Tabela I. Destaca-se que o programa afirmativo recebeu o aporte de bolsas 30 vezes menor do que o PIBIC, no período de 2009 a 2017.

Sobre esse aspecto, é importante observar o caminho escolhido, ao invés de fomentar a proposição de reserva de vagas em Programas de Iniciação Científica pré-existentes, como o PIBIC, optou-se pela criação de um “braço” afirmativo desse programa, assim como, já havia o braço no ensino médio (PIBIC-Jr).

A reserva de vagas no PIBIC, adotando parâmetros semelhantes aos estabelecidos na Lei 12.711/2012, certamente destinaria um número muito maior de bolsas aos estudantes cotistas.

A opção pela criação do PIBIC-AF só se torna interessante, se as bolsas forem direcionadas ao incentivo de pesquisas em áreas que muitas vezes não são contempladas pelo PIBIC, como pesquisas nas áreas étnico-raciais e aquelas fundamentadas em epistemologias negras, indígenas e quilombola. Dessa forma, além de promover o acesso de cotistas às atividades de pesquisa, também haveria o incentivo ao estudo e à produção de conhecimentos que, historicamente, foram negligenciados ou subalternizados pela Academia e pela Ciência.

Confrontando fazimentos: entre proezas e agruras

Antecipa-se a perniciosidade da disposição de confrontar o desempenho do PIBIC, um programa com 35 anos de existência e excelência comprovada por meio de inúmeras avaliações (SANTOS, 2021), com aquele apresentado pelo PIBIC-AF, um programa que ainda assume a configuração de um projeto-piloto.

Tal prática se justifica para contradizer os discursos quanto à defasagem no rendimento de graduandos cotistas, além de qualificar as realizações dos egressos do PIBIC-AF no Campo Científico e Acadêmico. Também é uma oportunidade de avaliar criticamente as práticas e estratégias adotadas até o momento.

Inicialmente, os parâmetros usados para avaliar os méritos do PIBIC-AF foram aqueles utilizados no processo de avaliação do PIBIC (CNPq, 2007), dentre eles: o ingresso na Pós-Graduação; o tempo para ingressar no Mestrado/Doutorado; a conclusão do curso de Mestrado e de Doutorado; a obtenção de bolsas de Mestrado; e a publicação de artigos.

Visto que esses parâmetros se relacionam diretamente com o conceito de Capital Científico Puro de Bourdieu, também foram observados outros parâmetros relacionados ao Capital Científico Institucionalizado. Esses quesitos nunca configuraram como componentes do processo avaliativo do CNPq, mas impactam diretamente na estrutura organizacional do Campo Científico e da Academia.

A partir das informações contidas na página “Fomento Nacional”, foram contabilizados 12.688 ex-bolsistas do PIBIC, 224 egressos do PIBIC-AF e outros 40 egressos que haviam participado de ambos os programas. Esses últimos não entraram no estudo por conta dos métodos estatísticos utilizados. Posteriormente, identificou-se que 22 egressos do PIBIC desativaram seus currículos na “Plataforma Lattes”.

Os resultados da extração das informações relativos aos parâmetros avaliados, assim como as análises estatísticas, encontram-se sumarizados no Tabela II.

Tabela II— Comparação entre o PIBIC e o PIBIC-AF (2009–2011)

FATOR ANALISADO	PIBIC (n=12.666)	PIBIC-AF (n=224)	TESTE ESTATÍSTICO (NC=95%)
Ingresso na Pós-Graduação, % (n)	45,1% (5713)	40,4% (90)	<i>Qui-Quadrado (p-valor =0,142)</i>
Conclusão do curso de Mestrado ou de Doutorado, % (n)	28,3% (3580)	23,2% (52)	<i>Qui-Quadrado (p-valor= 0,096).</i>
Tempo para o ingresso no Mestrado	Média = 1,9 Desvio padrão = 1,7 Mediana = 1,0	Média = 1,5 anos Desvio padrão = 1,4 Mediana = 1,0	Mann Whitney (<i>p-valor = 0,103</i>)

Obtenção de bolsas de Mestrado, % (n)	20,7% (2.621)	19,6% (44)	Qui-Quadrado (p-valor = 0,700)
Publicação de artigos, % (n)	47,4% (5997)	36,6% (82)	Qui-Quadrado (p-valor= 0,001)

Fonte: CNPq, 2021. Acesso em: outubro de 2021.

A Tabela II demonstra que, em geral, existe uma paridade entre os dois programas, na maioria dos critérios adotados nas avaliações do CNPq, exceto no que tange à publicação de artigos (P-Valor < 0,05; NC = 95%), como apontam as análises.

O primeiro fator analisado foi o ingresso em cursos de Pós-graduação. Existem três formas de ingressar na Pós-graduação: por meio da especialização (*lato sensu*), pelo Mestrado e, em casos excepcionais, diretamente pelo Doutorado. Sobre esse parâmetro, a extração revelou que a soma dessas três entradas remete a uma equivalência (P-Valor = 0,14; NC = 95%) entre os programas.

Quanto ao curso de Especialização (*lato sensu*), observou-se que 3.757 (29,7%) egressos do PIBIC concluíram esse grau, resultado também obtido por 62 (27,7%) egressos do PIBIC-AF, não havendo diferença estatística entre os programas pelo teste estatístico Qui-Quadrado (P-Valor = 0,51; NC = 95%). Restringindo a análise à Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado), observa-se a mesma equivalência (p = 0,096; NC = 95%), entre os dois programas, conforme a Tabela II.

Quanto à conclusão do Mestrado, uma vez que 1.841 (14,5%) dos ex-participantes do PIBIC informaram a conclusão desse grau em seus currículos, e para o PIBIC-AF o número de concluintes foi de 28 (12,5%), pode-se inferir a equivalência entre os programas pelo teste estatístico qui-quadrado (P-Valor = 0,39; NC = 95%).

Aprofundando essa análise ao nível do Doutorado, observou-se que a proporção de ex-bolsistas do PIBIC que relataram ter concluído o Doutorado foi quase o dobro daquela observada para o PIBIC-AF. Enquanto no PIBIC, 1.525 (12,0%) dos seus egressos relataram ter terminado o Doutorado, no PIBIC-AF foram 14 egressos

(6,2%). Essa significativa diferença numérica foi reafirmada pelo teste estatístico qui-quadrado (P-Valor = 0,008; NC = 95%).

Sobre esse aspecto, olhando para aqueles que adentraram a Pós-graduação *stricto sensu* diretamente pela via do Doutorado, observou-se que dos 158 egressos do PIBIC, 72 (45,6%) eram do curso de Medicina. Na Medicina, a maioria daqueles que ingressaram diretamente no doutorado, o fizeram por meio do Programa de Treinamento em Pesquisa Médica (MD-PhD). Esse programa visa à aceleração da formação de pesquisadores, especificamente na área de medicina (PIOTTO, 2020).

No programa MD-PhD, alunos com alto desempenho/aproveitamento, ingressam diretamente no curso de Doutorado durante ou após a finalização do curso de Medicina, desde que os mesmos tenham participado de um Programa de Iniciação Científica (PIOTTO, 2020).

Destaca-se que nenhum egresso do PIBIC-AF foi agraciado por esse programa. Se a reserva de vagas estivesse presente no programa MD-PhD, o número de doutores formados na Grande Área das Ciências da Saúde provavelmente apresentaria maior paridade entre os egressos do PIBIC e do PIBIC-AF.

Outro quesito analisado foi o tempo médio para ingressar no Mestrado ou diretamente no Doutorado após o término da graduação. Por se tratar de uma variável numérica foi utilizado o teste não paramétrico de Mann Whitney. Não foram avaliados os currículos que relatavam mais do que uma graduação e aqueles que não informavam a data de ingresso. Como resultado, o tempo médio para que os ex-integrantes ingressassem no Mestrado/Doutorado após a Graduação, foi de 1,9 anos para PIBIC e de 1,5 anos para o PIBIC-AF. Essa diferença não é estatisticamente relevante (P-Valor = 0,103; NC = 95%), mas reafirma a agência da iniciação científica sobre esse parâmetro.

Quanto à recepção de bolsas de Mestrado, a análise estatística também comprova que não existe diferença significativa entre os dois programas (P-Valor = 0,700; NC = 95%). As bolsas de estudos são fundamentais para a permanência dos estudantes na Pós-graduação, especialmente os mais pobres.

Sobre esse aspecto, embora o ingresso pelo sistema de reserva de vagas não assegure automaticamente o acesso às bolsas de Mestrado e Doutorado, alguns programas já criaram dispositivos para que os estudantes cotistas tenham preferência nessa distribuição. Essas iniciativas podem ser individuais, alicerçadas na autonomia desses programas ou podem estar ancoradas em políticas institucionais, como o ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2022, seu Conselho de Ensino para Graduados expediu a Resolução n.º 118, que sinaliza a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência, em todos os processos seletivos, assim como na concessão das bolsas.

O investimento para o incremento das bolsas permanência dos estudantes na Pós-graduação pode vir do setor privado, como demonstra a experiência com o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. A professora Dra. Iolanda de Oliveira, idealizadora e articuladora do Programa de Educação sobre Negros na Sociedade Brasileira (Penesb) da Universidade Federal Fluminense, reforça a importância do Financiamento da Fundação Ford e enfatiza que “foi com tal financiamento que tivemos a possibilidade de iniciar e dar visibilidade ao que idealizamos, sem nenhuma imposição da entidade financiadora” (OLIVEIRA, 2010, p. 213).

Diante da grande necessidade de impulsionar a formação desses pesquisadores, faz-se necessária e relevante uma avaliação crítica sobre a possibilidade da parceria público-privada como fonte de recursos.

É no quesito “publicação de artigos”, que começam a se revelar as disparidades entre os programas. Conforme o resultado do teste Qui-Quadrado ($P\text{-Valor} = 0,0014$; $NC = 95\%$) existe uma diferença estatística entre aqueles que participaram do Programa PIBIC e do PIBIC-AF quanto à publicação de, ao menos, um artigo.

Os resultados observados para o parâmetro “publicação de artigos” suscitam a reflexão sobre essas dificuldades encontradas por graduandos periféricos, indígenas e quilombolas em face da linguagem e da forma textual requerida na publicação de artigos.

Enquanto se observa uma quase simetria entre os programas na maioria dos quesitos relacionados ao Capital Científico Puro, como

foi visto até agora, para aqueles relacionados ao Capital Científico Institucionalizado, observou-se uma acentuada discrepância.

A partir da extração realizada com o ScriptLattes nos currículos de egressos que participaram do PIBIC e do PIBIC-AF entre 2009 e 2011, foram obtidos os resultados descritos na tabela abaixo que expressam a participação dos egressos no Campo Científico.

Tabela III — Posições ocupadas no Campo Científico

	PIBIC (12.666)	PIBIC-AF (224)
Direção-administração	649	9
Conselhos-comissões-consultorias	1.439	17
Membro-corpo-editorial	355	4
Revisor-periódico	4.063	54
Revisor-projeto-agência-fomento	77	1

Fonte: CNPq, 2021. Acesso em: outubro de 2021.

De fato, existe uma expressiva diferença entre o número de participantes do PIBIC (12.666) e do PIBIC-AF (224) que se reflete nesses resultados, porém o que se observa é a manutenção da estrutura de poder no Campo Científico.

Situação pior é encontrada no Campo Acadêmico. Olhando para a dimensão do Capital Científico Institucionalizado, no que se refere à ocupação das posições nas Universidades, observa-se que, dos 224 egressos que participaram do PIBIC-AF, apenas três são coordenadores e outros dois membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Cursos de Graduação na Área de Saúde.

SITUAÇÃO

Em situação muito melhor, encontram-se os egressos do PIBIC, conforme o que se observa na Tabela IV.

Tabela IV — Posições dos egressos do PIBIC no Campo Acadêmico-Científico (2009–2011)

Atuação em Direção/Coordenação/Chefia	N.º DE EGRESSOS
Assessor de Pesquisa e Pós-Graduação	2
Assessor de Extensão	1
Chefia de Departamento/Setor	13
Coordenação de Curso de Graduação	43
Coordenação de Curso de Pós-Graduação	19
Membro do NDE	12
Coordenação de Disciplina/Área	43
Coordenação de Laboratórios	14
Coordenação de Núcleos ou Programas de Pesquisa	7
Coordenação do Comitê de Ética	1
Outras Coordenações	9
Diretoria do Campus/ Unidade	3

Fonte: CNPq, 2021. Acesso em: outubro de 2021.

Estima-se que o percentual de engajamento nas posições de destaque no Campo Acadêmico em ambos os programas são de, aproximadamente, 2%. Sobre esse aspecto é importante observar que os egressos do PIBIC-AF ainda não alcançaram todas as estâncias de poder ocupadas pelos egressos do PIBIC.

Por isso, é de suma importância a elaboração de políticas públicas e institucionais que elevem esses agentes às posições de poder. É preciso qualificar sem subalternizar, para incentivar a ascensão de negros, de quilombolas e de indígenas às posições de protagonismo nos cenários das instituições acadêmico-científicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta nacional pela política de cotas na educação teve como reflexo tardio a instauração da política afirmativa no Campo Científico, por meio da constituição do PIBIC-AF, sofrendo forte influência das demandas internacionais e por intervenção da SEPPIR.

Apesar do pequeno número de bolsas destinadas ao programa, o PIBIC-AF despontou como principal iniciativa de inclusão sócio-étnico-racial a partir da iniciação científica. Com pouco tempo de existência, esse programa demonstra resultados semelhantes àqueles observados no PIBIC.

A Grande Área das Ciências da Saúde aparece como a terceira maior contemplada pelo CNPq no PIBIC-AF. Esse enquadramento contribui, mesmo que em pequena escala, para a promoção da diversidade no corpo de pesquisadores em Saúde. Também colabora com a promoção e a construção de conhecimentos em saúde a partir das cosmovisões dos povos periféricos, pretos, indígenas e quilombolas.

Depreende-se que ainda existe um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere à ocupação das posições de poder no Campo Científico e Acadêmico. Dessa forma, destaca-se a importância da elaboração de políticas públicas e institucionais que contribuam para a ampliação das vagas, para a promoção do acesso aos Programas de Iniciação Científica e para garantia da ocupação das posições de destaque na Ciência e na Academia por negros, indígenas e quilombolas.

Referência

ALVES, Elis Dener Lima. Pós-graduação: gargalos e desafios à efetiva abertura científica. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2695>. Acesso em: 20 out. 2022.

ALVIM, Flávia Sousa; GARCIA, Fernando Coutinho. Mercantilização do ensino superior: uma análise sob a ótica dos coordenadores de curso de instituição privada. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/SPC2179-684X.2017.002.0001>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BATTINI, Okçana; REIS, Sandra Regina; FRANÇA, Cyntia Simioni. A Legislação em EAD como Margem para o Estabelecimento de

Programas de Iniciação Científica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 3, p. 202-208, 2016. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4157>. Acesso em: em: 10 dez. 2022.

BONIN, Jiani Adriana. Reflexões sobre a formação de iniciação científica em perspectiva cidadã. **Conexão: Comunicação e Cultura**, v. 14, n. 28, 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1029214-reflex%C3%B5es-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-em-perspectiva-cidad%C3%A3. Acesso em: 15 dez. 2022.

BOURDIEU, Pierre. The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. **Social Science Information**, 14, n° 6, p. 304-317, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 217-227.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRIDI, Jamile Cristina Ajud. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, v. 13, n. 2, p. 349-360, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2521>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARDOSO, Olinda Nogueira Paes; MACHADO, Rosa Teresa Moreira. Gestão do conhecimento usando data mining: estudo de caso na Universidade Federal de Lavras. **Revista de administração pública**, v. 42, p. 495-528, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/110258/28665>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Relatório Institucional 2007-2009**. Brasília:

Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Plataforma Lattes - fomento**.

Investimentos do CNPq em CT&I, 2018. Disponível em:
<http://fomentonacional.cnpq.br/dmfomento/home/fmtmenu.jsp?op=1&sop=1>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Resolução normativa 017 de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2006.

DALLABONA, Carlos Alberto; SCHIEFLER FILHO, Marcos Flávio de Oliveira. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**.

Blumenau, SC, Brasil. s, 2011. Disponível em:
<http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/8/sexsoestec/art2040.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DIGIAMPIETRI, Luciano *et al.* Minerando e Caracterizando Dados de Currículos Lattes. In: **Brazilian workshop on social network analysis and mining**, 2012. Disponível em:
<https://sol.sbc.org.br/index.php/brasnam/article/view/6868>. Acesso em: 217 set. 2021.

ESTÁCIO, Letícia Silvana dos Santos. A importância do Currículo Lattes como ferramenta que representa a ciência, tecnologia e inovação no país. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 22, n. 2, p. 300-311, 2017. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6484974>. Acesso em: 18 dez. 2020.

HOCHMAN, Gilberto. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. **Filosofia, história e sociologia das ciências**, v. 1, p. 199-231, 1994. Disponível em:

<https://www.academia.edu/download/30857186/portocarrero-9788575414095-10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.30, n.106, p. 15–35, 2009.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 173-197, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/sbMpbTCj34fBkxn35Ct45Nm/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Pesquisas sobre iniciação científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de iniciação científica**, v. 1, n. 1, p. 38-64, 2014.

Disponível em:

<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/12>. Acesso em: 01 dez. 2022.

MUGNOL, Márcio; GISI, Maria Lourdes. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni. **CONJECTURA: filosofia e educação**, Caxias do Sul, p. 122-139, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236118146.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

NASCIMENTO, Tarcília Edna Fernandes do. **As cotas na Medicina: perfil, desempenho e percepções**. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências

Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/8488>. Acesso em: 17 mar. 2023.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o modus operandi dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 464-480, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tt6cwkFhtz9V3HGRCWxp8TS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, Iolanda de. Negros e educação no Brasil: uma entrevista com o coração de uma militante acadêmica. **Perspectiva**, v. 28, n. 01, p. 213-224, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074>>. Acesso em: 20 dez. 2022

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, p. 658-675, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/T33wvHSY5PvjWvdpfMmmTby/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PIRES, Andréa de Paula. Os conceitos de campo científico, habitus científico e capital científico na análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/T33wvHSY5PvjWvdpfMmmTby/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PIOTTO, Hayslla Boaventura. **O Programa de Treinamento em Pesquisa Médica (MD-PHD), sua estruturação e difusão no Brasil**. 2020. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/217623>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTOS, Lissandra. Helena. Barros. A contribuição do CNPq para a formação de recursos humanos para pesquisa: uma avaliação de impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Universidade Católica de Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2822>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SCARTEZINI, Natalia. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo**, n. 14, v.15, p. 25-37. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TERRA, Ricardo Ribeiro. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 24, n. 1, p. 133-150, 2019.

TEIXEIRA, J. C *et al.* Dinâmica de distribuição de fontes de capitais científicos entre docentes / pesquisadores de um programa de pós-graduação stricto-sensu de uma universidade pública. **Avaliação**, v. 17, n. 1, p. 179-206, 2012.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Outubro/ 2023*.

Professoras universitárias negras e outras educações: um diálogo sobre pedagogia decolonial no curso de Letras da UFRRJ

Rafael dos Santos Lazaro¹

Claudia Miranda²

RESUMO

O debate produzido na América Latina e no Caribe dentro da chave da decolonialidade foi profícuo por oferecer novas bases conceituais onde se localizam os nossos interesses de pesquisa e de intercâmbio. Os itens elencados em nossa reflexão revelam interpretações mais ao Sul, e, no artigo aqui sugerido, nosso intuito é pensar com professoras universitárias negras sobre itinerâncias de resistência no acontecimento universitário. Em linhas mais gerais, partimos de um corpus epistemológico clandestinizado para analisar narrativas produzidas por profissionais da sala de aula atuantes no curso de Letras da UFRRJ e que, a nosso ver, assumem uma práxis educativa alinhada com o pensamento educacional crítico latino-americano. A partir das análises apresentadas nesta pesquisa, alcançamos e desenvolvemos os conceitos de Resistência Pedagógica Decolonial e Práticas Pedagógicas subversivas.

Palavras-chave: professoras universitárias negras; interculturalidade crítica; pedagogia decolonial.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor adjunto do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2593-5529>. E-mail: rafaellazaro@ufrj.br.

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutorada em Psicossociologia de Comunidades - EICOS/UFRRJ. Professora Associada do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6105-6356>. E-mail: mirandaunirio@gmail.com.

Black female university professors and other educations: a dialogue about decolonial pedagogy in the UFRRJ Language and Literature program

ABSTRACT

The debate generated in Latin America and the Caribbean within the framework of decoloniality has been fruitful for providing new conceptual foundations where our research and exchange interests are situated. The items listed in our reflection reveal interpretations further south, and in the article suggested here, our aim is to engage with black female university professors on the subject of resistance journeys within the university setting. In broader terms, we begin from a clandestine epistemological corpus to analyze narratives produced by classroom professionals active in the UFRRJ Language and Literature program which, in our view, align with Latin American critical educational thought. Through the analyses presented in this research, we reach and develop the concepts of Decolonial Pedagogical Resistance and Subversive Pedagogical Practices.

Keywords: black university professors; critical interculturality; decolonial pedagogy.

Profesoras universitarias negras y otras educaciones: un diálogo sobre la pedagogía decolonial en el curso de Letras de la UFRRJ

RESUMEN

El debate producido en América Latina y el Caribe en clave de la decolonialidad fue fructífero por ofrecer nuevas bases conceptuales donde se ubican nuestros intereses de investigación e intercambio. Los elementos enumerados en nuestra reflexión revelan interpretaciones más al Sur y, en el artículo aquí sugerido, nuestra intención es pensar con profesoras universitarias negras sobre itinerancias de resistencia en el acontecer universitario. En términos más generales, partimos de un corpus epistemológico clandestino

para analizar narrativas producidas por profesionales de aula que actúan en la carrera de Letras de la UFRRJ y que, a nuestro juicio, asumen una praxis educativa alineada con el pensamiento educativo crítico latinoamericano. A partir de los análisis presentados en esta investigación, llegamos, e desarrollamos, a los conceptos de Resistencia Pedagógica Decolonial y Prácticas Pedagógicas Subversivas.

Palavras chave: professoras universitarias negras; interculturalidad crítica; pedagogía decolonial.

INTRODUÇÃO

Ao realizarmos uma breve circulação pelos corredores e salas de aula das universidades de maior prestígio do país, é possível observar como sua configuração mudou se tomamos como referência as duas primeiras décadas do século XXI. O que se vê na atualidade é a presença de grupos sociais historicamente ausentes dos espaços de produção de conhecimento. O percurso das ações afirmativas no Brasil está marcado por apostas coletivas realizadas por núcleos e associações antirracistas, que desenvolveram tecnologias de insurgência exemplares. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro (MN) é educador quando relaciona as suas inserções políticas e educacionais e o modo de incidir na defesa de atalhos para a transformação da realidade social das populações negras. Petrônio Domingues (2007) também explicita a jornada e os desafios enfrentados pelo MN na afirmação de lugares e direitos negados. Ocorre que essa diversidade étnica e cultural dos novos participantes da estrutura universitária nem sempre encontra entrada nos currículos prescritos que orientam a formação docente. Em trabalho anterior, analisamos a ausência de referenciais afro-latinos no curso de Letras (Português-Espanhol), consolidando assim uma opção colonial, racista, masculina e exclusiva no currículo prescrito e praticado. Afirmamos que, como um traço das nossas insuficiências curriculares, “o silêncio cumpre um papel central envolvendo escolas, especialistas, autores, universidades e editoras, que perdem uma oportunidade de incidir na seleção dos

conhecimentos a serem legitimados como currículo” (LAZARO; MIRANDA, 2020, p. 778).

Ramón Grosfoguel (2016) refere-se à forma como a religião e o Deus cristão tornaram-se desejáveis depois que homens europeus conquistaram o mundo. Afirmar que esses mesmos sujeitos “abraçaram” qualidades divinas, dando-lhes privilégios epistemológicos sobre as demais formas de conhecimento do planeta. É baseado nessa percepção centrada e “idolátrica” que o pensamento acadêmico ocidentalizado se construiu, destacando determinados conhecimentos e autores, mas subalternizando relações epistemológicas outras e colocando o pensamento branco, heteronormativo, masculino e europeu como única manifestação de conhecimento a ser reconhecida nos círculos universitários. O autor relaciona esse epistemicídio ao genocídio dos povos negros e indígenas, ressaltando que nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar, praticar seus conhecimentos e suas cosmologias, um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. Segundo Grosfoguel, essa inferiorização epistêmica foi o argumento crucial para proclamar uma inferioridade social e biológica, colocando tais povos abaixo da linha da humanidade (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

Entendemos que essa condição de verdade universal atua como pilar construtor do conhecimento acadêmico ocidental, tornando a universidade um espaço racista, sexista e hostil às diferenças. Assim:

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno colonial. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43)

Para alcançarmos outros estágios, é indispensável que se validem itinerâncias mais ao Sul e conseqüentemente, epistemologias clandestinizadas ao longo da nossa história. Que possamos reconhecer e valorizar estudos oriundos do Sul global, que possamos conhecer e trabalhar com deslocamentos de status e realocar, das margens para o centro, o que ficou subalternizado por séculos. Vimos com Grosfoguel como as universidades ocidentalizadas internalizaram as estruturas racistas e sexistas oriundas dos genocídios/epistemicídios do século XVI. O autor completa que essas estruturas se tornaram consensuais, destacando que não há um escândalo com tal sistema, mas sim a sua naturalização. Grosfoguel (2016) faz uma análise que interconecta tipos de epistemicídios ocorridos, ao longo do século XVI:

- 1 – Contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”;
- 2 – Contra os povos indígenas do continente americano primeiro e, depois, contra os aborígenes na Ásia;
- 3 – Contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano;
- 4 – Contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de bruxaria.

O debate produzido na América Latina e no Caribe dentro da chave da decolonialidade foi profícuo por oferecer novas bases conceituais onde se localizam os nossos interesses de pesquisa e de intercâmbio. Os itens elencados linhas atrás revelam parte dessas importantes interpretações mais ao Sul. No artigo aqui sugerido, nosso intuito é pensar com professoras universitárias negras e suas itinerâncias de resistência no acontecimento universitário. Em linhas mais gerais, partimos de um corpus epistemológico clandestinado para analisar narrativas produzidas por **profissionais da sala de aula** atuantes no curso de Letras da UFRRJ.

Metodologicamente, nossa investigação se orienta por pesquisa qualitativa e se pauta na entrevista semiestruturada. Denominamos o processo mapeado como sendo de Resistência Pedagógica Decolonial, entendendo que esta leva a Práticas Pedagógicas Subversivas. Essa resistência de profissionais universitárias indica a existência de Práticas Pedagógicas Subversivas capazes de subverter o currículo prescrito, que apresentam um lugar outro para a docência e para o contrato estabelecido coletivamente. Expressam a diversidade étnico-racial e de constante disputa entre sujeitos e conhecimentos que compõem o cenário acadêmico.

NARRATIVAS SOBRE PEDAGOGIAS SUBVERSIVAS NA LETRAS DA UFRRJ

Em pesquisa anterior, tratamos sobre as características eurocêntricas do currículo do curso aqui em questão. O discurso dos alunos egressos apontava para professoras que, mesmo tendo essas bases curriculares como orientação, deslocavam saberes outros de suas experiências e os inseriam em suas práticas pedagógicas. É justamente sobre a forma que tais professoras negras realizam esse movimento que trataremos a seguir. As docentes mencionadas trabalham no curso de Letras no campus da UFRRJ, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Em um departamento com 22 profissionais, apenas duas são negras. As professoras relatam o percurso formativo marcado pela ausência de um mosaico específico que favorecesse o debate étnico-racial, e também a falta de referenciais pertinentes para compor o quadro teórico dos cursos. A professora Fátima,³ que atua na área de literatura, menciona que o contato com essas questões se inicia com sua participação em grupos ligados ao movimento negro. Já a professora Alessandra manifesta que sua identidade étnico-racial, que se reflete atualmente em sua prática nas aulas de língua espanhola, muda, efetivamente, ao ingressar na vida docente, na UFRRJ.

³ Os nomes das coparticipantes foram modificados para preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

Para iniciar o diálogo com as docentes, questionamos se as professoras reconheciam alguma orientação curricular da universidade para tratar sobre as questões raciais. Sobre isso a professora Alessandra responde:

Não. O que a gente encontra, porque a gente está sempre pensando. Eu gosto muito de procurar entender esses pareceres do CNE. O que me dá uma orientação é isso. Eu entendo a validade da (Lei) 10.639, eu tô trabalhando com cursos de licenciatura, então isso tem que estar ali. É relevante, pra mim, trabalhar com a (Lei) 11.645? É importantíssimo, porque eu tô trabalhando e trabalho também com a questão indígena, né? Existe em alguns pareceres essa questão da diversidade: “trabalhar a diversidade cultural e tal...”. Então dentro dessa questão da diversidade cultural, não necessariamente de uma maneira direta, a questão racial está, e pra mim não tem como trabalhar a diversidade sem trabalhar a diáspora. Então, assim, entendendo diversidade por esse prisma, entendendo os pareceres, as orientações do CNE e essas duas leis, eu consigo o meu currículo, eu costuro a minha práxis com eles. (Professora Alessandra)

No trecho transparece que a inserção desses temas nas disciplinas parte de uma iniciativa da professora por seus conhecimentos a respeito dos aportes legais e documentais sobre a abordagem das questões raciais em sala de aula, além da escolha pessoal em valorar a diversidade em seu trabalho. A coparticipante destaca ainda que, por se tratar de um curso de licenciatura, esses temas precisam estar presentes. Entendemos que, diante do que é instituído, tal abordagem não deveria partir de uma decisão particular do profissional de educação, mas sim estar contida nas orientações curriculares das instituições para que o trabalho com a diversidade ocorresse de forma efetiva, e não rara e individualizada, como pudemos perceber. Dessa forma, a ausência de tais abordagens nos currículos prescritos dá origem a um ciclo no qual os alunos universitários dos cursos de licenciatura, se não tiverem contato com

essas práticas inclusivas culturalmente e oriundas de movimentações pessoais como as das professoras entrevistadas, podem concluir a formação na graduação sem suporte para trabalhar a diversidade em suas classes como professores posteriormente. Sobre as instituições formadoras de professores, a professora Zulma Palermo nos indica que

Por su parte, las instituciones destinadas a la formación de formadores insisten en reproducir esta estructura por lo que “el efecto dominó” hacia los otros niveles del sistema educativo resulta inevitable las consecuencias que quedan a la vista: persistencia a la colonialidad del conocer, del ver, del hacer. Nos encontramos así, en el espacio por antonomasia de la formación institucionalizada de las subjetividades”.
(PALERMO, 2014, p. 65)

Compreendemos a grande importância das abordagens e inserções das professoras sobre as questões que tangem uma educação intercultural e multiétnica, mas chamamos a responsabilidade para que as instituições de ensino superior, em especial as que ofertam o curso de Letras, insiram de maneira direta e pragmática as questões da diáspora negra no ementário de seus projetos pedagógicos curriculares.

Grosfoguel (2016) nos direciona a pensar sobre o privilégio epistêmico. Segundo o autor, esse privilégio pertence aos homens ocidentais sobre outros conhecimentos produzidos por outros corpos políticos e geopolíticos, o que gera injustiça cognitiva e representa um mecanismo que privilegia projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo. O pesquisador ainda disserta sobre como esse privilégio epistêmico dota os homens ocidentais daquilo que é verdade e melhor para os demais, adicionando que

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando os outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que

regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Ressaltando a questão do apagamento da diáspora negra nas propostas curriculares, propomos a continuidade do diálogo com o autor quando este trata especificamente da relação entre o epistemicídio e genocídio negro:

(...) conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 40)

A ausência de referenciais teóricos negros e negras, além do apagamento de termos que direcionem uma abordagem etnocêntrica nas ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas analisadas, demonstram as consequências decorrentes do racismo epistêmico praticado e potencializado a partir das invasões promovidas pelos colonizadores e pelo tráfico de pessoas escravizadas que serviram de mão de obra para a construção das riquezas e a estrutura de poder das colônias. Mesmo com as já mensuradas atuações e conquistas das organizações impulsionadas pelo movimento negro em nosso país, a intelectualidade negra continua sendo demovida a lugares periféricos.

Ainda como desdobramento da questão, as professoras expuseram a forma e as motivações para a inserção de temas oriundos dos conhecimentos dos povos subalternizados. Sobre a importância da inserção desses assuntos dentro da universidade, a professora Fátima declara que “(...) esse nosso trabalho hoje não é

uma reparação pecuniária, financeira, mas é uma reparação... como é que se diz? Epistemológica porque a gente hoje traz para essas pessoas conteúdo”.

Assim, a entrevistada se mostra ciente de que esse movimento de compartilhar com os alunos outras concepções de conhecimento representa reparar a história de negação epistemológica que se perpetuou na trajetória colonial da academia. Propiciar a esses jovens negros universitários um espelho no qual eles se enxerguem de forma verdadeira, não deturpada e camuflada pelo ideal colonial, certamente oportuniza a imersão de novas e comprometidas posturas como cidadãos negros, pois:

O deslocamento ou, se quisermos, a insurgência dos afrodescendentes é no sentido de alcançar novas formas de representação pela sua própria narrativa. Por conta disso, tornam-se um marco, no Brasil, as orientações e as ações para uma educação na perspectiva afrocentrada elaboradas nos espaços de negociação – terceiro lugar – garantidos nas lutas dos movimentos sociais que compõem o Movimento Negro Nacional. (MIRANDA; PASSOS, 2011, p. 8)

Em sua entrevista, a professora Alessandra também levanta a importância da valorização da identidade do aluno e sua relação com a etnicidade, além de trabalhar as ideias de conhecimento desde dentro e a importância da ancestralidade:

Então é importante pra eles em termos didáticos, em termos de reflexão crítica sobre a prática deles e, dentro desse viés didático e de reflexão crítica, acaba que existe aí essa brecha ativista, né? Uma outra motivação é também de caráter identitário, porque a Sheila Walker tem um texto dentro desse livro “Conhecimento desde dentro” muito interessante e ela coloca uma frase assim: “sem nos conhecer, não nos reconheceremos”. Então é importante que eles se reconheçam como latino-americanos e como fruto de diáspora, e isso vai pra minha prática também e eu posso fazer todo esse passeio usando a língua espanhola e fazendo com

que eles usem a língua espanhola e fazendo com que eles aprendam, né? E fazendo com que eles entendam que eles estão aprendendo e ensinando uma língua colonial, mas eles podem muito bem não ter uma práxis colonial. Eles podem abrir essa discussão, eles têm... a gente está dando possibilidade pra que eles valorizem saberes ancestrais, pra que eles vejam a questão da representatividade, pra que eles reflitam sobre a questão de gênero, pra que eles reflitam sobre a questão de trabalho, pra que eles reflitam sobre a questão racial, de forma a não desenvolver uma práxis eurocentrada. (Professora Alessandra)

Destaca-se no discurso da coparticipante a forma como se preocupa em, mesmo lecionando uma língua que foi imposta pelo colonizador, ressaltar para o aluno, futuro professor de espanhol, a possibilidade da realização de um trabalho pedagógico em que essa mesma língua possa levar a uma práxis decolonial. Palermo (2014) retrata que, da mesma forma que entendemos que a colonização do conhecimento e das subjetividades se dá através da língua imposta pelo colonizador, devemos nos questionar como essa língua, com suas múltiplas variedades, pode nos auxiliar a dar forma aos saberes originários. Entendemos que o peso da colonialidade se sobressai quando estudamos uma língua que nos foi imposta pelo colonizador e tensionamos como as variedades ibéricas da língua, no caso do espanhol, são reverenciadas como mais corretas e acatadas como variante padrão ou *standard*. Atitudes como as relatadas pela professora Alessandra mostram que existe espaço para mudanças e metodologias que agreguem questões relevantes direcionadas ao Sul para a formação do aluno negro e a composição, também a partir da sala de aula, de uma sociedade que possa externar atitudes antirracistas.

A professora Alessandra relata também de que forma compreende e insere esses saberes no currículo, como no seguinte trecho:

Então, o que que eu faço? Para trabalhar a questão da argumentação, eu trago a reflexão crítica. Trazendo a reflexão crítica, eu trago a questão

decolonial. E trabalho em Língua Espanhola V essa diversidade linguístico-cultural do espanhol pensando na diáspora e pensando na questão indígena. Então eu trabalho com decolonialidade aí também. (Professora Alessandra)

O trecho demonstra como a professora, dentro da proposta da ementa da disciplina, insere questões que passam pela decolonialidade e por uma abordagem que inclua as questões negras e indígenas dentro do conteúdo estabelecido. A professora Fátima também nos apresenta algumas maneiras como consegue oportunizar as brechas curriculares para tratar de assuntos que são relevantes à sua luta intelectual como mulher negra, como verificamos nos trechos a seguir:

Eu acho assim: a minha perspectiva sempre quando eu abordo o tema é identificar que paralelo ao período que aquele conteúdo tava acontecendo oficial uma outra coisa também tava acontecendo e foi feito uma opção, foi feita uma escolha de esquecimento, de apagamento. Então, optou-se por um tema, por um autor, por um conteúdo. Então, na verdade, muito mais do que só negligenciar o outro, eu informo que também isso estava acontecendo em paralelo assim, assim, assado. (Professora Fátima)

Em Literatura Brasileira II, que é o século XIX, a professora que por concurso me falou assim em desespero: “Eu não suporto trabalhar com o século XIX. Você não quer trocar comigo?” Porque eu tava com uma matéria de “Teoria da Literatura”, que não é minha praia. Aí eu falei: “Pô, tudo que eu quero é o século XIX, que é o período da escravidão.” E aí eu parti de um currículo que tinha como centralidade de desconstrução a questão do indígena, né? O grande debate dessa literatura era o indígena e uma pincelada no processo de escravização, e reverti todo esse currículo, problematizando o indígena, mas discutindo toda a questão de um projeto de nação no Brasil que foi construído no século XIX, onde os negros mudaram da condição de escravizados para personas non gratas quando

entra o século XX. E aí vou discutir eugenia, vou discutir cânone literário, rasura do cânone, vozes que foram abafadas durante esse período do século XIX, que Machado de Assis era preto, que Lima Barreto não é só o bêbado, maluco que gostam de colocar ele. (Professora Fátima)

O relato da professora se junta aos anteriores e mostra como as entrevistadas criam uma resistência insurgente dentro dos cursos e currículos pelos quais transitam. Moreira, Evangelista e outros (2019) explicitam que

Pensar o currículo como um texto ou uma prática discursiva conflitiva confere um avanço no que diz respeito à crítica tanto ao modelo de currículo prescrito e técnico-instrumental quanto uma concepção que prevê a verticalização das práticas de poder dos segmentos sociais dominantes sobre os dominados, reservando a esses últimos uma certa passividade. (MOREIRA *et al.*, 2019, p. 118)

As práticas aqui relacionadas representam uma resistência que se reflete nas ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas. Esses segmentos se expõem a conflitos como possibilidade de construção de suas respostas e demandas nessa arena de disputa (Ibid.). É a partir desse lugar de (re)pensar as práticas pedagógicas que identificamos no relato das professoras um ponto de extrema relevância para nossa pesquisa.

Primeiramente, concordamos com a professora Zulma Palermo (2014) quando nos aponta que a prática que tenta perseguir metas decoloniais não se realiza somente em comunidades indígenas ou afrodescendentes, mas em **sala de aula**,⁴ com grupos de estudantes de diversos níveis de escolaridade e caracterizados pela heterogeneidade de suas procedências e competências. É notável como as entrevistadas relatam a diversidade étnico-racial nas salas de aula na universidade colocando-a como um ponto que torna ainda mais urgente trazer para as disciplinas discursos que representem esses sujeitos que hoje compõem o corpo discente das instituições

⁴ Grifo da autora.

de ensino superior, o que mostra também que essa representatividade incorpora um sentido de união e resistência à estrutura racista acadêmica, como poderemos verificar nas questões posteriores. Além disso, a professora Zulma insere a importância de o educador tomar posição para assim participar de um projeto de formação emancipadora. Para isso, destaca-se a necessidade de tomada de consciência sobre si próprio para que eliminem os medos e as amarras que detém para aquilo que realmente são. Dessa maneira:

Es importante que levantemos nuestra voz, que saltemos el abismo del silencio, que podamos decirnos y así empezar a romper con la tradición académica cerrada a otras voces que no sean las del saber dominante. Es precisamente en el territorio de las humanidades y las ciencias sociales, concebidas transdisciplinariamente donde el diálogo en simetría debería ser la forma de romper el silencio, aunque muchas veces ese silencio tiene voz propia.
(PALERMO, 2014, p. 112)

Identificamos, mais uma vez, como o diálogo com as professoras nos aproxima do que é proposto pela pesquisadora supracitada. Percebemos que cada uma, à sua maneira, precisou revisitar suas identidades para que se criasse, primeiramente, uma consciência individual, e para que depois essa consciência pudesse trazer diferenças nas abordagens metodológicas e epistemológicas que foram levadas às suas aulas. Esse trajeto permitiu que elas rompessem silêncios e despertassem atitudes de resistência e consciência também entre os alunos.

Ainda pensando com as autoras que nos ajudam a arrimar a estrutura desse artigo, Walsh (2017) trata sobre as pedagogias que integram questionamentos e análises críticas, a consciência em oposição, a ação social política transformadora que interfere em outras maneiras nos campos do poder, da vida, do saber, do ser e animam atitudes insurgentes. A essa força, agência e iniciativa étnica-moral que faz transtornar, questionar, sacudir, rearmar e construir, que a autora remete a pedagogia decolonial (WALSH, 2012), entendendo que essas são:

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. (WALSH, 2017, p. 24)

As experiências ressaltadas pelos discursos dos coparticipantes desta pesquisa nos fazem identificar como, mesmo com o direcionamento curricular exclusivo e eurocêntrico do currículo prescrito para suas disciplinas no curso de Letras, as professoras conseguem tensionar o lugar de pertencimento dos alunos, da universidade e do conhecimento, propondo formas outras de pensar os conteúdos, identificando as *grietas* resultantes das falhas desse sistema-mundo-educação colonial e, a partir delas, semeando outras formas de conhecer, viver, estar e ser dentro da sala de aula da universidade.

Motivados pelas práticas dessas professoras, chegamos ao que denominaremos como **Resistência Pedagógica Decolonial**, uma resistência que se constrói diante do direcionamento curricular eurocentrado, uma resistência que se relaciona com as experiências que (re)constróem identidades e que fazem com que professoras e professores se coloquem como sujeitos ativos que foram transformados e se dispõem a transformar suas relações com o conhecimento e com suas maneiras de ser-pensar-ensinar-agir dentro de suas salas de aula, fazendo delas espaços de insurgências e transformações sociais, colaborando para uma formação crítica, decolonial e etnocêntrica.

Para a prática dessa resistência, entendemos que os professores engendram **pedagogias subversivas** comprometidas a ressaltar sujeitos e saberes outros que são ignorados pelo sistema-mundo-capitalista-moderno, pedagogias que relativizam a posição

absoluta prestada aos conhecimentos e autores do Norte, se propondo a protagonizar histórias, epistemologias e metodologias dos subalternizados, dos homens e mulheres descendentes dos povos colonizados que foram e são resistências em suas comunidades e que, através da inserção de corpos pertencentes a essa população na universidade, têm a oportunidade de disputa e implementação de suas perspectivas na academia.

Na mesma questão, tratamos também sobre os referenciais teóricos usados por essas professoras em suas pedagogias subversivas aqui já destacadas.

A professora Alessandra disserta sobre os caminhos que tenta traçar em relação aos referenciais teóricos, citando, por exemplo, que está instituído no programa que ela precisa trabalhar o conteúdo gênero discursivo, e levanta o seguinte questionamento:

Como fazer isso sem... preciso citar Bakhtin, né? Preciso citar Maingueneau, preciso citar Charaudeau, e aí? E aí que eu tenho que buscar maneiras, outras pessoas, outros teóricos que possam discutir essa questão. Se eu não consigo trazer isso em algum momento em termos de textos teóricos, que eu traga na representação oral, em produções escritas, e aí eu vou fazendo e vou pesquisando outros textos (...) todo semestre eu vou procurar coisa nova. Esse currículo pra mim é um currículo que não se fecha. Meu currículo está sempre em processo, porque a minha bibliografia complementar é a bibliografia que eu queria efetivamente pro curso. (Professora Alessandra)

A professora Fátima destaca que a inserção de referenciais negros representa um desafio, mesmo crendo que na literatura essa penetração já teve início, mas com menor aplicação por pessoas não negras. Sobre sua experiência, a entrevistada relata que

Todo dia a gente reinventa bibliografias, sei lá. Vou dar um exemplo: no século XIX, as pessoas identificavam sempre Castro Alves como um grande poeta dos escravos, né? E sua obra "Navio Negreiro", né? Que todo mundo fala pra caramba.

Eu gosto de dar aula com o Rappa: "Todo camburão tem um pouco de Navio Negroiro", com a aquela música do Rappa "Navio Negroiro", né? Então eu tenho o navio de Castro Alves, a gente vai problematizar, mas tem vários outros autores contemporâneos que vão trabalhar com que Navio Negroiro é hoje que a gente tem na contemporaneidade. (Professora Fátima)

Percebemos que as coparticipantes destacam a dificuldade de inserção de referenciais teóricos e literários que estão à margem do padrão epistemológico colonial instituído, produzindo dentro das lacunas do sistema universitário e propondo novos autores e perspectivas sobre temas que aparecem nos currículos prescritos a seus cursos.

Miranda e Passos (2011) acreditam que mudanças epistemológicas pragmáticas surgem a partir de uma mudança no *éthos* da educação formal e informal, gerando negociações que garantam a circulação de pensamentos afrocentrados e críticas à estrutura ideológica da branquitude. Para as pesquisadoras, "Pensar educação afrocentrada, ou etnoeducação, seria pensar novos lugares epistêmicos para enfrentarmos a normatividade conduzida pelo pensamento eurocêntrico que dá suporte a uma episteme educacional" (MIRANDA; PASSOS, 2011, p. 4). A partir disso, as autoras propõem "a construção de currículos mais negociáveis em termos de espaços fixados para o Eu e o Outro colonial" (ibid.).

Entendemos que as professoras buscam essa diversificação de temas e autores, permitindo novas formas de construir conhecimento dentro da universidade. Porém, como reconhecemos nas entrevistas, as coparticipantes sentem dificuldade na formação desse constructo teórico que se propõe a afastar-se do que é estabelecido e reconhecido na academia como saberes autênticos. Entendemos que nossa formação, desde o ensino básico até os cursos de pós-graduação, de uma forma geral segue direcionamentos de uma pedagogia estruturada com base colonial e que romper com essa perspectiva é um exercício diário e ainda em construção.

Outro questionamento levantado se relacionava à resistência na aplicação de abordagens etnocêntricas por parte dos professores

e dos alunos. Objeções similares são encontradas nas narrativas das docentes.

É, dos colegas de trabalho existe sim uma resistência, né? Nesse congresso grande que a gente fez⁵ (...) internacional eu não contei com a presença de nenhum professor de espanhol do meu departamento. Então resistência a gente tem, porque, assim, a questão racial é temática da Alessandra e a temática da Fátima. Pronto, então essa é a temática delas. Se o aluno tem algum problema, algum tipo (...) algum tipo de necessidade especial, eles já perguntam logo se a gente não quer dar conta do problema, ajudar a resolver. Então, assim, a resistência salta aos olhos. (Professora Alessandra)

Os colegas de trabalho... eu vou te falar coisas, assim, muito interessantes que acontecem. Semestre passado, por exemplo, meu curso de Africanas não estava nem registrado no SIGAA, tá? Tinha registro do SIGAA, da disciplina pra inscrição e não tinha mais nada, então eu não tinha sala de aula. Toda aula eu tinha que ver com os alunos quem chegava primeiro e se fincava, assim. "Agora a gente vai ficar aqui tendo a aula", então você tinha isso. Os colegas, eu tenho um professor diretamente que insiste nas reuniões em falar que o curso de Letras não é um curso de Sociologia. Ele fala frequentemente sobre isso. Eu vejo por parte de uma colega de literatura, que eu gosto muito, que trabalha a questão racial, mas só com teóricos brancos. Ela já falou mais de uma vez que hoje em dia a grande questão nos cursos de Letras é que eles estão com um reducionismo, porque agora é sociologia da literatura que as pessoas estão fazendo. (Professora Fátima)

Os relatos aqui apresentados demonstram a forte presença do racismo dentro dos espaços da universidade. Seja pelo evento ignorado pelos colegas, ou por um "erro" do sistema que, durante

⁵ O nome do congresso foi ocultado para manter a identidade de nossa coparticipante.

um semestre inteiro, não disponibiliza sala para a única disciplina diretamente associada à diáspora africana do fluxograma do curso de Letras/Espanhol, a postura de enfrentamento das professoras permitiu que elas identificassem o racismo nos episódios relatados. Miranda e Passos (2011, p. 8) tratam sobre as esferas que eram “rudimentarmente sedimentadas em seus lugares hierarquicamente fixos” e de como esses novos sujeitos insurgentes, oriundos das lutas dos movimentos sociais, dividem tais espaços levantando outros debates e possibilitando outras racionalidades. Juntamente com o que já discutimos neste trabalho sobre racismo epistêmico (GROSGUÉL, 2016) e os padrões eurocentrados estabelecidos pela universidade (PALERMO, 2014), compreendemos a resistência dessas professoras e salientamos a importância da identificação do racismo dentro das estruturas acadêmicas para que se possam criar estratégias de enfrentamento metodológico e epistêmico.

Quando questionadas sobre a resistência por parte dos alunos em relação à abordagem e à inserção de temas étnico-raciais em suas disciplinas, as professoras trazem o seguinte posicionamento:

Com os alunos, cada vez menos. Eu sinto que há uns quatro anos eu ainda encontrava um pouquinho de resistência de alunos que eu começava a falar, ele: “Poxa, professora, mas esse assunto de novo? Poxa, de novo.” Hoje eu já não encontro, porque os alunos estão envolvidos em projetos, os alunos estão envolvidos com essa temática, com o trabalho. Com outros professores⁶ (...) então são seis. Já faz toda diferença, né? Então, cada vez menos resistência e eu fico muito feliz com isso. Muito mesmo. (Professora Alessandra)

Sim, assim, eu tenho mais receptividade, mas eu tenho resistência e aí tem uma parcela de alunos negros e alunos evangélicos, entendeu? Esses negros muito vinculados às questões religiosas da igreja, porque a minha figura pra eles é quase um

⁶ Os nomes dos docentes citados pela coparticipante foram omitidos para preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

anticristo. Tem sexta-feira que eu vou de branco, mesmo não sendo do candomblé, mas eu não gosto de usar outra coisa na sexta-feira. Aí já são os meus signos que me formam. Eu tenho colar de búzios, o meu cabelo, tema que eu uso. Então determinados temas eu começo a conversar, eles saem para beber água e voltam na hora que a aula tá acabando, entendeu? (Professora Fátima)

As duas professoras trazem relatos nos quais admitem mais aceitação do que rejeição dos alunos nas abordagens. A professora Alessandra credita o alargamento dessa aceitação ao fato de outros professores também abordarem assuntos que conciliem questões de diversidade, mesmo que alguns não trabalhem diretamente sobre questões raciais. Já a professora Fátima, apesar de relatar que tem mais “receptividade”, explica que questões religiosas causam estranhamento e até rejeição a alguns temas e abordagens em sala de aula. Mais uma vez, percebemos como a representatividade – não só sobre temas e autores, mas também de professores negros ocupando o espaço acadêmico – traz outras percepções aos alunos que os levam a (re)conhecer sua própria identidade étnica e que os fortalecem não só individualmente, mas também coletivamente no enfrentamento ao racismo.

É o que percebemos na última questão levada às nossas entrevistadas, que indagava se tinham presenciado algum tipo de racismo nas salas de aula da universidade.

Eu acho que eles são de alguma maneira... como é que eu vou dizer? Eu não acredito em racismo velado, né? Racismo é racismo, mas quando a gente observa às vezes a constituição de alguns grupos, o porquê daqueles arranjos dos grupos dos alunos, e eu tenho que insistir de uns quatro anos pra cá e isso é cada vez, acontece cada vez menos, mas hoje em dia a Rural discute muito isso. Então é complicado se houver algum conflito desse tipo na sala de aula, muitos alunos estão preparados pra dar respostas e boas respostas pra essa situação. Então a importância desse trabalho na graduação é total, né? E principalmente pra que as pessoas que não

sejam vistas como negras entendam o seu local de privilégio, e quando existe esse debate em sala de aula muitos já começam a falar assim: “entendo o meu lugar de privilegiado, só tô contando uma situação que aconteceu comigo, com um amigo meu...”. Ele já tem essa noção. (...) Isso é muito importante, mas eu vejo que a gente conseguiu criar, a gente conseguiu fomentar isso bem no grupo. Então de alguma forma esses conflitos, pode ser que eles não sejam muito aparentes, né? Porque eu acho que eles existem, mas eu acho que existem de uma maneira muito menor do que há um tempo atrás. (Professora Alessandra)

Por causa da minha figura que intimida. Ele pode falar do lado de fora, mas a minha figura intimida, porque eu já me posiciono logo de que lugar eu tô falando, do que eu quero fazer e tal, entendeu? (...) Não acontece na minha frente, pode ser que saindo da sala de aula isso aconteça, entendeu? “Ah, mas o negro também não quer nada, não sei o quê, também isso é exagero, é o tal do mimimi.” Mas eu acho que a minha posição, eu não crio espaço pra que esse debate aconteça. (Professora Fátima)

Mas eu acho que a minha geração, talvez, marque um volume de professoras e professores negros. E aí a minha geração, que aí conseqüentemente em termos de presença na universidade, como a sua também, a gente hoje pode observar o volume nos alunos. Na nossa época a gente ia na unidade. Esses caras hoje têm bando pra fazer as coisas. E aí no bando você está mais fortalecido pro enfrentamento, pra arrogância, porque tem a arrogância, entendeu? (Professora Fátima)

Os relatos das professoras nos levam a refletir sobre alguns pontos relevantes à nossa discussão. O primeiro diz respeito à asserção das três entrevistadas de não presenciarem atitudes racistas em sala de aula. Primeiro, contrastamos essa afirmação com o que foi pronunciado pelos professores do ensino básico que participaram desta pesquisa. Na ocasião, os dois docentes afirmaram terem passado por situações que envolviam preconceito racial em suas salas

de aula e que isso aparecia de forma frequente. No caso das professoras do nível superior, chama-nos atenção não somente a negativa sobre presenciar diretamente o racismo, mas também o fato de reconhecerem que, apesar de não presenciarem, atitudes preconceituosas podem ocorrer na convivência entre os alunos fora do momento de sala de aula. Outra colocação importante se refere aos argumentos usados pelas professoras para justificar a ausência desse racismo nas classes, pois as três professoras enxergam, de alguma forma, a presença mais significativa de alunos negros na universidade como um fator que desestimula atitudes racistas.

Gomes (2017) recorda que o discurso do movimento negro na década de 1980 tinha um perfil mais universalista em relação à educação, mas, com a percepção de que essa abordagem não atendia a grande população negra, o discurso e as reivindicações começaram a mudar. A autora relata que, naquele momento, as políticas de ação afirmativa – com elas as cotas raciais – passaram a ser uma demanda real e esse movimento contínuo deu origem a conquistas importantes, como a Lei Federal 12.288, de 2010 (que instituiu sobre a igualdade racial), o princípio constitucional de ação afirmativa (aprovado pelo Supremo em abril de 2012) e a aprovação, em agosto do mesmo ano, da Lei 12.711, que dispõe sobre as cotas raciais no ingresso para as universidades e institutos federais de ensino.

O avanço de tais políticas permitiu que, ao longo dos anos, o número de alunos negros e pardos crescesse nos bancos das universidades, e, como as professoras relataram, essa presença é um dos fatores que colaboram para que atitudes declaradamente racistas não tenham sido presenciadas por elas. Soma-se a isso a presença de maior número de professores negros, estruturando um cenário no qual os alunos podem desenvolver um pertencimento racial e circular num ambiente que permite a (re)construção de sua identidade negra, entendida como uma construção histórica, plural, social e cultural e que “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” (GOMES, 2005, p. 43).

Concordamos com a autora que a identidade não é algo inato, que depende da forma de ser no mundo e está ligada às redes de relação de referências culturais dos grupos sociais. Esses novos

corpos negros que circulam e ocupam os espaços nas universidades culminam numa força que resiste à estrutura eurocêntrica e racista acadêmica, trazendo histórias outras antes negadas nesses lugares. E, coletivamente, alunos e professores negros, aliados a colegas não negros dispostos a discutir lugares de privilégios e formas de pensar outras, possibilitam a existência de atitudes e fazeres insurgentes e de resistência, como avistamos nas entrevistas dos professores coparticipantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise crítica da situação dos negros nas universidades indispensavelmente nos direciona a significar os processos sociais, históricos e científicos que influenciaram o posicionamento do negro na sociedade brasileira e, como consequência, a disparidade de condições entre homens e mulheres negros e pessoas brancas em nosso país. O que nos encaminha à educação é a forma como o racismo penetra nas estruturas educacionais e novamente posiciona o negro em lugares de exclusão. Tratando da lei 10.639/03, entendemos que, mesmo assumindo alguma ascensão acerca das discussões, o próprio racismo impediu a abrangência da aplicação da lei supracitada e que os embates e diálogos que ganham fôlego com as conquistas do movimento negro precisam ser ainda mais equalizados no momento em que buscamos nos recuperar do retrocesso e oposição a várias formas de atuações democráticas, inclusive no que tange à questão da igualdade racial.

Em diálogo com as professoras universitárias negras que trabalham as relações étnico-raciais, foi possível investigar como elas inserem nos cursos que estão sob sua responsabilidade outros aportes que historicamente foram marginalizados. Ratificamos que a crítica decolonial latino-americana é a base para a interpretação aqui trazida. Seu quadro conceitual indica outros lugares de memória, outras filosofias e cosmopercepções que passam a ser uma exigência para o campo da EREER. Com essa retomada epistemológica, podemos reinventar os caminhos por onde construímos conhecimentos significativos para a comunidade universitária. Foram elencados alguns aspectos dissonantes advindos das narrativas docentes que

privilegiamos para a pesquisa desenvolvida. A nosso ver, é urgente pensar com professoras universitárias negras sobre itinerâncias de resistência no acontecimento universitário. Em linhas mais gerais, partimos de um corpus epistemológico soterrado para analisar narrativas produzidas por profissionais da sala de aula atuantes no curso de Letras da UFRRJ e que assumem uma práxis educativa em chave decolonial. A partir das análises apresentadas nesta pesquisa, alcançamos e desenvolvemos os conceitos de Resistência Pedagógica Decolonial e Práticas Pedagógicas Subversivas.

O primeiro conceito se relaciona com a resistência de alguns professores frente aos currículos eurocentrados que estão em consonância com a estrutura colonial-moderna-excludente de poder e que, circula na academia como única concepção de conhecimento. Considera-se que essas resistências partem da problematização acerca da identidade docente negra, e tal processo pode fazer emergir discussões e relativizações sobre as formas de realizarmos transposição e mediação didática, no cotidiano do curso de Letras da UFRRJ. Práticas pedagógicas subversivas são possíveis quando localizamos insuficiências teórico-metodológicas capazes de ofuscar propostas descolonizadoras de currículo. Isso porque subverter o currículo prescrito depende da inclinação que fazemos coletivamente, a partir da crítica ao instituído. Ao assumirmos lugares outros de produção de saberes e conhecimentos, no âmbito da formação docente e do campo do currículo, pretendemos impulsionar outras movimentações mais ao Sul.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 10 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012. 422p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154p.

LAZARO, Rafael dos Santos; MIRANDA, Claudia. Currículo de letras (português-espanhol): entre o reconhecimento e a negação da Afro-latinidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 768-780, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54398>. Acesso em: 10 maio 2023.

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

MIRANDA, Claudia; PASSOS, Ana Helena. Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia: Mudanças, Permanências e desafios sociológicos**. Curitiba, 2011.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam a Europa?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 456-478, 2015.

MOREIRA, Núbia Regina; EVANGELISTA, Nadila Jardim; SANTOS, João Paulo Lopes dos. A Experiência Feminina Negra e suas Interrogações à Política e Prática Curriculares. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 115-131, abr./jun. 2019.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir**. Alter/nativas. E-Book, 2017.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Agosto/ 2023*.

A pedagogia da caboclagem em Patativa do Assaré: caboclo em trânsito

Vanderly Vitoriano de Oliveira¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de caboclagem como proposta de articulação pedagógica, rizomática e decolonial dos processos de subjetivações coletivas que constituíram culturalmente a estigmatização do caboclo. Em contexto de supremacia branca ocidental, entende-se, portanto, que a formação inicial do caboclo se deu no objetivo de atender às demandas dos parâmetros de exploração colonial/econômica no Norte do Brasil, embora, no transcorrer dos tempos, adquira parcialmente diferentes configurações em outras regiões do país, especialmente nos sertões brasileiros. Assim, destaca-se neste trabalho a desconstrução imagética do caboclo sob o viés de operações políticas – caboclagens – do etnopoeta Patativa do Assaré, cujo discurso preferencial, autobiográfico, o evidencia como “caboclo cabra da peste” revestido pela luta antiimperialista de poderes e saberes dos “esfarrapados do mundo”. A pesquisa segue uma linha híbrida que abrange, especialmente, a relação entre etnometodologia e a cartografia; nessa perspectiva, se estabelece um diálogo bibliográfico com os substratos teóricos de Homi Bhabha, Achille Mbembe, Édouard Glissant, Félix Guattari, Frantz Fanon, Pierre Bourdieu, Aníbal Quijano, Michel Foucault, além de outros em interlocução com a etnopoética de Patativa do Assaré. Espera-se, pois, que este estudo contribua no sentido de ampliar a discussão acerca dos processos de diferenciações operados pelos movimentos pedagógicos que se efetivam como atividades culturais, sobretudo carregado pelo teor de experiências artístico-literárias das poéticas de aquisição do poder,

¹ Doutor em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutorando do Programa em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Crítica Cultural pela UNEB. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5503-2065>. E-mail: vitoriano.i@hotmail.com.

que fazem girar a luta decolonial e antiimperialista de combate ao racismo epistêmico, e de outros modos de racismos desenvolvidos pela colonialidade do poder do saber e do ser.

Palavras-chave: caboclagem; Patativa do Assaré; decolonização.

The pedagogy of caboclagem in Patativa do Assaré: caboclo in transit

ABSTRACT

The present work aims to discuss the concept of caboclagem as a proposal for pedagogical, rhizomatic and decolonial articulations of the processes of collective subjectivations that culturally constituted the stigmatization of caboclo. Therefore, in the context of Western white supremacy, it is understood that the initial formation of the caboclo did not have the objective of meeting the demands of the parameters of colonial/economic exploitation in the North of Brazil, although over time it will acquire partially different configurations in other regions of the country, especially in the Brazilian backlands. Thus, this work highlights the imagetic deconstruction of the caboclo under the bias of political operations – caboclagens – of the ethnopoet Patativa do Assaré, whose preferred discourse, autobiographical, is evidenced as “caboclo goat of the plague” covered by the anti-imperialist struggle of powers and knowledge of the “ragged of the world”. The research follows a hybrid line that especially covers the relationship between ethnomethodology and cartography; In this perspective, a bibliographic dialogue is established with the theoretical substrates of Homi Bhabha, Achille Mbembe, Édouard Glissant, Félix Guattari, Frantz Fanon, Pierre Bourdieu, Aníbal Quijano, Michel Foucault, among others in dialogue with the ethnopoetics of Patativa do Assaré. Therefore, it is expected that this study will contribute towards broadening the discussion on the processes of interesting differentiations by the pedagogical movements that are carried out as cultural activities, especially loaded

by the content of artistic-literary experiences of the poetics of acquisition of power, which make to revolve the decolonial and anti-imperialist struggle against epistemic racism, and other modes of racism developed by the coloniality of the power of knowledge and being.

Keywords: caboclage; Patativa do Assaré; decolonization.

La pedagogía del caboclagem en Patativa do Assaré: caboclo en tránsito

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo discutir el concepto de caboclagem como propuesta de articulación pedagógica, rizomática y decolonial de los procesos de subjetivación colectiva que constituyeron culturalmente la estigmatización del caboclo. Por lo tanto, en el contexto de la supremacía blanca occidental, se entiende que la formación inicial del caboclo tuvo lugar para cumplir con las exigencias de los parámetros de explotación colonial/económica en el norte de Brasil, aunque en el transcurso del tiempo adquiere parcialmente diferentes configuraciones en otras regiones del país, especialmente en el interior brasileño. Así, este trabajo destaca la deconstrucción del imaginario del caboclo bajo el sesgo de las operaciones políticas – caboclagens – de la etnopoeta Patativa do Assaré, cuyo discurso preferencial, autobiográfico, lo muestra como un “caboclo chivo de la peste” amparado por la lucha antiimperialista de poderes y saberes de los “harapos del mundo”. La investigación sigue una línea híbrida que abarca especialmente la relación entre etnometodología y cartografía; En esa perspectiva, se establece un diálogo bibliográfico con los sustratos teóricos de Homi Bhabha, Edouard Glissant, Félix Guattari, Frantz Fanon, Pierre Bourdieu, Aníbal Quijano, Michel Foucault, entre otros en diálogo con la etnopoética de Patativa do Assaré. Por lo tanto, se espera que este estudio contribuya a ampliar la discusión sobre los procesos de diferenciación operados por los movimientos pedagógicos que se manifiestan como actividades culturales, especialmente cargados por el contenido de

las experiencias artístico-literarias de las poéticas de adquisición de poder, que hacen girar la lucha decolonial y antiimperialista contra el racismo epistémico, y otras formas de racismo desarrolladas por la colonialidad del poder del saber y del ser.

Palabras clave: cabujón; Patativa do Assaré; descolonización.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposição discutir a caboclagem² como elemento articulador, pedagógico e rizomático, capaz de desconstruir a produção simbólica, imagética e cultural do caboclo brasileiro, perpetrada pelos processos subjetivos coadunados pela égide moderna da colonialidade do poder. Nessa contextura, discute-se o trânsito do caboclo, sobretudo a relevância de desconstruções imagéticas que se efetivam pelo agenciamento de etnopoéticas³ do campo social, cujas operações se configuram como devir múltiplo/articulador de processos de diferenciações e decolonização discursiva.

Quando abordamos a questão do caboclo brasileiro, indubitavelmente nos remetemos ao racismo como processo histórico colonial, o qual, de maneira emblemática, produziu imagens e estabeleceu estereótipos no projeto de apagamento histórico/existencial dos índios, caboclos e negros. Por esse prisma, entende-se que a ideia de raça (associada à cor da pele) é postulada pelas elites brancas da Europa, no sentido de justificar a superioridade

² A caboclagem é um termo cunhado por Oliveira (2020) como fenômeno que se materializa nos feitos cotidianos - modos de produção - dos caboclos como atores sociais engajados na batalha antiimperialista para fins de uma reescrita histórica dos povos periféricos. A caboclagem é um movimento de enunciações discursivas não lineares, operadas em intercorporeidades fluidas e sem a preocupação de ajustar-se aos previsíveis conhecimentos paradigmáticos e atávicos ligados às epistemologias estruturalistas. A caboclagem é o devir caboclo desindexado da circularidade dicotômica do signo - significado e significante - porquanto, percorre o heterogêneo movimento "rastro" operado com as múltiplas possibilidades do território social.

³ "Etnopoesia - é preciso enfatizar logo de início - não é e nem aspira ser antropologia: é literatura ou, como querem alguns, "antropologia poética", a ciência da antropologia são, portanto, feitas fora dela, utilizando (por livre escolha) uma linguagem que não é científica" (Alcântara, 2014, p. 65).

civilizatória branca sobre os considerados povos “selvagens” da América e da África, desde os séculos XVI e XVII (Quijano, 2005; Telles, 2003).

Para Quijano (2005), “Raça” representa o primeiro sistema global de dominação social pela qual se estrutura a colonialidade, ancorada, sobretudo, na exploração de mão de obra escrava, negra, com fins de acumulação de capital.

Para a América e, em particular, para a atual América Latina, no contexto da colonialidade do poder, esse processo implicou que, à dominação colonial, à racialização, à re-identificação geocultural e à exploração do trabalho gratuito, fosse sobreposta a emergência da Europa Ocidental como o centro do controle do poder, como o centro de desenvolvimento do capital e da modernidade/racionalidade, como a própria sede do modelo histórico avançado da civilização. Todo um mundo privilegiado que se imaginava, se imagina ainda, autoproduzido e autoprojeto por seres da raça superior par excellence, por definição os únicos realmente dotados da capacidade de obter essas conquistas. (Quijano, 2005, p. 23).

Ancorados nas contribuições de Quijano (2005), fazemos um recorte sobre as realidades que cooperaram para a constituição do caboclo – desde o período inicial da colonização – em condições de racismo, como fenômeno imbricado ao projeto de exploração econômica das estruturas capitalistas, e, de base cultural eurocêntrica, sem deixar de destacar o *modus operandi* utilizado pelas elites intelectuais do Brasil, através das literaturas, para definirem, imageticamente, um lugar e uma estética para esses sujeitos.

Sendo assim, rastreamos neste estudo as formações discursivas sobre o caboclo brasileiro a partir de sua invenção colonial no Norte do Brasil, considerando de que forma as produções de imagens (estereotipadas) tomam corpo e, simultaneamente, se desconstroem em outras regiões, em especial nos sertões do Nordeste do Brasil. Discutem-se, portanto, as múltiplas possibilidades que essa nomeação – ora tida apenas como categoria social, outrora

negada como categoria de identidade pelas instituições dos saberes – produz em suas enunciações e perspectivas revolucionárias.

Desse modo, evidenciamos a questão do caboclo como fenômeno em movimento que marca os corpos de muitos sujeitos que se percebem ativamente nessa qualificação – embora a visão civilizatória os tenha colocado, na maioria das vezes, na invisibilidade – e assumem o lugar politizado de atores sociais, cujas artes desmantelam as produções culturais dominantes – já fixadas – no campo do real e do imaginário social essencialista.

O caboclo pensado neste trabalho transgride o lugar fixado pelo pensamento colonial e se transvalora no decorrer dos tempos, visto que o processo de migração territorial desses sujeitos para outras regiões, além do Norte da Amazônia, faz com que, processualmente, adquiram novos modos de existências que abrangem muitos aspectos, entre eles, os sociais e conceituais.

Diante desse movimento, o padrão estereotipado fixado discursivamente pela colonialidade do poder sobre os caboclos, como indivíduos indolentes, selvagens e destros à obediência, se desmonta por meio do contato com outros atores sociais em ambientes de luta por emancipação social. Deste modo, a interlocução vai sendo constituída a partir da interação com os novos territórios, principalmente, quando esses espaços territoriais são demarcados como “lugar praticado” (Certau, 2007) por movimentos insurgentes contra as diversas formas de opressão como é o caso do semiárido nordestino.

Os lugares são histórias fragmentarias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempo empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (Certau, 2007, p. 189).

As etnopoéticas representam a aquisição de poder nesses lugares e alargam o movimento da pedagogia da caboclagem materializada como saber-experiência de reescrita histórica que se alinha à vivacidade de textos orais e narrativas de luta política das

populações periféricas, objetivando burlar as estratégias dominantes perpetradas pelos processos de subjetivações coletivas operadas por vetores do sistema capitalista (Guattari; Rolnik, 2010). Nesse caso, aplica-se neste estudo, o conceito de pedagogia como forma cultural (Silva, 1999, p.139), por se tratar de expressão artística livre, expressa em múltiplas linguagens do território social, especialmente pautadas nos feitos políticos e criativos dos meios populares.

Nessa tessitura, a relação pedagogia da caboclagem e etnopoética se transveste como articulações pedagógicas de batalha das minorias – como processo de decolonização de paradigmas que engendram a permanência de estereótipos raciais. Além disso, se caracteriza como fenômeno político antirracista, contraposto à colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio de movimentos de resistência e (re)existência dos que se percebem caboclos.

Destacamos que essa discussão de caboclagem se potencializa na etnopoética de Patativa do Assaré, devido ao coeficiente desterritorializador⁴ de sua poética, cuja produção evidencia condições de deformar o enraizamento-identitário perpetrado pela ideia cultural de mestiçagem que se consolida na construção de um imaginário social comprometido com processos de subjetivações coletivas. Então, na cena da batalha contra-hegemônica, a caboclagem é um fenômeno insurgente que resiste ao atavismo identitário conservado pela visão global acerca do lugar do caboclo na sociedade. Deste modo, a batalha dos caboclos é efetivamente comprometida com a visão heterotópica materializada nos feitos político-emancipatórios que atravessam fronteiras, (pre)conceitos, paradigmas institucionais e literários, especialmente, no objetivo de efervescerem a luta antirracista sob o entendimento de um imaginário-rizoma⁵.

⁴ O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (Guattari; Rolnik, 2010, p. 388).

⁵ Para Édouard Glissant, a concepção de imaginário-rizoma propõe a interconexão entre os processos de transformações culturais fora do estatuto unitário da globalidade moderna,

Dentre as lutas antirracistas, está o combate ao apagamento histórico operado pelas instituições da colonialidade do poder e do saber, visto que essas instituições investem em sistemas multifacetados, vetores midiáticos, que omitem chacinas policiais, ausência de políticas públicas de segurança dos povos periféricos bem como práticas de eugenia materializadas na formação de campos de concentração no semiárido nordestino. Esses padrões de ação do Estado moderno instituem a necropolítica das populações periféricas, em seus territórios de existência, por isso, diante dessa realidade, é imprescindível fazer emergir movimentos de visibilização social dos “esfarrapados do mundo” (Freire, 2007, p. 23), a fim de se denunciar a violência contra as minorias e fazer funcionar a maquinaria revolucionária das produções literárias, artísticas, além da apropriação tecnológica, cuja potência midiática seja capaz de desmontar processos de subjetivações coletivas.

Na linha do antirracismo, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) cunha o conceito de Necropolítica ao afirmar que a morte não se dá apenas pela instrumentalização da vida, como afirma Foucault no conceito de biopoder mas também pela destruição dos corpos, melhor dizendo, o soberano em estado de exceção é ativo na prática do extermínio, a ponto de definir quem deve viver e quem deve morrer (Mbembe, 2018, p. 41).

Para Mbembe (2018), a política de morte, no contexto da colonialidade, se pauta na conexão entre três postulados: colonialismo, racismo e capitalismo. Esses três eixos se interligam no projeto desumano de exclusão de indesejáveis ao plano de permanência social, no caso de negros, pobres, caboclos, índios e outros que sofrem o racismo sob o manto do imperialismo colonial que, a despeito do fim da escravidão, ainda domina, por outros meios – globalização, racismos, patriarcado, militarismo, modos de produção econômica, literaturas e outros dispositivos de controle e padrão estético etc. – nações latino-americanas, asiáticas e africanas.

Que a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do

construindo, nos percursos, posições antiunívocas que possibilitam o agenciamento de saberes no campo cultural de modo múltiplo.

biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define uma história de luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática política do ocidente, especialmente quando se tratar de imaginar a desumanidade dos povos estrangeiros – ou dominação a ser exercida sobre eles (Mbembe, 2018, p. 17 -18).

Assim, em resistência ao racismo ocidental, somos desafiados a ativar produções literárias, movimentos intelectuais, modos de produção de minorias, como antidispositivos de poder hegemônico capazes de fazer girar o saber-poder dos subalternizados.

A esse movimento de articulação pedagógica dos caboclos denomino como “atos de caboclagens,” pois, quando ativados em conexão com as etnopoéticas no sertão, instauram práticas educativas dos saberes populares, como linhas de fugas e insubmissão aos mecanismos de controle colonial. Os “atos de caboclagens” são maneiras de se contrapor à tentativa de silenciamento de vozes que lutam para desterritorializar a literatura canônica e outros dispositivos ligados a lógica discursiva uniformizada pela globalidade-centro.

Por este pensamento, a etnopoética patativana articula-se na visão de caboclo do sertão nordestino, que avança ao tom maior de voz-oralidade, para fazer valer o poder bélico dos camponeses frente aos sistemas opressores da colonialidade. Pensando assim, Patativa do Assaré, em seu poema “Caboclo Roceiro”, denuncia a estigmatização e aflições dos caboclos sertanejos, “Caboclo roceiro das plagas do Norte/Que vives sem sorte/ sem terras e sem lar/ A tua desdita é tristonha que canto/ Se escuto o teu pranto/ me ponho a chorar/ Ninguém te oferece um feliz lenitivo/És rude, cativo, não tens liberdade.”⁶

⁶ Poema citado na obra organizada por Tadeu Feitosa, Patativa do Assaré- Digo e não peço Segredo, 2001, p. 95⁶ Na teoria da desconstrução, logocentrismo é um termo cunhado pelo filósofo alemão Ludwig Klages nos anos de 1920 e se refere à tendência no pensamento ocidental de se colocar o *logos* (palavra grega que significa palavra ou razão) como o centro de qualquer texto ou discurso. Jacques Derrida usou o termo para

Vejamos que, no anseio de autonomia, Patativa do Assaré, assim como outros caboclo(a)s do sertão, em suas etnopoéticas, organizam produções literárias retratando suas singularidades no intuito de visibilizar – pelas etnopoéticas – as vozes subterrâneas nas malhas do cotidiano e, concomitantemente, reescreverem outras narrativas que desconstroem a lógica epistemicida da ciência moderna.

Esses saberes não-formais dos atores sociais são operadores simbólico-educativos que transcendem o logocentrismo, assim como o binarismo (Derrida, 2001) responsável pela clausura dos enunciados ligados aos sistemas de racionalidade da cultura hegemônica. Neste sentido, os saberes devem [...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior àquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão (Derrida, 2001, p. 48). Dentro desse aspecto, é salutar compreender que os atos revolucionários – pelas artes, literatura e demais modos de produção, sobrevivência e resistências – são movimentos (não binários) de potências sociais com perspectivas heterotópicas que atuam nos desmontes estruturalistas do estatuto técnico da verdade moderna.

Por esse embasamento, apontamos a pedagogia da caboclagem como conceito de interpretação-experiência dos modos de vida das populações caboclas, subalternizadas, que se perfazem na polissemia simbólica dos saberes do campo social, sobretudo instigadas pela vontade de potência indicada em outra estrofe do poema “Caboclo Roceiro”: “A roça é teu mundo e tua escola/Teu braço é a mola que move a cidade/De noite, tu vives na tua palhoça/De dia, na roça, de enxada na mão/Julgando que Deus é um pai vingativo/Não vês o motivo da tua opressão” (Derrida, 2001, p. 95). Neste sentido, Patativa assevera a importância do trabalho na roça como ato educativo refratário à docilização dos caboclos do sertão, já que o poema sugere o estímulo à insubordinação de uma condição essencialista.

caracterizar boa parte do pensamento ocidental desde Platão: uma busca constante pela “verdade”.

O CABOCLO NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA COLONIAL

O construto da cultura colonial elaborado pelo discurso das elites dominantes do capitalismo traz, sobre os espaços colonizados, a implementação de procedimentos disciplinantes e modos de subjetivações que controlam e sistematizam formas de trabalhar, pensar, agir e consumir dos povos colonizados. Essas incursões de domínio colonial se fundamentam nos arquétipos civilizatórios de matrizes europeias, implementando, violentamente, princípios ético-estéticos que interferiram na construção do imaginário social.

Essas práticas estão marcadas nos registros históricos de uma violência sangrenta e desigual, manifestada pelo aviltamento das singularidades dos povos indígenas e, mais tarde, caboclos e negros, que sofreram as nulidades de seus pertencimentos culturais pelo império capitalista moderno. Nesse contexto, ao tratar sobre as produções discursivas degenerantes operadas pela colonialidade nos espaços de exploração capitalista, o pós-colonialista indiano Homi K. Bhabha afirma:

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (Por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação não sujeita”, apropriada, dirige e domina suas várias esferas de atividade (Bhabha, 1998, p.111, sic).

Pela visão de Bhabha (1998), constata-se o objetivo do discurso colonial na formação de um pensamento aviltante em relação ao colonizado, principalmente no sentido de justificar formas de controle e essencialização da condição de inferioridade. Por esta razão, nos desafiamos à responsabilidade de intervir politicamente na

contramão desse domínio colonial, objetivando dialogar com as diversas vozes que debatem e produzem epistemologias em perspectivas críticas e pós-críticas, sobretudo voltadas para desconstruírem enunciados que definem o lugar de subalternização das minorias⁷, especialmente latino-americanas e africanas, em relação às forças imperialistas do capitalismo pactuadas à égide cultural com base na racionalidade moderna. Desta forma, tratamos da possibilidade de estabelecer novas perspectivas de deslocamentos simbólicos, sobretudo a partir da literatura – poéticas do sertão – menor⁸, que se configura como arsenal antiimperialista bem como instrumento intencional de desmontagem das estéticas civilizatórias fundadas pelo padrão colonial moderno acerca dos povos subalternizados, em destaque os caboclos.

Por essa linha, ao debater sobre o aspecto massificador da cultura enquanto conceito capitalista, o filósofo francês Félix Guattari, desenvolve o seguinte argumento:

A cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: Indivíduos normalizados, articulados, uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados – (...) uma produção de subjetividade social que se pode encontrar em todos os níveis de

⁷ A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. A de maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que “o homem” tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário (Deleuze; Guattari, 1995, p. 55).

⁸ “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que, nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2002. p. 41).

produção e do consumo (Guattari; Rolnik, 2005, p. 22).

De acordo com Guattari (2005), os sistemas hierárquicos do capitalismo cumprem a tarefa de inventar culturalmente processos organizacionais implícitos – também explícitos –, vinculados aos interesses de dominação, se valendo do aparato cultural, objetivando a manutenção de sistemas de controle sobre os sujeitos. Para Guattari (2005, p. 230), a questão conceptual da cultura é ambígua e, por isso, requer um olhar apurado acerca dos objetivos pelos quais ela se institui no contexto das expectativas dos sistemas hierárquicos.

Com base nessa ideia de Guattari (2005), compreende-se que a cultura colonial é ajustada aos postulados estéticos ordenados às exigências institucionais, estas comprometidas com a lógica capitalística de produção e consumo. Observa-se que essa lógica se torna o fator definidor da prática dos colonizadores europeus que, ao invadirem as Américas, devastam os bens naturais e tornam subalternizadas muitas civilizações. Além disso, capturam a mão de obra escrava na África, na finalidade de estabelecerem o mercado comercial, pelo tráfico negreiro, responsável por condições desumanas de trabalho aplicadas a homens e mulheres.

Em meio a esses imbrólios, vai se estruturando também a formação do caboclo, já que, na maioria dos estudos ligados à sua constituição, é relevante considerar os aspectos históricos, etnográficos, sociológicos e literários que estabelecem os discursos, os conceitos montados no início da colonização – acerca desse caboclo – até a formação cultural do Estado nacional brasileiro.

Ressaltamos que a antropóloga Débora de Magalhães Lima (1999) contesta a existência do caboclo na condição de categoria identitária e o caracteriza no âmbito antropológico de categoria social e relacional. Esse pensamento não invalida, entretanto, a presença do caboclo no cenário de formação do povo brasileiro, inclusive no contexto de construções semânticas que engendram a ideia de mestiçagem – período voltado à discussão de formação da identidade nacional – elaborada, conceptualmente, pelas elites intelectuais do Brasil.

Para corroborar essa ideia, Ribeiro (1995) afirma que,

A população neobrasileira da Amazônia formou-se(sic) também, pela mestiçagem de brancos com índias, através de um processo secular em que cada homem nascido na terra ou nela introduzido cruzava-se com índias e mestiças, gerando um tipo racial mais indígena que branco. (...) Desse modo, ao lado de vida tribal que fenecia em todo(sic) vale, alçava-se uma sociedade brasileira: a dos caboclos da Amazônia. Seu modo de vida, essencialmente indígena enquanto adaptação ecológico-cultural, contrastava flagrantemente, ao plano social, com o estilo de vida tribal (Ribeiro, 1995, p. 314).

Em acordo com Ribeiro (1995), infere-se que o fenômeno de cruzamento racial, tendo como resultado a formação dos caboclos na Amazônia, foi proeminente no processo de povoamento e colonização do novo ambiente (neobrasileiro). Nessa contextura, entende-se que a formação de “mamelucos” – caboclos – representa uma variação racial que contrasta ao padrão social europeu bem como ao ideário de vida tribal. Por esta razão, esses dois fatores se tornaram substratos produtores e reprodutores de um imaginário social atávico e estigmatizador dos caboclos(as) brasileiros(as) no transcorrer dos tempos.

Por isso é que, no período inicial da colonização no Norte, o termo *caboclo* já carregava uma conotação degenerativa e abjeta, pois, segundo o antropólogo Câmara Cascudo (1972), essa simples palavra “foi vocábulo injurioso e El-Rei D. José de Portugal, pelo alvará de 4 de abril de 1755, mandava expulsar das vilas os que chamassem aos filhos indígenas de caboclos” (Câmara Cascudo, 1972, p. 192). Observa-se que esse tratamento depreciativo do rei de Portugal indica a posição racista que o colono europeu exerce sobre o colonizado, no objetivo de estabelecer a condição de inferioridade racial e, ao mesmo tempo, produzir a hierarquização e divisão nas relações de trabalho (índios x caboclos) no ambiente tribal. Em seu olhar de brasilidade, entretanto, Ribeiro (1995) transcende a ideia de invisibilização do caboclo pela colonialidade, na medida em que o insere como protagonista na cena de debate sobre mestiçagem.

Nessa envergadura, alguns antropólogos do século XX buscam construir um sentido de positivo de mestiçagem⁹ como elemento de definição racial da nação brasileira, que se efetiva pelo condensamento racial pacífico, agregador de condições democráticas que diferenciavam o Estado brasileiro dos países vizinhos¹⁰. Essa posição, contudo, não garantia transformações significativas no âmbito da discriminação racial, cujos efeitos fossem capazes de assegurar a desconstrução de enunciados agenciadores de preconceitos estruturais no eixo da cultura brasileira.

Mesmo diante de uma suposta “democracia racial”, depreendemos que a produção do discurso colonial acerca do mestiço/caboclo se perpetua no plano das elites intelectuais, isso, historicamente, com base no parâmetro do ideal civilizatório moderno¹¹, classificador de tipologias raciais discriminatórias, cujos objetivos são de conjugar dizeres e saberes sobre os sujeitos nos diversos espaços sociais, porquanto isso constitui o interesse em reproduzir uma cultura de classificação racial que garante a supremacia civilizatória de matriz branca/eurocêntrica.

⁹ De acordo com a historiadora brasileira Juliana Bezerra, com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, surgiu uma série de autores que defendiam que o Brasil era mestiço e isto era algo que deveria ser superado. Para isso, os mestiços deveriam embranquecer, pois o branco era considerado a etnia “superior”. Dessa forma, a mestiçagem era vista como algo negativo. A miscigenação, na Era Vargas – décadas de 1930 e 1940 – com a publicação de “Casa-Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, ganhou, no entanto, um valor positivo. Segundo Freyre, a miscigenação de etnias produziu um país de convivência harmônica, sem grandes conflitos sociais. A expressão “democracia racial” foi usada para definir o Brasil. Embora Freyre rompa com a noção pessimista dos positivistas, sua teoria acabou por mascarar os problemas sociais que negros e indígenas sofriam no Brasil. Afinal, estes dois grupos não tinham representação na elite brasileira. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/autor/juliana-bezerra>. Acesso em: 17.04.2023.

¹⁰ Os demais países vizinhos não conciliavam a presença de étnico/raciais, incluindo negros, índios, mulatos, mamelucos/caboclos e outras caracterizações em sua formação de identidade nacional.

¹¹ (...) Assim como “cultura” ou “civilização”, a modernidade é mais ou menos (“beleza, essa coisa inútil que esperamos ser valorizada pela civilização”), (“limpeza, a sujeira de qualquer espécie parece incompatível com a civilização”), (“ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, quando o regulamento foi definitivamente estabelecido define, quando, onde e como uma coisa deve ser feita, de modo em que toda circunstância semelhante não haja hesitação ou indecisão”) (Bauman,1998, p. 8-9).

A despeito do projeto de democracia racial, a biopolítica do Estado moderno assegura ação valorativa de corpos brancos que se enquadram ao rigor estético de beleza e pureza como indicadores de polidez civilizacional em detrimento aos mestiços que permanecem a sofrer precariedades pela omissão de Estado passivo, que se nega a garantir políticas públicas, indiscriminadas, em amplo espectro social (Foucault, 1977).

Na realidade, a democracia racial se mantém conectada com racismo estrutural, sob a égide dos postulados capitalísticos, sobretudo para assegurar seus modos de produção e manter os mestiços/caboclos/mulatos e negros no lugar de exploração pela força de trabalho, pois, caso contrário, de forma mais extrema e desumana eram (são) qualificados apenas como vadios, vagabundos, prostitutas(as) ou, meramente marginais, pelos indicadores sociais do projeto civilizatório.

Em contraposição ao ideário civilizatório, manifesta-se o pós-colonialista, psiquiatra, filósofo, ensaísta francês da Martinica, Frantz Omar Fanon. Na sua obra *Os Condenados da Terra* (1968), o autor discute sobre os mecanismos de subjetivação que efetivaram o processo de colonização do europeu na África. Em sua interpretação, Fanon (1968) aponta aspectos da violência psíquica instituída pelo branco no objetivo de produzir, no imaginário dos africanos, a condição de inferioridade racial. Esta percepção crítica se dá pelo seu engajamento no movimento com argelinos, na luta pela libertação do país, por ora subjugado à França. Acerca dos processos discriminatórios operados pelo colono, Fanon (1968) afirma que:

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é a declaração impermeável à ética, ausência de valores, como também a negação de valores. É, usemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, elemento deformador, que desfigura tudo que se refere a estética ou a moral, depositário de forças malélicas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (Fanon, 1968, p. 30-31).

As considerações de Fanon (1968) revelam que o discurso colonialista trata o colonizado como um ser impermeável ao conhecimento racional, com conotação de animalizado e adestrado a desenvolver comportamentos irracionais/instintivos, sob controle e repetição. O que prevalece nesta invenção do colono é, pois, a tentativa de silenciamento e subalternização sobreposta ao desejo de sedimentar uma condição de degenerescência em torno da imagem do colonizado.

Neste debate, dialogamos também com o livro *Os Pobres na Literatura Brasileira*, coletânea de textos, organizada por Roberto Schwarz (1983), que apresentam uma série de abordagens significativas sobre o lugar de existência das minorias e suas demarcações espaciais e temporais no Brasil. Contextualmente, os autores dessa obra, de um modo geral, salientam a influência das formas, motivos e símbolos da colonização na formação da literatura brasileira, elementos que contribuíram para a formação do imaginário social, como verdades a serem conservadas culturalmente.

Em um dos textos da referida obra organizada por Schwarz, a historiadora Laura de Mello e Souza (1983) esclarece que a categoria dos vadios, no período colonial, representava uma classificação social fora dos processos produtivos dos interesses econômicos burgueses.

De acordo com a historiadora:

Durante todo período colonial, os homens livres pobres foram muitas vezes designados com a expressão vadio, o seu modo peculiar de viver sendo classificado de vadiagem. (sic)Entretanto, nem sempre essa nomenclatura abarcou indivíduos desocupados: era vadio na colônia todo aquele que não se inseria nos padrões de trabalho norteados pela obtenção do lucro imediato, e grande gama de indivíduos entregues a atividades esporádicas e intermitentes se via coberta por essa designação. (Souza, 1983, p. 9-10).

Além desses aspectos, Souza (1983) comenta sobre o escritor colonialista Teixeira Coelho, que se destacava como magistrado e alto funcionário da burocracia colonial, o que lhe conferia poderes de

conselheiro no espaço civilizado das estruturas políticas e desenvolvimentistas da capitania mineira. Conforme Souza (1983), esse burocrata, preocupado com o desenvolvimento econômico da colônia, escreve uma carta de instrução ao governo da capitania de Minas Gerais – publicada em 1780 –, apresentando uma versão conceptual de vadiagem dentro dos moldes civilizatórios do capitalismo do século XVIII. Para Souza (1983), ele categoriza os vadios no lugar utilitarista do interstício da mão de obra, sugerindo ao governo que estes componham esquadras, a fim de defenderem os presídios, coibindo a fuga dos negros em rebeliões (Souza, 1982, p. 11).

CABOCLO EM TRÂNSITO

Como já vimos, os postulados da cultura colonial foram armados sob a perspectiva dos interesses capitalistas, cujos ideais se fundamentam pela ordenação de uma estética civilizatória e classificatória orquestrada pelo projeto colonial europeu. Esses ideais civilizatórios constituem um escopo que se sustenta pelos diversos campos de saberes, sendo a antropologia um desses campos que ganha expressividade no sentido de contribuir com os substratos de verdade e poder e colaborar, significativamente, para estruturar as formações conceptuais acerca de povos, nações, nacionalidades e regionalidades tendo como corolário o progresso.

Nesse contexto de análise antropológica, trazemos a visão conceptual do caboclo sob a análise de Lima (1999), porquanto, em seu artigo A Construção Histórica do Termo Caboclo, Lima (1999) argumenta que:

Na região amazônica, o termo caboclo é também empregado como categoria relacional. Nessa utilização, o termo identifica uma categoria de pessoas que se encontra numa posição social inferior em relação àquela com que o locutor ou a locutora se identifica. Os parâmetros utilizados nessa classificação coloquial incluem as qualidades rurais, descendência indígena e “não civilizada” (ou seja, analfabeta e rústica), que contrastam com as

qualidades urbana, branca e civilizada. Como categoria relacional, não há um grupo fixo identificado como caboclos. O termo pode ser aplicado a qualquer grupo social ou pessoa considerada mais rural, indígena ou rústica em relação ao locutor ou à locutora. Nesse sentido, a utilização do termo é também um meio de o locutor ou a locutora afirmar sua identidade? Não cabocla ou branca (Lima, 1999, p. 7).

Lima revela em sua compreensão alguns parâmetros constituintes do processo de construção da concepção de caboclo, destacando, sobretudo, o aspecto conceitual/relacional acima da questão geográfica e identitária. Para Lima (1999), o fator prevaemente na determinação do conceito de caboclo está associado, historicamente, muito mais a esferas socioeconômicas à influência de fatores geográficos em si, embora a realidade geográfica não se perca totalmente nesta construção conceitual outorgada.

Numa leitura mais aprofundada sob o escopo de Lima (1999), percebe-se que sua preocupação foi de construir um conceito de caboclo focado na interpretação binária de afirmação/negação identitária. Por esta ótica, Lima (1999) refuta, por suas análises, a classificação do caboclo ao plano de categoria identitária. A autora faz isso, por constatar a ausência histórica de um caráter organizacional e político-social que o aloque nessa categoria. Diante disso, ela consolida a ideia de que o caboclo se enquadre ao *locus* de categoria social e relacional.

Por outro lado, ressaltamos que a ênfase deste nosso estudo não se reduz à discussão pautada na questão de existência/ausência de uma identidade cabocla, pelo contrário, caminhamos nos interstícios de uma interpretação-experiência descomprometida de perspectivas duais, sobretudo, desenquadrada de identificação absoluta de quem seja o caboclo.

O caboclo da caboclagem não segue o padrão colonial fixado, pois ele (re) existe no devir que se transfigura no “mameluco” do Norte da Amazônia, no sertanejo caipira do Sul e Sudeste do Brasil, no vaqueiro do chapéu de couro e no agricultor da enxada e cabaça d’água do Nordeste brasileiro, além de se perfazer nos migrantes

cosmopolitas que atuam como trabalhadores, músicos, poetas, intelectuais e outros atores do campo social que fazem acontecer a etno-poética da diversidade na perspectiva de “totalidade-mundo”¹².

O caboclo discutido na caboclagem se perfaz na ideia de “identidade-rizoma” como aquele que não surge de uma raiz fixa e una, mas que sofre constantes variações. Esse conceito de “Identidade-rizoma” foi cunhado pelo caribenho Édouard Glissant em “A Poética da Relação” (2011).

Nessa linha conceptual, ele discorre que se trata de uma:

[...] concepção sublime e mortal que os povos da Europa e as culturas ocidentais veicularam no mundo; ou seja, toda identidade é uma identidade de raiz única e exclui o outro. Essa visão da identidade se opõe à noção hoje “real”, nas culturas compósitas, da identidade como fator e como resultado de uma crioulização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes (Glissant, 2011, p. 27).

Essa noção de identidade – transitória – de Glissant (2011) coaduna com a ideia de “entre-lugar”¹³ mobilizadora de linhas de fugas que escapam ao controle de relação binária que dicotomiza categoria relacional *versus* categoria identitária. Nessa dimensão do trânsito, as etno-poéticas da caboclagem agenciam desmontes, além de elaborarem saberes insurgentes que deslocam imagens estáticas

¹² “[...] Isso significa que uma intenção poética pode me permitir conceber que na minha relação com o outro, com os outros, com todos os outros, a Totalidade-Mundo, eu me transformo trocando-me com o outro, permanecendo eu mesmo, sem renegar-me, sem diluir-me, e é preciso toda uma poética para conceber estes impossíveis [...]” (Glissant, 1995, p. 43-75).

¹³ O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20)

que definem ao caboclo o lugar de “ente” mestiço – mameluco/ animalizado – objetificado somente ao processo de produção comercial.

Sendo assim, destaca-se, neste estudo, um caboclo heterogêneo que pratica os atos de caboclagens, os quais, além das matas, se transmutam em atores sociais, poetas, agentes políticos, os quais, nos diferentes territórios dos sertões brasileiros, cosmopolitizam insurgências em processos diaspóricos.

CABOCLAGEM EM FEITOS PATATIVANOS: ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Nos feitos patativanos, caboclagem e etnopoéticas se aproximam pelo coeficiente político e plural que as constitui, traduzido também em graus similares de informalidade e imprevisibilidades em seu *modus operandi*. Além disso, as artes das minorias abrem, em séries, enunciações múltiplas que atuam nos processos de emancipação social com poder de voz, visibilidade, capacidade de ação e reação aos domínios da colonialidade.

Para evidenciar essa postura insurgente da etnopoética cabocla, Patativa do Assaré esclarece:

(...) Eu sou caboclo roceiro que, como poeta, canto sempre a vida do povo. O meu problema é cantar a vida do povo, o sofrimento do meu Nordeste, principalmente daqueles que não tem terra. É por isso que é preciso que haja um meio da reforma agrária chegar, uma reforma agrária que chegue para o povo que não tem terra. (ASSARÉ, 2001,p.21)

A caboclagem no sertão patativano aquece as lutas revolucionárias, notadamente, pela potência das narrativas – etnopoéticas – que surgem como vozes subterrâneas contrapostas à violência sangrenta que sofrem as minorias dos meios populares. Trata-se, pois, de movimentos de resistências que atuam nas instâncias das relações de poder – modos de existências – em

confronto aos mecanismos de controle e exclusão de caboclos agricultores, desempregados, sem terra, sem teto, mulheres lavadeiras, repentistas e demais produtores de artes das comunidades subalternizadas.

No livro "Etnopoesia do Milênio", Jerome Rothenberg (2006) aponta que a etnopoética está "voltada para o outro", levando em conta suas diferenças, não sendo isso um impedimento comunicacional com outras culturas, geograficamente mais distantes.

Por sua vontade de potência, Patativa do Assaré se comunica com realidades existenciais do semiárido cearense, sobretudo focado no encontro das culturas produzidas pelos caboclos em sua historicidade. No contraponto das forças institucionais de sua época, Assaré (2001) retrata as questões agrárias de maneira aguerrida, pois, em seu poema "Reforma Agrária", ele demonstra a indignação frente ao monopólio dos latifúndios ao afirmar: "Pobre agregado/ força de gigante/ Para saíres de fatal fadiga/Escuta, amigo, o que te digo agora/Do invisível jugo que cruel te obriga/A padecer situação precária" (Assaré, 2001, p. 05).

Ao declamar esse poema, Patativa do Assaré dialoga com o cineasta brasileiro Rosemberg Cariy, pois enfatiza o anseio libertário com tom de realismo e, ao mesmo tempo, um apelo dramático, retratando o sofrimento do(a)s caboclo(a)s da roça. Outro aspecto relevante que merece destaque (no poema) é o fato de o poeta realçar o protagonismo político e a força emergente de luta contra os sistemas econômicos da colonialidade do poder atrelados aos latifúndios.

A etnopoética rompe com o silenciamento para assumir tons reivindicatórios que conclamam os caboclos a – "lutai altivo, corajoso e esperto" – tomadas de posições insurgentes frente aos processos de dominação e violência à vida do sertão; com isso, evoca as vozes dizendo "E a tua estrela surgirá brilhante / Pensando em ti eu vivo a todo instante/ Lutai altivo, corajoso e esperto/ Minha alma triste desolada chora/ Pois só verás o teu país liberto/ Se conseguires a reforma agrária" (Assaré, 2001, p. 05).

A despeito de todo preconceito racial, o poeta Patativa não se escusa à posição de caboclo, conquanto evidencia esse comprometimento em seus poemas, principalmente ancorado na

ideia de caboclo ativado e entrelaçado com o ambiente do sertão. Esta autopercepção é comprovada num eu-poético afetado pelo território existencial quando ele declama: “Eu nasci ouvindo os cantos das aves da minha serra e vendo os belos encantos que a mata bonita encerra, foi ali que fui crescendo fui vendo e fui aprendendo no livro da natureza, onde Deus é mais visível o coração é mais sensível e a vida tem mais pureza” (Feitosa, 2001, p. 18).

Esse “sujeito das matas” produz sua eticidade no diálogo com as diversas significações que integram as paisagens do sertão, sem perder de vista os aspectos estéticos que o inspiram a um projeto de vida, ator poeta do povo, interligado com o ambiente natural da caatinga na região do Cariri no Ceará. Ressalta-se que, nessa combinatória de elementos, o poeta Patativa traz para si a nomeação de “caboclo cabra-da-pesto,” numa demonstração (re)ativa de poética matuta popular, pela qual se desterritorializam os saberes canônicos no objetivo de reterritorializá-los (Deleuze; Guattari, 2010, p. 338) aos modos do sertão caboclo:

Sou matuto do Nordeste/Criado dentro da
mata/Caboclo cabra da peste/Poeta cabeça
chata/Por ser poeta roceiro/Eu sempre fui
companheiro/Da dor da mágoa e do pranto/Por
isto, por minha vez /Vou falar para vocês/o que é
que eu sou e o que canto (Assaré, 2001, p. 43).

Nesta construção de antinomias, o artista poeta se vale da astúcia empoderada dos sertanejos para inverter a situação de desvantagens diante da própria vida, em seus riscos e abalos, frente às forças dominantes do capitalismo em suas barbáries. Para corroborar este pensamento, dialogamos com o historiador Michel de Certeau, no livro *A Invenção do Cotidiano* (2007), que aborda sobre aquisição do poder por parte das minorias, destacando, especialmente, a produção e consumo de enunciados que se perfazem no movimento das comunidades como táticas de existências.

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias intermináveis”, aparentemente desprovidas de sentido, porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenando pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora, tenha, como material os vocabulários das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas (modos temporais, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde se esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes (Certeau, 2007, p. 97).

De acordo com Certeau (2007), os produtores do cotidiano são operadores de múltiplos sistemas que burlam as forças hegemônicas da colonialidade, possibilitando-os a criação de estéticas singulares que tensionam com as forças centrais da colonialidade, já que os caboclos das periferias são astutos produtores de linguagens que antagonizam o telecomando das forças centrípetas da globalização.

Neste sentido, a caboclagem se configura como estética criativa que se perfaz na arte-experiência de repentistas e poetas cantadores de viola, enquanto narradores e feitores de artes fluidas, que retratam a experiência polissêmica das populações periféricas em suas ambiguidades. Esse movimento emancipatório e pedagógico da caboclagem na etnopoética patativana se alinha, portanto, com a ideia de estética da existência¹⁴, por indicar o valor humano na condição de vida superior e livre.

¹⁴ A estética da existência é um conceito da antiguidade greco-romana repensado também por Foucault (1983, pp.198 - 199) na relação com o cuidado de si. Foucault, portanto,

A pedagogia da caboclagem como estética da existência não se conforma ao universo mercadológico e massificador de produtos fabricados pelas elites intelectuais e abotoadas ao projeto capitalista. Ao contrário, ela se insere no campo de artes transgressoras, cujas práticas deflagram a arbitrariedade das epistemologias comprometidas com o projeto de racismo estrutural.

Para retratar os efeitos da arte e também sedimentar a ideia da estética enquanto movimento da existência, a filósofa Verônica Damasceno comenta que:

A filosofia se define para Deleuze como criação conceitual, e todo o seu trabalho é marcado por uma extraordinária invenção de conceitos. A arte é, com efeito, do domínio por excelência da criação, mas a arte cria blocos de sensações e não conceitos filosóficos. Grandes artistas e escritores são também grandes pensadores, mas pensam em termos de perceptos e afectos. Pintores pensam com linhas e cores, músicos pensam com sons, cineastas com imagens e escritores com palavras. Por isso, não há nenhum privilégio ou hierarquia entre essas diferentes atividades, pois cada uma delas é igualmente criadora. O verdadeiro objeto da arte é criar seres de sensação, agregados sensíveis; o objeto da filosofia é a criação conceitual. Criar um conceito é tão difícil quanto realizar uma composição visual, sonora ou verbal (Damasceno, 2017, p.139).

Com base em Damasceno (2017), entende-se que a arte deve ser percebida como possibilidade criativa e multilinear, cuja potência ultrapassa os ditames das hierarquizações de saberes repetidores de padrões culturais de opressão que amplificam os estereótipos racistas.

Nessa perspectiva multilinear, inferimos que a etnopoética da caboclagem em Patativa se constitui como arte criadora que se efetiva na dimensão material das relações sociais dos caboclos do

repensa o conceito de estética da existência que, de acordo com Ulpiano (2014), produziu diferentes rumos nas epistemologias e novas constituições de saberes.

sertão, além de ser uma tecnologia pedagógica rizomática, perfilada no campo libertário dos camponeses em processos de resistências à colonialidade do poder e do saber. Nesse caso: “As artes da existência devem ser entendidas como práticas libertárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo.” (Foucault, 1983. p. 198-199).

Com base nessas considerações de Foucault (1983), pontuamos dois fatores que alinham a pedagogia da caboclagem em Patativa do Assaré com a estética da existência. O primeiro fator se dá pelo potencial artístico e criativo das etnopoéticas dos sertões – Patativa do Assaré e outro(a)s caboclos. O segundo fator se deve à articulação insurgente que se efetiva na produção de um saber-fazer alinhado com a vontade de potência de atores sociais que protagonizam os conhecimentos emancipatórios dos povos subalternizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo que nos levou a percorrer as trilhas dos caboclos foi a perspectiva decolonialista de estabelecer uma proposição comunicável do conceito transvalorado de caboclo na relação-mundo. Por essa visão, discutiu-se sobre as linhas discursivas que afetaram e continuam afetando as realidades existenciais desses sujeitos, principalmente por se tratar de produções canônicas, cujas bases são mantidas, historicamente, pela construção de um racismo estrutural perpetrado pelo processo de colonização eurocêntrica.

Diante disso, a pedagogia da caboclagem na etnopoética de Patativa do Assaré entra na cena do movimento revolucionário como um arsenal emancipatório e articulador de processos de diferenciações, cuja ação educativa não-formal é capaz de construir, politicamente, elementos de resistência frente à produção imagética estigmatizante do caboclo, especialmente do Norte/Nordeste brasileiro.

Em Patativa, se desmonta uma estética de caboclo alegorizada ao simbolismo de sujeição dos interesses de exploração comercial da colonialidade. Em contrapartida ao ideário colonial de padrão escravo, a etnopoética da caboclagem atravessa preconceitos e agência, pela literatura, a posição heterogênea do(a)s caboclo (a)s como forma de romper as fronteiras estabelecidas pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Referências

- ASSARÉ, Patativa do. Triste Partida. *In: Ispinho e Fulô*. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- ASSARÉ, Patativa do. O poeta da Roça. *In: Antologia poética de Patativa do Assaré*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- ALCÂNTARA, Alcântara, Plácido. (2014). A Etnopoesia de Hubert Fichte. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), 1(1), 61-67.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. de Myrian Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Instituto Nacional do Livro/Ministério da Educação e Cultura. 1972 [1954].
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** - artes de fazer. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- DAMASCENO, Verônica. Pensar com a arte: a estética em Deleuze. *In: Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. XI, n. 20(jan. – jun./2017), p. 135 - 150.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. v. 1, cap. 1. *In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, editado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, 11-37. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FANON, Frantz. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

FEITOSA, Tadeu (org). **Patativa do Assaré** – Digo e não peço segredo. São Paulo: Escrituras, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo – SP: Ed. Paz e terra, 46. ed. 2007.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. *In: Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006b, p. 192-217, (1983).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977. v. 1.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora - MG: Ed. UFJF, 2013.

GLISSANT, Édouard. **A poética da relação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

GUATTARI Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIMA, Débora de Magalhães. A construção Histórica do Termo Caboclo. **Novos Cadernos NAEA** vol. 2, nº 2 - dezembro 1999.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? *In: MAIO, Marcos Chor.; SANTOS, Ricardo Ventura., org.) Raça, ciência e sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, p. 107-124. ISBN:978-85-7541-517-7.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona. (2014)

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". *In: BONILLO, Heraclio (comp.)*. Los conquistados. Bogotá: Tercer Mundo

Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

QUIJANO, Aníbal. (2005). **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, 19(55), 9-31.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCOTT, John. (org.) **Sociologia: conceitos-chave**, Tradução: Carlos Alberto Medeiros, Zahar, 2010.

ROTHENBER, Jerome. **A Etnopoesia do Milênio**. São Paulo, Azougue, 1. ed., 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/ncyf87GTpj8GGdwtV6KvR8h/> Acesso em: 15 mar. 2023.

SOUZA, Laura de Melo e. Notas sobre os vadios na literatura colonial do século XIII. *In: Os pobres na literatura brasileira*.

SCHWARZ, Roberto. (org). 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SKIDEMORE, Thomas E. Fato e Mito: Descobrimos um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n 79. P.5 – 16, nov. 1991

SKIDEMORE, Thomas E. **Brasil, de Getúlio Vargas a Castelo Branco: (1930-1964)**. Ed. Paz e Terra, 5. ed. 1976.

ULPIANO, Cláudio. **Vídeo-aula: pensamento e liberdade em Spinoza**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos CláudioUlpiano, 1988. https://www.youtube.com/watch?v=oBDEZSx6xVs&ab_channel=MarlonMachado. Acesso em: 15 jun. 2021.

Recebido em: *Mai*o/ 2023.

Aprovado em: *Julho*/ 2023.

Wakanda só existe em filmes: *Black Panther* e o racismo institucional na indústria de videogames

Maria Silvia Rosa Santana¹
Micheli Cristina Hayashi Custódio²
Renato de Almeida Bezerra³

RESUMO

A representatividade negra é fundamental para a igualdade racial, mas é evidente a ausência de negros na produção cultural popular. O cinema, considerada sétima arte, é um exemplo cultural de como os negros e os valores antirracistas são minoria na indústria do entretenimento. No esforço de romper com esta lógica, é importante a produção de obras e pedagogias contra-hegemônicas. Neste texto, de cunho bibliográfico, evidencia-se a luta de classes como ponto inicial na investigação de valores particulares, como o racismo, em obras da indústria cultural. Por meio da análise da obra *Black Panther* (2018), reconhecida por valorizar a cultura africana e se engajar no combate ao racismo, investiga-se os valores nela defendidos, o contexto social de sua produção e os interesses dos detentores dos meios de produção, que excluíram essa obra da produção de *videogames*. Essa trajetória tem por finalidade refletir sobre seu valor para a educação, questionando qual educação é necessária para

¹ Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UEMS). Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2147-8279>; E-mail: mariasilvia@uems.br

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8870-1210>. E-mail: michelicristinacustodio@gmail.com

³ Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UEMS), linha de pesquisa "Currículo, Formação Docente e Diversidade", vinculada ao Grupo de Pesquisa "Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional - GEPPE". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1552-5307>. E-mail: renatoalmeida2233@gmail.com

superar valores racistas veiculados no cotidiano e refletidos na indústria cultural. O método utilizado procura se apropriar dos avanços da análise marxista sobre as relações sociais impostas pelo capitalismo, relações que selecionam o acesso a elementos culturais e formam consciências. Como resultado, foi possível confirmar que enquanto os meios de produção se encontrarem na mão de uma minoria que detém o poder econômico, seus interesses serão imperiosos na produção de cultura industrial, consumida de forma massificada, mas a educação pode se constituir como ferramenta política na superação da lógica discriminatória, especialmente aquela que alimenta o racismo estrutural.

Palavras-chave: *Black Panther*; educação; racismo.

Wakanda only in film: Black Panther and the institutional racism in the video game industry

ABSTRACT

Black representation matters, but it is evident the lack of Black people in popular culture places. Cinema, called “the seventh art”, is an example of how Black people and their values are limited in the entertainment industry. The production of counter-hegemonic works and pedagogies is an important tool to change this reality. In this bibliographical study, class struggle is highlighted as a starting point in the investigation of values, such as racism, in culture industry. The analysis of *Black Panther* (2018), recognized for celebrating African cultures and engaging in the fight against racism, allows the investigation of values, the social context of its production and the interests of the owners of the means of production, who excluded this film from video game version. This paper aims to reflect on its value for education, questioning how education can overcome racist values in everyday life that are reflected in popular culture industry. The method used seeks to appropriate advances in Marxist analysis on the social relations imposed by capitalism, relations that limit the access to culture and the connection with consciousness. As a result, it was possible to confirm that while the means of production are in

the hands of a minority that holds economic power, their interests will control the production of popular culture, consumed in a mass manner, but education can be a political tool against institutional racism.

Keywords: Black Panther; education; racism.

Wakanda sólo en la pantalla: Black Panther y el racismo institucional en la industria de los videojuegos

RESUMEN

La representación negra es fundamental para la igualdad racial, pero la ausencia de negros en la producción cultural popular es considerable. El cine es un ejemplo de cómo la cultura y la historia negra son minoría en la industria del entretenimiento. Para romper con esta realidad es importante la producción de obras y pedagogías contrahegemónicas. En este estudio bibliográfico se destaca la lucha de clases como punto de partida para la investigación de valores, como el racismo, en los trabajos de la industria cultural. Analizando la película *Black Panther* (2018), que valora la cultura africana y se compromete con la lucha contra el racismo, fue posible investigar los valores defendidos, el contexto de su producción y los intereses de los dueños de los medios de producción cultural, que rechazaron el videojuego de la película. Este texto reflexiona sobre qué modelo de educación es necesario para luchar contra el racismo transmitido y reflejado en la industria cultural. El método busca apropiarse de los avances del análisis marxista sobre las relaciones sociales impuestas por el capitalismo, relaciones que limitan el acceso a cultural y forman conciencias. Como resultado, se pudo constatar que mientras los medios de producción estén en manos de una minoría, sus intereses serán los únicos en la industria cultural, pero la educación puede constituirse como una herramienta política de superación del racismo institucional.

Palabras clave: *Black Panther*; educación, racismo.

INTRODUÇÃO

A representatividade negra é fundamental para a igualdade racial, mas, como reflexo da sociedade contemporânea, isso ainda não é respeitado pelos donos dos meios de produção da indústria do entretenimento. Um estudo realizado pela Ancine (2018) verificou que há pouca diversidade de gênero e raça entre os profissionais atuantes, tendo como base os lançamentos de 2016 nos cinemas brasileiros. Dentro desse quadro, “no quesito raça, a carência é mais acentuada, trazendo índices próximos de zero” (ANCINE, 2018, p. 26). Tal estudo aponta que menos de 20% dos papéis são ocupados por negros e negras, 2,1% dos filmes possuem diretores negros, enquanto as diretoras negras nem aparecem na pesquisa.

Contudo, alguns passos (ainda que lentos para a velocidade social) estão sendo dados no sentido de mudar esta realidade e cada vez mais obras são produzidas com o intuito de proporcionar a participação de trabalhadores negros.

Infelizmente essa realidade não é uma exclusividade brasileira. Criado em 1966 para histórias em quadrinhos, o herói Pantera Negra foi novamente chamado para ajudar nesta questão. Revivido no filme *Black Panther*, da *Marvel Cinematic Universe* (MCU), lançado em 2018, foi produzido com a intenção de proporcionar protagonismo na produção e criação de personagens negros para o cinema. Seus resultados foram muito satisfatórios, pois além de um personagem negro, o alcance do filme foi muito extenso, como será demonstrado em seguida. Mas para a representatividade negra, este filme é um rompimento com a lógica racista?

Analisando a repercussão do filme, podemos ver os interesses de seus produtores em conflito com os de seus consumidores. O filme *Black Panther* (MARVEL STUDIOS, 2018), com exceção da maneira que foi trabalhado seu conteúdo, seguiria o mesmo rumo de outros filmes, que acabam ganhando uma versão em *videogame* logo após seu lançamento ou até mesmo antes. Porém, mesmo após oito anos da sua estreia, ainda não existe nenhuma versão em *videogame* que veicule a mensagem protagonizada nessa obra, seus valores e suas relações. Um fato atípico na indústria dos jogos de *videogame*.

No final de 2021, *Black Panther* ganhou uma versão em videogame⁴, porém trata-se somente de uma modificação na aparência de um jogo já produzido para outros personagens.⁵ Ou seja, ainda hoje, em 2023, *Black Panther* (MARVEL STUDIOS, 2018), não possui seu próprio jogo como outras obras possuem. Contudo, acreditamos que a pesquisa apresentada neste artigo é pontual, assim como o seu título (elaborado em 2020), em que refletimos a falta de qualquer jogo sobre Wakanda, um país fictício no oeste do continente africano retratado no filme. Portanto, questionamos a demora na produção de um jogo exclusivo sobre o filme.

Para o médico martinicano Frantz Fanon (2011), o desenvolvimento dos meios de produção também produz novos meios para camuflar o racismo. Destarte, buscamos demonstrar o racismo camuflado em relações materiais que não são evidentes no cotidiano, como a falta de produção de uma obra (KOSIK, 1969), em um veículo disponível e almejado por muitos, cada vez mais jovens. Fanon (2011) nos proporcionou maneiras para investigarmos, nessas obras, os valores difundidos pelos donos dos meios de produção do *videogame*.

Além disso, vale ressaltar que a vida e a praxe do autor também nos inspiraram na escolha e compreensão do tema. Fanon (GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA, 2013) também sofreu do racismo aqui apontado. O autor teve o seu trabalho de conclusão rejeitado pela academia, a mesma produção que mais tarde tornou-se um clássico na luta pela superação do racismo.⁶ Nessa lógica, pesquisamos um jogo de *videogame* que, de certa maneira, também foi “rejeitado” pela instituição que possui o poder de decidir a sua produção, ou não.

⁴ *War for Wakanda*, disponível em: <https://blog.br.playstation.com/2021/08/16/saibadotudo-sobre-a-expansao-war-for-wakanda-de-marvels-avengers/>

⁵ *Marvel's Avengers*, disponível em: <https://www.playstation.com/pt-br/games/marvels-avengers/>

⁶ Em 1950, Fanon escreveu uma tese de doutorado em psiquiatria discutindo os efeitos psíquicos do racismo colonial. Entretanto, a tese foi rejeitada por confrontar as correntes positivistas então hegemônicas em sua área de estudos. Escreve então uma segunda tese no ano seguinte nomeada: “Transtornos mentais e síndromes psiquiátricas na degeneração heredo-espino-cerebelar: um caso de doença de Friedreich com delírio de posseção” (GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA, 2013).

Outro aspecto importante que pesou sobre a escolha do objeto deste texto é a crescente popularidade⁷ dos jogos de *videogame*. Em comparação com a indústria do cinema que teve uma queda devido à Pandemia de Covid-19, o mercado de jogos mostra um contínuo crescimento do segmento e coloca o Brasil na 10ª posição no *ranking* global de faturamento (INDÚSTRIA..., 2022). Muito mais acessível a todas as camadas sociais e etárias do que outros veículos de informação e de arte, os videogames têm se constituído em importante ferramenta educacional. Mas a qual educação estamos nos referindo?

Acreditamos que este poder de transmissão cultural tem proporcionado a difusão de valores particulares, como o racismo, prejudiciais para o desenvolvimento da consciência de milhões de consumidores, quando pensamos em uma educação mais humanizadora, que difunda valores humanos que favoreçam relações sociais emancipadoras. Prova disso é o recém-lançado jogo chamado “Simulador de Escravidão”, da Magnus Game, que possuía mais de mil *downloads* em menos de um mês de divulgação, antes de ser removido do Google em maio deste ano (VANNUCHI, 2023).

Se considerarmos que as imagens, a linguagem e os valores presentes em produtos culturais de entretenimento são elementos históricos da cultura humana, que são apropriados pelas crianças e jovens e têm influência sobre a formação da sua consciência, veremos como é importante para o desenvolvimento de seu psiquismo a igualdade na representação étnica. Leontiev (1978) afirma que a consciência, por ser fruto das relações sociais que permitem a apropriação da cultura, não é imutável, portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações.

Tal referencial teórico nos permite vislumbrar uma educação para além das relações preconizadas pelo capital, uma educação

⁷ “Pesquisas oficiais mostram que a indústria de jogos eletrônicos, em nível global, é maior do que o cinema e a música combinados. Segundo a consultoria Newzoo, especializada em análise do mercado de *games*, eles movimentaram US \$152,1 bilhões em 2019, 9,6% a mais do que no ano anterior” (FALEIRO, 2020).

emancipatória, de fato inclusiva e não discriminatória – o que buscaremos apresentar neste texto.

Como resultado, a criação de um super-herói negro para os quadrinhos, o lançamento do filme e a possibilidade de um jogo do mesmo tema podem ressignificar a negritude, valorizando a cultura africana e possibilitando que crianças e jovens tenham oportunidade de se apropriar do conhecimento e talvez desenvolver uma consciência com vistas a uma educação antirracista que valorize a diversidade. Mas, ao mesmo tempo, não devemos deixar de investigar as relações materiais na produção destas obras. E principalmente, de avaliar estas relações pela perspectiva da luta de classes, como apontado por Marx (2010).

Como método, procuramos utilizar os avanços de Karl Marx sobre o capitalismo. Para tanto, apoiamos-nos na “dialética do concreto” em Kosik (1969), a qual abordaremos em seguida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem muitas implicações em aproximar o trabalho de outros autores ao de Marx, assim como apontar um método nas ideias do referido filósofo alemão, sob o risco de cometer possíveis deformações de seu trabalho. Como resultado, existem correntes marxistas que tanto se aproximam do seu pensamento, quanto se distanciam e divergem de sua intenção. Segundo Menezes (2021, p. 702):

Diante desta miríade de deformações do pensamento de Marx, ainda sobre esta separação epistemológica, para além do ensaio de Stálin, dos materiais organizados por Rosenthal e Ludin, identificamos também leituras supostamente mais sofisticadas sobre a separação entre “materialismo histórico” e materialismo dialético. Referimo-nos a Louis Althusser em seu ensaio quase homônimo ao de Stálin: “Materialismo histórico e materialismo dialético”, quando se refere a “dupla revolução teórica de Marx”, onde o “materialismo histórico é a ciência da história”.

Ao nos aproximarmos do trabalho de Fanon (2008, 2011), por exemplo, devemos considerar que ele morreu prematuramente aos 36 anos (1925-1961), desta maneira, se torna incerto saber qual seria a sua trajetória filosófica. Contudo, utilizaremos alguns conceitos-chave elaborados pelo autor sobre o racismo institucional que confluem com o pensamento marxista.

Quanto ao método, encontramos na “Dialética do Concreto”, em Kosik (1969), meios para pesquisarmos nosso objeto de pesquisa a partir do legado de Marx sobre o trabalho, a consciência e a economia no capitalismo. Ainda sobre a dialética do concreto, Kosik (1969, p. 14) aponta: “O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade”. Kosik (1969, p. 30) ainda esclarece:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Destarte, para nos movermos da abstratividade à concreticidade, passamos a pesquisar na multiplicidade das determinações e das relações do videogame, respostas para os

valores particulares, ocultos na “caótica representação do todo” (KOSIK, 1969). Novamente, o trabalho de Marx é fundamental para conhecer as relações ocultas no cotidiano. Em Marx (1987, p. 30), “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Marx, (1987, p. 31) aponta:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Marx (2010, p. 40) também nos desvela o desdobramento destas relações de produção. Para tanto, as apresenta elegendo os momentos históricos da exploração do homem pelo homem:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito.

Entre os conflitos apontados por Marx (2010, p. 40), o autor assinala que hoje vivemos a luta entre a

[...] classe burguesa, capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado, contra a classe

dos proletários, assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Marx (2007) nos permite entender que na luta de classes existem interesses particulares que são transformados em valores, os quais são transmitidos pela produção cultural. Esses valores, por sua vez, garantem a manutenção da atual ordem econômica, mantendo a classe trabalhadora sob a exploração por aqueles que possuem os meios de produção. Assim, a base da produção material transforma-se na ideia dominante, uma vez que:

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX, 2007, p. 47).

Em concordância com a exposição de Marx, Fanon percebe a necessidade de mudanças materiais na luta contra o racismo. Para o autor “só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (FANON, 2008, p. 29). O filósofo martinicano aponta, ainda, que para o enfrentamento do racismo:

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28).

O autor também analisa o desenvolvimento dos meios de produção para questionar as formas de racismo. Destaca a existência de novas técnicas para camuflá-lo:

Contudo, progressivamente, a evolução das técnicas de produção, a industrialização, aliás,

limitada, dos países escravizados, a existência cada vez mais necessária de colaboradores, impõem ao ocupante uma nova atitude. A complexidade dos meios de produção, a evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e das pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo das formas do racismo. (FANON, 2011, p. 277).

Esta aproximação entre Marx e Fanon nos permite perceber as relações entre os donos dos meios de produção e a produção cultural, que não são evidentes no cotidiano. Veremos em seguida como o racismo foi camuflado pelos detentores dos meios de produção.

BLACK PANTHER: elementos emancipatórios para a Educação

Faremos algumas relações entre os valores defendidos no filme *Black Panther* (MARVEL STUDIOS, 2018) partindo de sua produção entre 2016-2018, e os números sobre a representatividade negra no cinema brasileiro nesta época. Isto nos possibilitará pensar nos benefícios de uma possível produção da versão do filme em videogame. O filme aborda a história de T'Challa (Chadwick Boseman), príncipe de Wakanda, e foi produzido tendo a representatividade negra em mente. *Black Panther* (MARVEL STUDIOS, 2018) é a primeira megaprodução com super-herói negro. Ademais, este também é o único filme de super-herói a ter maioritariamente em seu elenco, personagens principais e diretor/roteirista (Ryan Coogler) negros (PANTERA NEGRA, 2018).

O filme também deu atenção especial à terra de Wakanda. Na história, Wakanda é descrita como uma terra de belezas naturais, desenvolvida social e tecnologicamente. Uma resposta à maneira como o continente africano é comumente retratado em obras da indústria do entretenimento, em que são ressaltados somente locais

de confrontos e subdesenvolvidos, mesmo sendo estes lugares a menor parte do continente.

Black Panther (MARVEL STUDIOS, 2018) é uma adaptação das histórias criadas por Stan Lee e pelo escritor e ilustrador Jack Kirby. Não existe uma posição oficial dos autores em relação à inspiração para a criação do personagem, ou o seu nome. Mas é muito provável que o contexto social da época e as discussões sobre raça tenham influenciado sua criação, principalmente se consideramos que sua primeira aparição em quadrinhos foi na revista americana, *Fantastic Four # 52* (julho de 1966), três meses depois do popular grupo *Black Panther* se tornar um partido político.

O grupo *Black Panther* foi criado nos EUA e também luta contra o racismo institucional. Os ativistas integrantes, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, definem o racismo institucional como: "A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica" (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 4 *apud* GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA, 2013, p. 17).

Ainda em conformidade com o partido *Black Panther*, "o racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial" (GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA, 2013, p. 18). Esta hierarquia racial é vista claramente na desproporção entre super-heróis brancos e negros, assim como a escolha de atores brancos e negros para ocupar os papéis principais, como veremos a seguir. Ademais, esta hierarquia também garante à burguesia os meios de exploração do trabalho:

Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. (GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CENTRO

A pesquisa “Diversidade de Gênero e Raça nos Longas-metragens Brasileiros Lançados em Salas de Exibição 2016” demonstra a disparidade na produção do cinema brasileiro, na época de produção e lançamento de *Black Panther*. Quanto ao elenco principal:

Quando se trata de mulheres negras, a presença é muito menor, chegando a apenas 5% dos profissionais nessa função. O total de pessoas dessa cor representa 13,3% do elenco geral, em contraponto aos 54% que representam na população brasileira. Em 42,2% dos filmes, não foi identificado nenhum ator ou atriz negros no elenco analisado. Em 33% deles o elenco tinha no máximo 10% dos artistas pertencentes a essa raça. Apenas três filmes tiveram mais de 60% do elenco negro, representando 2,1% das ficções. (ANCINE, 2018, p. 19).

Mesmo que o filme *Black Panther* seja uma produção americana, podemos usar os dados do cinema brasileiro para ilustrar a ausência do negro nesse mercado. Os longas lançados em 2018 no Brasil, por exemplo, “foram dirigidos, em sua grande maioria, por pessoas brancas, alcançando 97,2% do total” (ANCINE, 2018, p. 9). A situação de desigualdade aumenta ainda mais quando considerado que “as mulheres comandaram 19,7% dos filmes e os homens negros apenas 2,1%” (ANCINE, 2018, p. 9). Sem nenhuma participação de mulher negra ocupando a direção neste ano.

Após analisarmos os dados que retratam o racismo na produção de filmes e conhecermos o partido *Black Panther*, passaremos para a última questão que poderia justificar a falta de interesse dos seus produtores na criação de uma versão em videogame do filme. Para isso, abordaremos mais sobre a recepção e a movimentação financeira que a obra alcançou.

Vale mencionar que até o final de 2021, época em que estas reflexões foram iniciadas a partir de uma disciplina do Mestrado, não

existia nada além de especulações que o jogo estaria em produção pelo estúdio EA.⁸ Agora, em 2023, a empresa EA continua sem se posicionar oficialmente. Enquanto isso, novos rumores sobre uma possível produção continuam sendo divulgados em sites⁹ especializados no tema.

Também devemos considerar que não existem impedimentos técnicos para a produção de um tema como o apresentado no filme. Muito pelo contrário, jogos de ação como vistos no filme de *Black Panther*, estão entre os mais procurados pelos jovens. Wakanda, a terra de T'challa, também tem um valor especial para simulação em videogame, além de possibilitar discussões e avanços quanto à representatividade que apresentamos, se configurando como a simulação de um mundo "novo".

Ainda, pensando em relações materiais que não são evidentes no cotidiano pela perspectiva de luta de classes, dentro da indústria do entretenimento, assim como em outras, os donos dos meios de produção projetam na arrecadação de uma obra a garantia de novos investimentos naquele tema. Uma obra cinematográfica aclamada criticamente e considerada lucrativa tem muito mais chances de ser amplamente explorada. Partindo desta lógica, fica mais evidente que a produção de uma versão em videogame do filme seria iminente, visto que *Black Panther* (MARVEL STUDIOS, 2018) recebeu várias premiações e quebrou recordes de bilheteria, tornando-se uma obra muito lucrativa. Alguns de seus recordes são:

3º filme a chegar mais rápido em US\$ 500 milhões,
5ª maior bilheteria da história nos EUA, 2º maior
filme baseado em quadrinhos e 3º maior filme de
super-herói nos EUA, 2ª maior bilheteria de estreia
de um filme de herói, maior bilheteria de fim de
semana de estreia em fevereiro nos EUA e no Brasil.
(BRIDI, 2020).

Os recordes de arrecadação e a boa recepção do público quanto ao filme são indícios que o jogo do filme *Black Panther* não

⁸ Ver *Electronic Arts*, disponível em: <https://www.ea.com/pt-br>

⁹ Para mais informações, acessar: <https://hypebeast.com/2022/8/ea-black-panther-single-player-open-world-game-development-rumors>

deixou de ser produzido por se tratar de um risco comercial. Além disso, algumas produções da mesma empresa foram adaptadas para videogames, mesmo quando obtiveram resultados financeiros modestos ou tiveram pouco impacto, como exemplificado pelo filme *The Incredible Hulk* (2008), com uma arrecadação de apenas US\$ 263,42 milhões, em contraste com *Black Panther*, que alcançou uma arrecadação total de US\$ 1,346 bilhão (BRIDI, 2020). *Black Panther* se tornou o filme mais comentado de todos os tempos no Twitter. Segundo dados da rede social, “o filme dirigido por Ryan Coogler já recebeu mais de 35 milhões de tweets” (RIBEIRO, 2018).

Tentamos demonstrar que a falta de produção do jogo não é uma questão simplesmente comercial, de lucratividade, mas sim uma questão que parte dos valores burgueses, como demonstrado pelos dados do cinema brasileiro sobre a representatividade negra. Para Marx (2007), a atividade material está diretamente ligada à consciência, portanto se as crianças e os jovens são privados de jogos, literatura, músicas que abordam a temática africana, suas ideias e pensamentos são formados a partir de uma realidade que privilegia a hegemonia branca.

Ademais, a imaginação e a criatividade estão relacionadas com a qualidade e a diversidade de vivências que a criança tem. Quanto mais acesso ela tiver ao conhecimento amplo e diversificado, melhor e mais significativa será sua apropriação (VIGOTSKI, 2009). Dessa forma, a criação de um filme como *Black Panther* é essencial para que as crianças e jovens possam ter acesso ao entretenimento que contemple a temática africana e se apropriem de toda cultura a que tem direito em busca da igualdade racial.

Os trabalhos de Marx (1987, 2007, 2010) e Fanon (2008, 2011) nos possibilitaram conhecer as raízes do racismo institucional, nos possibilitando evidenciá-lo nas relações materiais da indústria do videogame - indústria que também é utilizada pelos donos dos meios de produção para manter a hierarquia racial. O avanço destes meios de produção que se encontram nas mãos da burguesia cria a cultura de maneira não democrática, permitindo a camuflagem do racismo, deixando de representar uma parcela da sociedade. No caso do Brasil, onde a maioria da população é negra, a desigualdade entre profissionais negros e brancos trabalhando na produção de filmes é

muito grande. Homens e mulheres negras são impedidos de apresentar suas narrativas de vida.

Também devemos considerar que existe a criação de jogos considerados de baixo investimento, ou até mesmo feitos sem intenção comercial. Estes não foram abarcados por esta pesquisa por não representarem exatamente o tipo de instituição que pesquisamos.

E A EDUCAÇÃO, ONDE ENTRA? QUE PAPEL EXERCE NESSE CONTEXTO?

Segundo Leontiev (1978), desde quando a espécie humana passou a se organizar em grupos sociais, orientados pelo trabalho que lhes possibilitava a sobrevivência e, para isso, foram criando instrumentos que historicamente constituíram a cultura, as leis sócio-históricas passaram a determinar o desenvolvimento humano, libertando-o dos limites impostos pelo desenvolvimento orgânico.

Passamos, então, mediados pela apropriação da cultura, em um processo ontogenético, a representar o gênero humano. Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação da cultura é condição *sine qua non* para a geração de neoformações, novas formações psíquicas fundamentais para o desenvolvimento do gênero humano em cada ser da espécie humana que nasce. Tal apropriação somente ocorre por meio das relações sociais a que cada criança está exposta, desde seu nascimento, portanto, trata-se de um processo promovido pela comunicação entre as pessoas.

Nesse sentido, todo processo de comunicação se caracteriza eminentemente como um processo educativo (LEONTIEV, 1978). Todas as formas de linguagem que usamos para nos relacionarmos com os outros se tornam elementos educativos, por isso nosso destaque também à educação neste texto.

Ao desnaturalizar o processo de desenvolvimento humano, a Psicologia Histórico-Cultural passa a compreender a personalidade e a consciência, assim como exposto por Marx (2007), como produto das condições materiais de vida. Para essa perspectiva da Psicologia, esses aspectos não são inerentes ao sujeito devido a fatores

biológicos, mas, ao contrário, são produtos que se formam por meio do desenvolvimento de todas as funções psíquicas, processo promovido pelas condições materiais e simbólicas da vida. Portanto, a personalidade e a consciência são constituídas pelas leis sócio-históricas, não sendo características predeterminadas no indivíduo.

Nossa forma de sentir, de compreender, de nos relacionarmos com os outros é apreendida, por meio da educação. Educação que se caracteriza não somente pelos conteúdos que apresenta, mas também pela forma com que faz isso. Ou seja, precisamos questionar e refletir sobre a qualidade dos bens materiais e simbólicos que oportunizamos aos outros, especialmente às novas gerações, tanto quanto a qualidade das relações educativas que estabelecemos com elas, a qualidade da forma como utilizamos a linguagem para ensinar o uso dos bens culturais.

Nesse sentido, trazemos à baila a questão da formação social e histórica da consciência individual a fim de refletirmos como os elementos culturais tratados neste texto atuam como poderosas ferramentas de manutenção hegemônica de valores e condutas, mas também podem atuar como mecanismos de resistência e de formação contra-hegemônica.

O filme *Black Panther*, como já apresentado e discutido, apresenta elementos culturais contra-hegemônicos, pois possui um herói negro que vive em uma comunidade africana bastante evoluída econômica, social e tecnologicamente. Deve ser pensado como importante instrumento artístico com fundamental utilidade didática, podendo ser sistematicamente trabalhada pela educação escolar. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) regulamenta e obriga as escolas de Ensino Fundamental e Médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira.

A partir da perspectiva teórica que adotamos, estendemos essa importante regulamentação também à Educação Infantil, reconhecendo-a como uma etapa fundamental da educação básica da criança. Nesse contexto, compreendemos que as formas de relacionamento, valores, linguagens e emoções são transmitidas por meio de brincadeiras, bem como por meio do uso de produtos artísticos e culturais apropriados, tais como uma variedade de músicas, literatura infantil e obras cinematográficas.

Os jogos de videogames, muito acessíveis já nessa etapa do desenvolvimento infantil, também ensinam, e muito. Tais jogos naturalizam, por meio das ações e desafios a serem enfrentados, formas de sociabilidade e valores. Caracterizam-se, na atualidade, como potente elemento cultural que educa, de alguma forma.

Fazemos todas as ressalvas necessárias ao tempo que as crianças têm despendido em frente às telas desses jogos, desconsiderando, muitas vezes, todas as possibilidades de brincadeiras, de interação com as outras crianças e com os adultos. Frente à Psicologia Histórico-Cultural, sabemos as consequências desse isolamento social (físico e material) para o desenvolvimento psíquico de crianças, jovens e adultos, os reflexos disso para a constituição de sua consciência e personalidade.

Por isso podem, e devem, ser pensados e utilizados com intencionalidade pelos adultos. Nesse sentido, também denunciemos aqui os interesses por trás de uma indústria cultural que não permite a geração de produtos que fujam dos estereótipos colonialistas, que trabalhem com conteúdo de valorização e respeito a todas as diversidades, com possibilidades diversas de outros modelos de sociedade que não seja o da guerra, do consumo e da exploração do outro.

Uma educação, formal ou informal, que prime pela emancipação humana, pela superação dos modos de produção da vida como a que temos na atualidade, precisa fazer uso de todos os produtos culturais, compreendendo-os como possíveis ferramentas de resistência, subvertendo sua função social inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos o papel fundamental do conteúdo veiculado pelo mundo do entretenimento na formação da consciência das crianças e a importância de obras culturais que abordam a cultura africana, como *Black Panther*, que contribuem para que a criança negra se veja representada de forma positiva, uma vez que super-heróis podem fazer parte do mundo infantil. Apesar de a cultura negra ter uma representação menor nas obras culturais, o mercado mostra que há

uma mudança no campo do entretenimento com um grande público interessado na cultura africana.

Finalmente, é difícil divagar sobre as possibilidades quando os meios de produção pertencerem à classe proletária, principalmente quando se está inserido na lógica capitalista. O que é possível ser afirmado é que além de se libertar dos valores particulares capitalistas, muito mais obras, como *Black Panther* poderão ser produzidas. Isso resultaria, assim, na quebra de preconceitos, discriminações, permitindo também a difusão de narrativas que hoje estão sendo apagadas pela falta de transmissão.

Todas as discussões possibilitadas pela obra nos levam a concluir que o investimento em produtos culturais de entretenimento, como jogos e filmes que enaltecem a história e cultura africana, são instrumentos essenciais no combate ao racismo e no possível desenvolvimento de uma consciência livre de preconceitos, desempenhando papel essencial nessa luta. A educação, na possibilidade de formar consciências mais humanizadas, torna-se o mecanismo para o uso intencional desses instrumentos.

Referências

ANCINE. **Diversidade de gênero e raça nos longas-metragens brasileiros lançados em salas de exibição 2016**. Rio de Janeiro:

Ancine, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes/arquivos.pdf/informe_diversidade_2016.pdf.

Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 maio 2023.

BRIDI, Natália. De Vingadores: Ultimato a O Incrível Hulk - as bilheterias do MCU. **Omelete**. 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/marvel-cinema/vingadores-ultimato-endgame/bilheterias-do-mcu#3>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRIDI, Natália. Pantera Negra | Todos os recordes do filme até agora. **Omelete**. 01 abr. 2018. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/pantera-negra-todos-os-recordes-do-filme-ate-agora#90>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FALEIRO, Felipe. Do Rio Grande do Sul para o mundo: indústria de games expande mercados. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 14 jun. 2020. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/cadernos/empresas_e_negocios/2020/06/742655-sem-game-over-industria-gaucha-de-jogos-expande-mercados.html. Acesso em: 10 jan. 2020.

FANON, Frantz. "Racismo e cultura". In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 273-285.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/381>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INDÚSTRIA de games vai faturar seis vezes mais do que os cinemas. **Inspere**, São Paulo, 19 set. 2022. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/industria-de-games-vai-faturar-seis-vezes-mais-do-que-os-cinemas/>. Acesso em: 31 maio 2023.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEE, Stan; KIRBY, Jack. **Fantastic Four: the Black Panther**. New York: Marvel Comics, 1966. v. 1.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

MARVEL STUDIOS. **Black Panther**. 2018. Disponível em: <https://www.marvel.com/movies/black-panther>. Acesso em: 31 maio 2023.

MARX, Karl. **1818-1883 A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção "Os Pensadores").

MENEZES, J. P. Algumas Palavras Sobre Materialismo Histórico e Materialismo Dialético como um Método Acadêmico Epistemológico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, VI., 2021, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2021. p. 698-706. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_vi_simposio/artigos_vi_simposio/GT5_educacao/v5_jean_G5.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

PANTERA Negra. Direção de Ryan Coogler. Produção Kevin Geige. USA: Marvel Studios, Walt Disney Pictures, 2018. Disponível em: www.telecineplay.com.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

RAMANAN, Chella. Black Panther is a wake-up call for video games. **The Guardian**. 26 feb. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/games/2018/feb/26/black-panther-is-a-wake-up-call-for-video-games>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RIBEIRO, Felipe. Pantera Negra se torna o filme mais comentado de todos os tempos no Twitter. **Adorocinema**. 2018. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-138817/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VANNUCHI, Camilo. Brincar de ter escravos é radicalização inaceitável do racismo recreativo. **UOL**. 25 maio 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/camilo-vannuchi/2023/05/25/brincar-de-ter-escravos-e-radicalizacao-inaceitavel-do-racismo-recreativo.htm>. Acesso em: 27 maio 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*

Trajétória alternativa: mulheres quilombolas explorando o PROINQ

Maria Aparecida Rezende¹
Cynthia Cristina do Nascimento²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir a respeito de alguns aspectos que corroboram o afastamento das mulheres quilombolas participantes do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Para isso, abordam-se as implicações da colonialidade no sistema educacional. Embora, tenham ocorrido modificações, ao longo do tempo, a pedagogia dominante ainda é marcada por práticas excludentes e conservadoras que perpetuam a colonialidade. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica substanciada em Quijano (2005), Gomes (2011), Lugones (2014), dentre outros, e documental baseada em relatórios institucionais. Como resultado, espera-se que este estudo desencadeie um debate significativo em torno das questões que afetam a trajetória das mulheres quilombolas, no ensino superior, contribuindo para um olhar sensível às necessidades desse grupo e a reconfiguração de práticas e políticas educacionais.

Palavras-chave: colonialidade; mulher quilombola; PROINQ.

¹Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação/IE, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Área:- Educação sob o enfoque em Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; EaD; PIBID em EaD. Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação do Programa de Pós-Graduação da UFMT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8194-2443>. E-mail: rezemelo@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação. Assistente Social da UFMT. OCID.: <https://orcid.org/0000-0002-5211-606X>. E-mail: cynthia.nascimento@ufmt.br

Alternative trajectory: quilombola woman exploring PROINQ

ABSTRACT

This article aims to reflect on some aspects related to the removal of Quilombola women participating in the Quilombola Inclusion Program (PROINQ) at the university. For this, we approach the implications of coloniality in the educational system. This is a qualitative study, based on bibliographical research substantiated in Quijano (2005), Gomes (2011), Lugones (2014) among others, and documentary research based on institutional reports. As a result, this study is expected to trigger a significant debate around the issues that affect the trajectory of Quilombola women in higher education, contributing to a sensitive look at the needs of this group and the reconfiguration of educational practices and policies.

Keywords: coloniality; quilombola Woman; PROINQ.

Trayectoria alternativa: mujer quilombola explorando PROINQ

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con el alejamiento de las mujeres quilombolas participantes del Programa de Inclusión Quilombola (PROINQ) en la universidad. Para ello, abordamos las implicaciones de la colonialidad en el sistema educativo. Se trata de un estudio cualitativo, basado en investigación bibliográfica fundamentada en Quijano (2005), Gomes (2011), Lugones (2014) entre otros, e investigación documental basada en informes institucionales. Como resultado, se espera que este estudio desencadene un debate significativo en torno a las cuestiones que inciden en la trayectoria de las mujeres quilombolas en la educación superior, contribuyendo a una mirada sensible a las

necesidades de este grupo y a la reconfiguración de las prácticas y políticas educativas.

Palabras clave: colonialidade; mujer quilombola; PROINQ.

INTRODUÇÃO

A colonialidade tem sido um dos temas centrais nos debates contemporâneos em educação, motivado pelo fato de o conhecimento hegemônico ocidental ter sido incorporado, gradativamente, introjetando valores e práticas para controlar os povos colonizados. Embora tenham ocorrido modificações, ao longo do tempo, a pedagogia dominante ainda é marcada por práticas excludentes e conservadoras que perpetuam a colonialidade. Mesmo com esforços contrários, ainda há muito a ser feito para compreender os reflexos da colonialidade presentes nas práticas educacionais. É necessário compreender a tessitura de causa e efeito no desenvolvimento das práticas e vivências educacionais de grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, o objetivo principal deste artigo é refletir sobre alguns aspectos que corroboram o afastamento das mulheres quilombolas participantes do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como instrumento para geração de dados a pesquisa documental, por meio do acesso aos relatórios institucionais produzidos sobre o Programa. Apoiou-se, teoricamente, na contribuição das epistemologias decoloniais e do feminismo negro.

Tendo em vista as especificidades desse grupo, é importante problematizar e explorar sob quais condições têm se materializado o acesso e a permanência dessas mulheres quilombolas, desde o início da trajetória acadêmica até a atualidade, tendo como *locus* da pesquisa o Campus Cuiabá.

Na seção seguinte, será realizada uma breve discussão sobre a colonialidade e suas implicações na educação superior. Na segunda seção, abordamos as contribuições das epistemologias decoloniais e do feminismo negro, na compreensão das experiências das mulheres

quilombolas à luz de suas identidades múltiplas, confrontando a colonialidade e as estruturas opressivas presentes na educação superior. Posteriormente, será realizada a contextualização do Programa, seguida de uma reflexão sobre elementos que corroboram o afastamento das mulheres quilombolas da universidade, a partir da análise de relatórios institucionais produzidos sobre o Programa.

Escrevendo o passado para entender o presente

Os efeitos dos processos de dominação vividos, no período colonial, ainda podem ser sentidos na contemporaneidade. Eles demonstram a continuidade das estruturas de poder e opressão pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Esse processo, segundo Quijano (2005), trata-se de uma matriz de poder baseada na ideia de superioridade dos colonizadores sobre a cultura dos povos colonizados, que transcende o colonialismo histórico e mobiliza o conceito de raça, para justificar um projeto político de nação pela exploração e subordinação desses povos.

Na educação superior, a colonialidade está inserida estruturalmente nas pedagogias dominantes, ou seja, nas formas como o conhecimento é produzido, transmitido e avaliado. Isso se reflete em uma série de práticas que excluem e marginalizam determinados grupos.

As relações sociais se configuram historicamente pelos padrões de dominação. Quijano (2005) destaca que raça é um critério elementar para a distribuição da população mundial, nos níveis, lugares e papéis, na estrutura de poder da sociedade, bem como no acesso a recursos e oportunidades. Nesse sentido, é possível dialogar com Quijano ante a afirmação de Almeida (2019) de que a raça é um elemento essencialmente político, sendo sua constituição diretamente ligada a processos históricos e políticos que resultaram em discriminação sistemática de grupos racialmente identificados.

Essa compreensão é fundamental para analisarmos como a colonialidade se inscreve, de forma estrutural, nas pedagogias dominantes e produz diferentes modos de exclusão, no contexto da educação superior, uma vez que a raça é um dos elementos que compõe as relações sociais e de poder nesse ambiente. A

invisibilização dos corpos negros, de suas memórias, ancestralidades e territorialidades são formas de exclusão produzidas pela colonialidade e pela racialização da população negra.

As práticas discriminatórias marcam a história da população negra e o racismo segue se metamorfoseando, ao longo do tempo. Estudos de Moore (2007) contribuem para a compreensão da constituição do racismo e a construção das bases da relação racial contemporânea. A fim de exemplificar, o autor traz as sociedades greco-romanas que, alicerçadas nas diferenças entre os seres humanos, seguiram uma visão raciológica determinada, a partir da anatomia, fenótipo e da personalidade humana.

O autor salienta, ainda, que o racismo não foi contido pela evolução do conhecimento e desenvolvimento da humanidade, mas utilizou-se de argumentos pseudocientíficos e da comparação racial, para justificar o processo de escravização e dominação. Além disso, o autor destaca que tal violência é perpetuada pela sociedade, por meio de instituições, práticas culturais e sociais. Argumenta, ainda, que a educação acaba por reproduzir e sustentar o racismo por estereótipos, preconceitos e na falta de representatividade nos espaços educacionais.

Nesse contexto, no tocante às identidades de gênero, Moore (2007) assinala que as noções de masculinidade e feminilidade foram criadas e estereotipadas na sociedade, de forma a justificar a subordinação das mulheres e como foram, frequentemente, comparadas a animais, ou agrupadas em categorias, como forma de controle e opressão. Além disso, assegura que a política de miscigenação foi um grande crime contra a mulher. Outro ponto importante destacado é o de que o racismo e o sexismo são universais, sendo dinâmicas determinadas e construídas historicamente, persistindo na consciência contemporânea, de forma simbólica e atemporal.

Em vista disso, as produções das teorias científicas racialistas, conforme Todorov (1993) elucida em sua obra, ampliam o espaço geo-histórico do racismo, à medida que a ideologia da hierarquização das raças é legitimada pelas ciências. Elas foram amparadas por um conjunto de doutrinas que buscavam justificar a naturalização da

escravidão e situam o Eu e o Outro, a partir de categorias valorativas e/ou depreciativas.

Ademais, Todorov (1993) apresenta uma distinção entre o racismo, um comportamento antigo de extensão universal, e o racialismo, um movimento de doutrinas. Ambas as dimensões corroboram a manutenção dos processos discriminatórios. Além disso, discursos ideológicos também estão presentes na história da população negra, no contexto brasileiro. As reflexões trazidas por Telles (2003) são importantes para compreendermos a formação racial do país e como os estereótipos nacionais, no contexto pós-abolição, foram utilizados para encobrir o racismo. Embora as populações negra, indígena e mestiça fossem vistas como um fator de degradação nacional, a ideia de "democracia racial" - elaborada no século XX - sugeria uma suposta harmonia entre as raças. No entanto, o objetivo real era alcançar o branqueamento da população. É interessante perceber como essas tendências teóricas são utilizadas politicamente na estruturação do pensamento social brasileiro.

Os estudos das relações raciais passaram a ser campo de interesse acadêmico e a discussão sobre discriminação racial foi entrelaçada à desigualdade social. As diferentes correntes de pensamento que caracterizam a forma como se exerce o preconceito racial no Brasil foram abordadas por Osório (2008), que as sistematiza em três ondas, compostas por teóricos, como: Gilberto Freyre (1994), Donald Pierson (1945), Florestan Fernandes (1965) Oracy Nogueira (1998) e Fernando Henrique Cardoso (2000), dentre outros. Osório demonstra os elementos que interagem nas diferentes correntes de pensamento para a manutenção do racismo na sociedade moderna de classe.

No período pós-escravidão, a ideologia de branqueamento do século XIX visava alcançar a pureza étnica, por meio da miscigenação racial. Essa ideologia era baseada em práticas racistas, segregacionistas e etnocêntricas. A presença da população negra no Brasil foi, assim, marcada por dificuldades para sua cidadanização e assimetrias que a privaram de condições materiais, culturais e simbólicas para competir com os demais. Isso deixou essa parcela da sociedade excluída do processo de desenvolvimento do país.

As teorias raciais, a política de incentivo à imigração e o processo de mestiçagem/branqueamento do povo brasileiro seguem fundamentos ontológicos da racialização, assinalados pela herança do colonialismo e do mito da democracia racial. A população negra foi e, por vezes, é violada, não contando com apoio de políticas públicas, ao mesmo tempo em que o racismo, segundo Moore (2007, p. 284), “[...]blinda os privilégios dos segmentos hegemônicos [...]” e cria processos sistêmicos de estigmatização e subalternidade.

Muitas foram as formas de resistência que a população negra adotou na luta pela manutenção da sua identidade e história. Diferentes estratégias aparecem na organização histórica dessa população, dentre elas, os quilombos e, posteriormente, as múltiplas expressões do Movimento Negro. Os quilombos, segundo Munanga (2019), são importantes territórios de contraposição às opressões, não só um espaço de refúgio e resistência, mas um novo sistema social com seus próprios modos de ser e viver.

Beatriz Nascimento, figura importante no movimento negro brasileiro, apontava em sua trajetória e pensamento outros aspectos da resistência quilombola, no final dos anos 1970. Ela destacou como as lideranças negras representavam o quilombo de diferentes maneiras, com novas conotações, que se deslocavam para a formação de favelas, escolas de samba e organizações do movimento negro, de modo que tomou novas formas, conforme o contexto em que se emergem (RATTS, 2007).

O racismo faz parte de uma ideologia assentada na base de fundação do Brasil, durante o período colonial, constituindo uma estrutura de poder, consolidando, ao longo da história do país, o lugar de privilégio da branquitude mantida e reforçada pela ideologia e práticas do racismo. Essa barreira impede a superação das desigualdades, perpetuando a opressão e a exploração de determinados grupos sociais, em especial da população negra. Nesta esteira, Hassenbalg (1982) assinala que as desigualdades raciais são resultado de um sistema estrutural que perpetua a exclusão e a marginalização da população negra. Essa estrutura assimétrica de oportunidades sociais é resultado da história de opressão e exploração que marcou o processo de constituição do país e que se mantém até os dias de hoje. Isso posto, podemos compreender que

as formulações sociais contribuem para a reprodução do racismo na sociedade, o que reforça a importância de combatê-las, por meio de políticas públicas e ações afirmativas.

Nesse mesmo sentido, Beatriz Nascimento (1976) assevera que o privilégio racial promove a exclusão e a marginalização da população negra em diversos aspectos da vida social:

O critério racial constitui-se num desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação. O efeito continuado da discriminação feita pelo branco tem também como consequência a internalização pelo grupo negro dos lugares inferiores que lhes são atribuídos. (NASCIMENTO, 1976, *apud* RATTIS, 2007, p. 104)

Fazemos parte de um constructo social, no qual a população negra é estereotipada cotidianamente e seus modos de vida constantemente negados, além da persistência de discursos ancorados na democracia racial. O mito da democracia racial desconsidera a complexidade com que o racismo se comporta na sociedade. Essas concepções têm sido perpetuadas, ao longo do tempo, por diversas formas de comunicação e instituições. O efeito psicológico da discriminação pode ser a introjeção da ideia de inferioridade, o que reforça a estrutura de poder que perpetua a opressão racial sobre as pessoas negras.

A reflexão de Beatriz Nascimento (1976) de que a existência negra é historicamente marcada por “[...] quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir” (NASCIMENTO, 1976, *apud* RATTIS, 2007, p. 39), é um importante contraponto ao mito da democracia racial que insiste em negar a existência de uma luta histórica contra o racismo no país. A resistência negra, segundo a estudiosa, manifestou-se de diversas formas contra a escravização e opressões, sendo que uma delas foi a luta quilombola.

Compreendemos, então, nesse contexto, que estamos diante de um sistema normativo que objetifica corpos negros os quais

perpassam relações de poder e controle social. A mulher negra carrega marcas da negação e controle de sua subjetividade pelo legado escravagista e pelo patriarcalismo, entre outros modernos aparatos coloniais que subjagam essa parcela. Desse modo, a mulher racializada, além dos fatores citados, é obliterada em virtude do gênero. O lugar epistêmico de Beatriz Nascimento contribui, no tempo presente, para compreendermos os mecanismos que concebem as relações raciais no Brasil, considerando a maneira como o corpo das mulheres negras é submetido à condição de subalternidade. Segundo a autora,

[...] se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher da raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados (NASCIMENTO, 1976, *apud* RATTIS, 2007, p. 104).

Sobretudo, o mercado de trabalho é a reprodução da desigualdade étnico-racial, permeada pelo vestígio da escravização, posto que obstaculizam, ainda hoje, a mobilidade social por parte desse grupo.

Outrossim, Grada Kilomba (2019) destaca a dissociabilidade entre inteligência e negritude, para ressaltar como essas categorias são frequentemente percebidas como contraditórias. Essa concepção racista propaga estereótipos e nega a plena humanidade das pessoas negras. Podemos inferir, portanto, que, por um longo período, houve um apagamento da presença da mulher negra na historiografia da população negra, embora tenha se constituído como vetor de avanço para a comunidade, contra o racismo e pelo bem viver. Contudo, hoje, depois do ingresso das mulheres racializadas na academia, isso vem sendo alterado gradativamente. Corpos que antes não importavam, atualmente são colocados em pauta, por meio de pesquisas.

Os processos organizativos de mulheres negras surgem como expressões coletivas de mobilização política, impulsionadas por demandas específicas. Dentro desses movimentos, muitas foram as ativistas que tiveram protagonismo, e que, com suas trajetórias,

contribuíram para desenvolvimento e desdobramento do Feminismo Negro brasileiro.

Perspectivas decoloniais e feminismo negro: uma abordagem interseccional na pesquisa

O Feminismo Negro, segundo Ramos (2022, p. 154), pode ser entendido como “[...] um quilombo feminino que utiliza estratégias políticas e sociais para sobreviver, resistir e emancipar esse grupo social que foi e é atravessado por diversas opressões.” Portanto, o Feminismo Negro contribui como abordagem teórica que busca amplificar a representatividade e a experiência das mulheres negras, ao mesmo tempo em que busca expor e combater os atravessamentos que esses corpos sofrem. O autor negrita que o movimento feminista negro, de modo geral, foi estruturado, a partir da concepção interseccional, mesmo antes de o conceito ter sido estruturado. É uma perspectiva interseccional, por natureza, que reconhece a interconexão entre raça, gênero, classe, entre outras opressões. Foi, na década de 80, que estudiosas negras brasileiras, como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, dentre outras, anunciaram a articulação dessas categorias. Ocuparam-se da militância e do investimento intelectual na descolonização do conhecimento, sendo referenciadas pelas experiências de mulheres negras e suas lutas por emancipação.

O termo foi cunhado pela pesquisadora e ativista norte-americana Kimberlé Crenshaw, a partir de litígios legais que envolviam mulheres negras, confrontando a complexidade das opressões que enfrentavam. O conceito emerge como uma lente que nos ajuda a entender que as pessoas podem ser afetadas por diferentes tipos de opressões, ao mesmo tempo. Crenshaw (2004), destaca que essas formas de discriminação estão interligadas e não podem ser vistas isoladamente.

Para Patrícia Hill Collins (2017), a interseccionalidade emerge como uma abordagem intrinsecamente ligada às lutas por justiça social, enraizada nas experiências e preocupações dos movimentos sociais que operam fora das estruturas de poder institucionais. Essa perspectiva não visa alcançar uma verdade objetiva, mas, em vez

disso, é construída como uma ferramenta para promover a justiça social (COLLINS, 2017).

Segundo Carla Akotirene (2019), as mulheres negras são sobrepostas a discriminações, a condicionantes sócio-históricas, como o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado, que contribuem para mantê-las fora do mercado de trabalho. Tais dimensões, historicamente construídas e ancoradas nas categorias gênero e raça, são importantes marcadores sociais que atravessam a trajetória pessoal e coletiva das mulheres negras. A autora sinaliza que “[...] a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural” diante dos modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

A concepção da interseccionalidade, por sua vez, tem suas raízes no movimento de mulheres negras, posteriormente, adentrando o ambiente acadêmico. Ramos (2022) enfatiza a importância do ingresso das mulheres racializadas, na educação superior e na pós-graduação, como um passo essencial para consolidar o conceito. Isso ocorreu porque o conhecimento produzido no interior do movimento feminista negro passou a receber validação, no contexto acadêmico, promovendo uma compreensão mais aprofundada das opressões interligadas que afetam as mulheres negras e outros grupos marginalizados (RAMOS, 2022).

Posto isso, a interseccionalidade é uma relevante ferramenta analítica e política para compreender as múltiplas opressões sofridas pelas mulheres negras e quilombolas. Tanto o Feminismo Negro quanto o Feminismo Decolonial proposto por Maria Lugones, dialogam com essa abordagem, ao confrontarem as estruturas de poder estabelecidas pelo colonialismo. Lugones (2014), propõe uma ruptura com os modelos coloniais de pensamento e reivindica a valorização do conhecimento de mulheres não brancas e colonizadas. Ao introduzir o conceito de colonialidade do gênero, ela explora como as mulheres são subjugadas e oprimidas, não apenas em virtude de sua identidade de gênero, mas também por sua raça, classe social e contexto histórico-colonial. Destaca, ainda, como essa estrutura de poder está extensamente enraizada nas relações sociais.

Ao adotarmos a perspectiva decolonial do feminismo, entendemos que a luta das mulheres quilombolas, por sua vez, dialoga tanto com o Feminismo Negro e quanto com o Decolonial. Essa conexão se relaciona com a interseccionalidade das opressões e valorização das experiências dessas mulheres, ao mesmo tempo em que desafia as estruturas de poder colonial pela garantia da existência e permanência de seus quilombos e cultura.

É crucial que nos detenhamos na permanência das violências simbólicas contra as mulheres negras quilombolas, mesmo na atualidade. A concepção de inferioridade e a exclusão das referências culturais negras ainda são muito arraigadas na sociedade, o que gera barreiras para a participação delas em espaços públicos e acadêmicos. A questão sobre mérito é constantemente usada para legitimar a ausência de pessoas negras e quilombolas em espaços de poder, validando o racismo presente no imaginário social. Isso contribui para a manutenção da exclusão e cerceamento simbólico do lugar em que as mulheres negras estão aptas a ocupar, mas têm tal direito obliterado.

Tem sido pauta constante do Movimento Negro a luta pela garantia do acesso à educação, uma vez que, ao longo da história, a população negra foi alvo de um processo de exclusão desse direito. Nesse sentido, Iolanda de Oliveira e Mônica Sacramento (2010) acentuam como a obliteração de tal acesso contava com impedimento legal. Essas desigualdades persistem, na atualidade, no entanto, a implantação de ações afirmativas tem, em certa medida, contribuído para democratização do acesso à educação, com viés da reparação histórica das desigualdades raciais no país.

A luta das mulheres quilombolas também está conectada a essa temática. Elas desenvolvem estratégias de preservação da cultura e são responsáveis por transmitir os valores sociais, políticos, religiosos, culturais, medicinais e educacionais do quilombo entre as gerações (DEALDINA, 2020). A garantia de acesso à educação é um recurso para fortalecer a identidade quilombola, valorizar o conhecimento ancestral e combater a exclusão educacional imposta a esses coletivos.

Logo, tanto o Movimento Negro, na busca pela democratização do acesso à educação quanto a luta das mulheres

quilombolas pela preservação cultural estão empenhados contra as desigualdades raciais. Ambos os movimentos buscam descolonizar o sistema educacional, interditando as estruturas de exclusão.

A questão que se coloca é a necessidade de superar os padrões hegemônicos ainda presentes nos espaços educacionais da educação brasileira. Esse cenário evidencia a permanência do racismo nas estruturas sociais e cognitivas, ressaltando a presença da colonialidade, de forma sistêmica. Além disso, ainda é comum encontrar materiais e práticas educacionais que desvalorizam, ou distorcem a história da população negra, o que mantém a representação subalternizada desse grupo. Insere-se nesse contexto para discussão a construção de uma pedagogia antirracista, a partir da Lei 10.639/03, cumprindo o importante papel, ao determinar a inclusão no currículo das redes de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esta medida indica uma resposta institucional para descolonizar currículos e práticas pedagógicas, conforme projeta outras possibilidades no âmbito educacional.

Conforme aborda a professora Doutora Bárbara Carine Soares Pinheiro (2022)³, a escola brasileira incute na comunidade estudantil racializada a origem escravagista, para fazer com que assimile o lugar ancestral de rebaixamento meritocrático e normalize, assim, o papel de subalternidade. São processos de violências cotidianas, pautadas em uma memória de limitação e de rebaixamento existencial, no tempo presente, incidindo nas possibilidades de construções subjetivas de altivez, principalmente no campo emancipatório coletivo da população negra.

Pensando o aspecto educacional, Eliane Cavalleiro (2000) assegura que a criança negra, no que se refere às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no ambiente familiar, é socializada para o silêncio e a submissão. Ademais, traz que a experiência escolar pode ser repleta de violências invisíveis com efeitos nos diversos campos da vida social do indivíduo. Esses pontos ressaltam a importância de os docentes adotarem uma perspectiva decolonial, em sua prática escolar e extraescolar, questionando a

³ Aula intitulada “Descolonizando noções de raça e gênero”, concedida ao canal Opará Saberes. Disponível em: [oparasaberes](#) | Instagram, Facebook | Linktree

ideia da 'história única', como colocada nas palavras de Freire (2018, p. 33) “[...] ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido”. Isso implica realizar um deslocamento que ajude a pensar a prática educativa em sua totalidade.

Nessa direção, a implementação de políticas de ações afirmativas precisa ser acompanhada por recursos pedagógicos, materiais e humanos. Ainda, precisam desafiar o sistema hegemônico para alcançar uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

A educação, como acesso à escolarização, é um requisito que possibilita, de certa maneira, a emancipação e a mobilidade social. Marcadores, como cor e gênero, podem influir na definição das oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, o que nos exige uma compreensão de que as questões étnico-raciais e de gênero são estruturais nas relações. Conforme destacado por Munanga (2019), o sistema educacional é um dos espaços em que a discriminação racial e de gênero são perpetuadas e reproduzidas, sendo preciso uma compreensão estrutural dessas questões para combatê-las, de forma efetiva.

Além disso, Lélia Gonzalez (1982) destaca outra realidade presente na sociedade brasileira: a existência de discriminação racial, mesmo quando mulheres negras alcançam altos níveis de escolarização e qualificação. Ela aponta que, apesar da capacitação dessas mulheres, a seleção racial ainda é um critério para a exclusão ou limitação de oportunidades. Como mencionado pela escritora Conceição Evaristo, em suas obras, as mulheres negras sempre foram vistas como um corpo sem mente. Esta afirmação demarca a persistência de preconceitos e estereótipos ainda presentes socialmente.

De mais a mais, a colonialidade se manifesta na educação superior, por meio de práticas e discursos que reforçam a superioridade do pensamento ocidental e branco, levando à exclusão de determinados grupos, nos currículos, o que resulta em reprodução de estereótipos e preconceitos. Nesse contexto, Grada Kilomba (2019) enfatiza que a universidade não é um espaço neutro, mas, sim, um local onde as relações de poder e hierarquias sociais são manifestadas de maneira evidente. Nesse ambiente, a reencenação do racismo é uma experiência cotidiana para as pessoas negras. Além

disso, pessoas negras enfrentam uma carga adicional, ao serem colocadas na posição de representantes de um grupo racial, o que cria um círculo duplo de inclusão e exclusão.

Mesmo com os avanços e políticas para acesso da população negra no sistema educacional, as mulheres quilombolas ainda continuam enfrentando barreiras materiais e simbólicas para conseguirem traçar trajetórias. A universidade, como apontado por Ana Luísa Cordeiro e Daniela Auad (2021), é historicamente demarcada como um “não lugar social” para as minorias, inclusive para as mulheres negras e quilombolas.

É crucial um debate sobre processos educacionais pluriversais que considerem as particularidades⁴ das mulheres negras quilombolas, em um contexto interseccional. Tal passo é fundamental para uma compreensão dos elementos interconectados que afetam o acesso e a permanência desse grupo na educação superior.

Para Iolanda de Oliveira e Mônica Sacramento (2010, p. 242), há certa unanimidade entre intelectuais que discutem políticas públicas, quando elas têm “[...] o propósito de reparar injustiças cometidas pela sociedade, contra determinados grupos colocados em situação de inferioridade.”

A presença de estudantes quilombolas viabiliza uma nova produção epistemológica, com corporeidades outras, por meio de suas experiências socioculturais e saberes tradicionais. É fundamental que a universidade reconheça a importância dessas vivências e saberes, como parte integrante do conhecimento, possibilitando, assim, uma reflexão crítica sobre sua própria relação com o conhecimento. As ações afirmativas, conforme aponta Nilma Lino Gomes (2011), trazem em si uma nova pedagogia, a “pedagogia da diversidade”, a qual produz saberes.

⁴ Embora as mulheres quilombolas sejam negras, possuem particularidades que precisam ser levadas em conta. Essas particularidades incluem aspectos culturais, sociais, econômicos e históricos, como sua história de resistência, territorialidade, suas condições socioeconômicas e seu importante papel na comunidade. Para respeitar e apoiar essas mulheres, é fundamental valorizar sua identidade e seu senso de pertencimento, considerar as desigualdades que enfrentam e buscar políticas públicas e ações afirmativas que assegurem seus direitos.

Do colonialismo à universidade: experiências de mulheres quilombolas na educação superior

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes dos grupos não hegemônicos. O Movimento Negro brasileiro tem papel de educador, na medida em que produz saberes emancipatórios, propõe políticas de alternativas para a correção das desigualdades raciais e sistematiza conhecimentos sobre a questão racial. Por meio dele, têm-se construído importantes debates sobre a temática racial. Assim, ele foi um protagonista para que as ações afirmativas tomassem a amplitude na pauta sociopolítica do país (GOMES, 2019).

A implementação do PROINQ, na UFMT, é um exemplo de como pedagogias alternativas são resultados da mobilização de grupos sociais organizados que lutam pelos seus direitos e contra as desigualdades estruturais presentes na sociedade. As comunidades quilombolas de Mato Grosso, por meio do diálogo e da articulação com outros grupos sociais, reivindicaram a criação de uma política de ação afirmativa que assegurasse o acesso e a permanência dessas comunidades, no ensino superior.

A dimensão histórica dos fatos e atores envolvidos no processo de formulação e concretização do PROINQ é descrita pela professora Doutora Sonia Regina Lourenço, em seu trabalho publicado, em 2016, intitulado "Ações afirmativas para estudantes quilombolas". Ela evidencia as dificuldades enfrentadas pelos jovens estudantes das comunidades quilombolas para acessar o ensino superior, apesar da Lei de Cotas nº. 12.711.

Nessa esteira, evidenciam-se as contribuições de Nilma Lino Gomes (2011; 2017), ao asseverar que o acesso da população negra, hoje, no ambiente universitário, espaço de onde sempre esteve excluída, perfaz a afirmação de uma identidade insistentemente negada às corporeidades resistentes e insurgentes que ocupam lugares e relembram a dívida histórica da humanidade para com a população negra.

O PROINQ foi instituído pela Resolução CONSEPE nº. 101, de 26 de setembro de 2016:

Artigo 1º. Criar o Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas, do Estado de Mato Grosso, com a oferta de 100 vagas anuais, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso, por um período de dez anos, a partir de 2017, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes quilombolas no Ensino Superior.

§ Único - A criação de sobrevagas, a cada ano, fica condicionada à garantia de permanência do estudante quilombola, financiado pelos programas específicos: PNAES Programa Nacional de Assistência Estudantil e Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (Universidade Federal de Mato Grosso, 2016, p. 1)

Embora o PROINQ represente um importante mecanismo para promover a inclusão de estudantes quilombolas no ambiente universitário e contribuir para a redução das desigualdades étnico-raciais no estado de Mato Grosso, infelizmente, recentemente, a publicação do edital para o segundo seletivo específico foi alvo de comentários carregados de racismo, evidenciando a persistência de preconceitos arraigados na sociedade⁵. Diante de uma conjuntura de permanente violação de direitos, a luta por uma educação inclusiva ainda é desafiadora.

Dessa forma, a emergência de pedagogias alternativas, antirracistas e decoloniais é uma maneira de resistir e lutar contra a imposição de um modelo de educação que perpetua a exclusão e o racismo estrutural. Isso possibilita que vozes e saberes reivindiquem espaço na construção de um outro modo de educação.

Em suas reflexões, Freire (2018) ressalta a importância de uma educação crítica que seja capaz de promover a emancipação humana e de se contrapor à epistemologia hegemônica. Ele nos propõe uma educação inscrita em práticas de liberdade, na qual conhecimentos e saberes de grupos, antes negligenciados e invisibilizados, tenham protagonismo. A busca pela emancipação étnico-racial é uma luta constante da população negra, especialmente do movimento

⁵ Notícias de Mato Grosso | Facebook

quilombola, que nem sempre tem suas especificidades contempladas nas políticas educacionais.

A UFMT tem sinalizado certa preocupação para atender às especificidades do estado, considerando as demandas apresentadas pela sociedade, desde o processo seletivo destinado aos indígenas pelo Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas (PROIND) “Guerreiros da Caneta”, regulamentado pela Resolução CONSEPE Nº 82/2007⁶. A instituição em questão vem formulando políticas públicas com a finalidade de atender aqueles que pertencem às camadas menos favorecidas sócio-historicamente, desde 2011. Antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012, a Resolução CONSEPE Nº 97/2011 é um exemplo do posicionamento da Universidade que formalizou a reserva de vagas (cotas) para estudantes egressos de escolas públicas e negros/as.

Para além das desigualdades econômicas e sociais, as questões de raça e gênero são aspectos interseccionais que também marcam as desigualdades de acesso à educação. Isso implica em considerar que pessoas quilombolas não são grupos hegemônicos, cada comunidade tem particularidades. Se considerarmos a concepção interseccional, teremos consciência de que há determinados grupos pertencentes às ditas minorias que, dados os diversos eixos de opressão que os atravessam, são mais vulneráveis. Essa afirmação nos direciona a pensar que as mulheres negras quilombolas têm particularidades, para além da raça, do gênero e da classe, e o fato de serem quilombolas, também as coloca à margem da sociedade.

Como apontado por Lélia Gonzalez (1982, p. 408), “[...] ser negra e mulher no Brasil, é ser objeto de tripla discriminação[...]”, mediante os estereótipos reforçados socialmente. Sua condição de quilombola é outro eixo de opressão, atuando em sua participação,

⁶UFMT. **Resolução CONSEPE N.º 82**, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007. Dispõe sobre criação do Programa de Inclusão de Estudantes Indígenas “Guerreiros da Caneta” no âmbito da UFMT. Disponível em: <https://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCriterio=&txtNumero=82&txtAno=2007&tipoUID=>. Acesso 20 jan. 2023.

em diferentes espaços sociais, incluindo a educação e o mercado de trabalho.

Neste contexto, Nilma Lino Gomes (2011) destaca a importância da corporeidade como expressão da localização social do sujeito, uma vez que a sociedade impõe padrões estéticos e comportamentais que são assimilados ou contestados pelo indivíduo.

Consoante a compreensão fenomenológica do filósofo francês Merleau-Ponty (2006), o corpo é considerado nossa primeira via de acesso ao mundo, e, ante o exposto, entendemos que, em uma pedagogia alternativa, reconhecer as experiências corporais e as percepções que dela decorrem, contribui para tornar o processo educativo mais significativo e conectado com as vivências individuais.

Nesse sentido, Creusa Capalbo (2008), inspirada na fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty, vem descortinar o que é esse corpo, afirmando:

O corpo é o meu próprio corpo, tal como o percebo, diz Merleau-Ponty. Ele é o 'movimento de ser no mundo', possibilidade que nós temos de inerência ao mundo, corpo não-dividido em suas dimensões voluntárias e involuntárias, conscientes e inconscientes, de herança recebida e de projeto que faz vir o ser à existência (CAPALBO, 2008, p. 139).

Vale dizer que esse corpo não é uma dimensão impessoal, pois é com ele que me inscrevo na relação com o mundo vivido, por mim e pelo outro e outra. É com ele que compreendo as experiências vividas

Isso significa compreender como as opressões afetam a relação dos sujeitos com seu corpo e identidade, abordagem que pode ser útil para a construção de uma postura antirracista e decolonial de resistência e afirmação do corpo negro.

Por conseguinte, Grada Kilomba (2019) assegura que o racismo nega às pessoas negras o direito à subjetividade plena. A autora enfatiza que as pessoas negras são constantemente

reduzidas a corpos, raças e histórias racializadas, sendo aprisionadas nessa tríplice identidade. Essa condição impõe sobre esse grupo a obrigação de serem eles "três vezes melhores" do que qualquer pessoa branca (KILOMBA, 2019).

Não podemos deixar de destacar que, ao repensar abordagens pedagógicas, buscando considerar a diversidade cultural, diante de uma perspectiva antirracista e decolonial, é preciso contemplar, também, a diversidade corpórea, valorizando e respeitando as diferentes formas de expressão e vivência do corpo.

Assim, "[...] a forma como negras reconhecem seus corpos e os utilizam como instrumento relacional com o outro e com o mundo tem sido um forte elemento de afirmação política da identidade negra." (GOMES, 2019, p.138).

No prefácio do livro "Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas", Nilma Lino Gomes (2020) evidencia a importância da luta das mulheres quilombolas na construção de conhecimentos e da identidade quilombola. Essas mulheres, por meio de suas experiências cotidianas, compreendem a relevância do território e da terra para suas vidas e para a luta contra a opressão, o que se reflete na construção de saberes e práticas emancipatórias.

A valorização dos conhecimentos e vivências das mulheres quilombolas, na construção de uma educação antirracista e decolonial, torna-se ainda mais urgente, diante dos dados institucionais que indicam um afastamento⁷ significativo das estudantes no campus Cuiabá.

Os dados institucionais indicam que, do total de 38 mulheres que ingressaram na UFMT, campus Cuiabá, entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, 05 chegaram à diplomação, 14 permanecem com matrícula ativa. Um número expressivo, cerca de 19 estudantes quilombolas participantes do Programa, que perfazem 50% do total, estão com matrícula trancada. Durante essa análise, identificamos diversos fatores que dificultam a sua

⁷O termo "afastamento" foi adotado por considerar um termo mais neutro do que "evasão", uma vez que este último implica em um abandono definitivo, enquanto o primeiro pode se referir a uma interrupção temporária dos estudos.

permanência, incluindo desafios na didática dos(as) professores(as), disparidades educacionais em relação ao Ensino Médio, adaptação à dinâmica de aprendizagem universitária, bem como questões de relacionamento com docentes e colegas, marcadas por individualismo, preconceito e indiferença em relação à diversidade. Além disso, questões como a falta de habilidades em informática e as condições socioeconômicas e familiares também foram identificadas como fatores influentes. Esses dados suscitam questionamentos, como: Quais serão os elementos que corroboram o afastamento? Será somente a ausência de condições materiais de permanência? Pode haver relação com a escolha dos cursos?

Diante dessas informações, a pesquisa de mestrado em curso, utiliza, como método de produção de dados, entrevistas, buscando aprofundar o conhecimento sobre a trajetória formativa universitária das mulheres quilombolas participantes do PROINQ e sob quais condições tem se materializado esse processo. Neste momento, vamos apresentar a situação de matrícula, iniciando, assim, um processo reflexivo sobre os elementos que contribuem para o afastamento nesse contexto.

As estudantes estão distribuídas, de forma pulverizada, nos cursos de graduação, o que evidencia a busca por uma ampla variedade de áreas de conhecimento. Identificamos um grupo de 14 que foram admitidas na UFMT, pelo primeiro processo seletivo do PROINQ e que mantiveram suas matrículas ativas para o período de 2022/2. As estudantes estão distribuídas em cursos das áreas de Ciências Exatas e da Terra, com 2 estudantes no curso de Matemática e 1 estudante no curso de Química; nas Ciências Sociais Aplicadas, com presença nos cursos de Direito, Comunicação Social, e Ciências Sociais. Além disso, a área de Ciências da Saúde é contemplada por estudantes nos cursos de Saúde Coletiva, Enfermagem e Ciência e Tecnologia de Alimentos. Também se fazem presentes nas áreas de Ciências Humanas, com representação nos cursos de Geografia, História e Psicologia, e, por fim, na área de Letras.

Os dados apresentados revelam uma situação preocupante em relação à permanência das estudantes quilombolas na universidade, o que nos leva a pensar se essas mulheres foram devidamente acolhidas institucional, social e academicamente.

Os relatórios institucionais não demonstram políticas públicas direcionadas às particularidades das mulheres quilombolas na universidade. O fato de 50% estarem afastadas reforça a perspectiva da presença de modernos aparatos coloniais, como o racismo e o sexismo, que atuam, de forma sistêmica, reproduzindo desigualdades estruturais.

É o que Grada Kilomba (2019, p. 174) caracteriza como “[...] esquema racial que é inscrito na pele e guia a experiência das pessoas negras no espaço”. Modo como o racismo opera, de forma visível e tangível, deixando marcas na vida das pessoas negras e moldando sua experiência no espaço social. Obstaculariza o processo de afirmação da identidade e a construção da corporeidade das mulheres quilombolas no espaço universitário.

Ao refletirmos sobre as áreas de vinculação das estudantes, é possível estabelecer uma conexão com as questões de identidade e representatividade, uma vez que a área de Ciências Humanas propicia um ambiente para discussões acerca das relações étnico-raciais. No entanto, por outro lado, é importante ponderarmos a atuação de estereótipos que associam as mulheres negras a áreas de atuação que envolvem cuidado.

Outro ponto presente nos dados institucionais são informações relacionadas ao prazo limite de integralização dos cursos e o indicador médio de integralização para estudantes quilombolas, na UFMT, sendo um fator importante a se considerar, quando se discute a permanência dessas estudantes na universidade. Nesse aspecto, é importante observarmos que as estudantes que ingressaram no primeiro processo seletivo de 2017/2, encontram-se em diferentes estágios da trajetória acadêmica. Considerando o período mínimo de 4 anos, o relatório aponta que estão entre os períodos mínimo e máximo de conclusão do curso.

Além dos aspectos mencionados, é importante considerar outro elemento que influencia a permanência delas, como a instabilidade financeira. Tendo em vista as constantes alterações empregadas pelo Ministério da Educação, em relação ao Programa de Bolsa Permanência para esse público, o que fragiliza e promove insegurança à continuidade das ações. Some-se tudo isso ao fato de desconsiderar questões interseccionais de tal grupo, e o

interrompimento da bolsa, após dois semestres do período mínimo de integralização curricular.

As reflexões apresentadas demonstram quão desafiador é resistir ao contexto estrutural existente. Todavia, é importante enfatizar que práticas pedagógicas alternativas são valiosas estratégias para se infiltrarem nas fissuras desse sistema e, por meio delas, criar espaços de resistência e ampliação de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos a persistência dos efeitos dos processos de dominação colonial, na contemporaneidade, especialmente no contexto educacional e nas relações raciais. A ideologia do branqueamento, enraizada na história do Brasil, continua a influenciar a estrutura de poder e a exclusão da população negra. No entanto, também destacamos as lutas históricas dessa população, representada pelos Quilombos e pelo Movimento Negro, que demonstram a resistência contra a opressão. Percebemos a importância das epistemologias decoloniais e do feminismo negro em nossa pesquisa. Essas perspectivas teóricas nos auxiliam a compreender as experiências das mulheres quilombolas, à luz de suas identidades múltiplas e a confrontar a persistência da colonialidade e das estruturas opressivas, no contexto da educação superior.

Buscamos desvendar as condições que moldaram o acesso e a permanência das estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Apesar dos esforços iniciais do PROINQ para promover a inclusão quilombola, diversos desafios persistem. Isso inclui as dificuldades financeiras, a carência de políticas específicas de apoio, bem como os estereótipos e preconceitos que afetam sua experiência acadêmica. Este estudo possibilitou voltar nosso olhar para a realidade das mulheres quilombolas, no espaço universitário, considerando suas especificidades culturais e as estruturas que obstaculizam sua presença. É necessário o fortalecimento de políticas de apoio à sua permanência e ao acesso a recursos e oportunidades de desenvolvimento acadêmico, de forma a garantir que elas tenham condições materiais e institucionais de permanecer e concluir seus cursos.

Por fim, esperar, por meio da insurgência de pedagogias alternativas que ofereçam caminhos teóricos e estratégias metodológicas para ruptura dos padrões hegemônicos que oprimem e subjugam saberes e vivências negras e quilombolas. Assim, o PROINQ se destaca como uma importante ferramenta de enfrentamento às pedagogias dominantes, pelo reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades quilombolas, contribuindo para valorização e fortalecimento da sua presença no espaço universitário.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. de. **Raça e Racismo**. In: ALMEIDA, Silvio L. de. *Racismo estrutural* São Paulo: Sueli Carneiro; Polén. **Feminismos Plurais**, 2019.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências humanas**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**: Revista Científica de Comunicação Social do FIAM-FAAM, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em 02 set.2023.
- CORDEIRO, Ana Luísa Alves; AUAD, Daniela. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82622, 2021.
- CRENSHAW, Kimberle Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

DEALDINA, Selma. dos Santos. (org.). **Mulheres quilombolas:** territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, Selo Sueli Carneiro, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso 23 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: história, memória e política**, n. 17, p. 123- 142, 2019. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301>. Acesso 23 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.pdf>. Acesso 23 mar. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, p. 87-106, 1982. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras-digitalizadas/teorias_explicativas_da_violencia_contra_a_mulher/por_um_feminismo_afro-latino-americano_by_lelia_gonzalez_gonzalez_lelia_z-lib.org_.mobi_.pdf. Acesso 14 abr. 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURENÇO, Sonia Regina. Ações Afirmativas para Estudantes Quilombolas: o processo de criação do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 35-57, dez. 2016. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/56215>. Acesso em: 03mar. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v17i2.56215>.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em 14 abr. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. Raça, currículo e práxis pedagógicos: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: **Cadernos 8 PENESB**. Especial ERER – Periódico do programa de educação do negro na sociedade brasileira n. 12. FEUFF, Niterói: ALTERNATIVA/EdUFF, 2010, p. 205-279.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. DESCOLONIZANDO noções de raça e gênero nas ciências naturais e suas tecnologias. **Opará Saberes** 2022, (112 min). Disponível em: <https://linktr.ee/oparasaberes>. Acesso em 08 dezembro 2022.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponível em:

https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 13 maio 2023.

RAMOS, Celiomar Porfírio. Tese (Doutorado em Estudos Literários). **As múltiplas faces das mulheres negras: um olhar interseccional sobre as escrituras de Conceição Evaristo**. 2022. 289 f. Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2022.

RATTS, Alex. Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza**, 2006. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em 18 jan.2023.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003. THEODORO, Mário (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

UFMT. **Resolução CONSEPE n° 101**, de 26 de setembro de 2016. Cria o programa de inclusão de estudantes quilombolas, do estado de Mato Grosso. Disponível em:

<https://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNúmero=101&txtAno=2016&tipoUID=>. Acesso em 20 jan. 2023.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Agosto/ 2023*.

A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista

Liana Barcelos Porto¹

José Rodolfo Lopes da Silva²

Nilcelio Sacramento de Sousa³

RESUMO

Este artigo discute a partir de uma revisão sistemática as perspectivas teóricas e conceituais para a promoção de uma educação antirracista, com ênfase na Lei 10.639/2003 e suas perspectivas nas escolas públicas brasileiras. Foram abordados os conceitos de racismo estrutural, branquitude e educação antirracista, bem como os desafios e possibilidades da implementação da lei. As citações de autores/as⁴ como Alberto Guerreiro Ramos⁵, Kabengele Munanga,

¹ Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do grupo de estudos e pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos (POC's) na UFPel. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6098-4393>. E-mail: liana.porto@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do grupo de estudos e pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos (POC's) na UFPel. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8719-202X>. jrodolfoledes@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador vinculado aos Grupos de Pesquisas: Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano (GEPENC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POC's/UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>. E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br

⁴ Alertamos ao/a leitor/a que por opção teórico-epistemológica da autora e dos autores a flexão do gênero na escrita do presente texto, é um posicionamento político destinado a tornar a escrita menos sexista. Por isso, o artigo foi escrito de forma gendrada, usando as flexões gramaticais de gênero, pois entendemos que dar prioridade ao masculino contribui para a perpetuação de uma cultura patriarcal que impacta nossa sociedade e oculta as mulheres, resultando em desigualdades, violência e diversas formas de desigualdade de gênero. Portanto, defendemos que é necessário feminizar a escrita como uma tentativa de tornar as mulheres visíveis na produção de conhecimento e questionar este sistema de dominação (Sousa, Nilcelio S. de, 2022)

⁵ Em prol de uma educação menos sexista, além de utilizarmos a escrita gendrada para nos referirmos aos/as autores/as que dão perspectivas teóricas a este trabalho. Além disso, ao citar um/a pesquisador/a a primeira vez, escrevemos seu nome completo para

Nilma Gomes e outros/as proporcionaram embasamento teórico ao texto. A pesquisa demonstrou a necessidade de ações afirmativas para garantir a inclusão e sucesso escolar dos/as alunos/as negros/as, bem como a formação de professores/as para a promoção de uma educação antirracista. A Lei 10.639/2003 é vista como um dispositivo a serviço da promoção da diversidade e igualdade racial no ambiente escolar, mas ainda existem desafios a serem enfrentados para a sua efetivação.

Palavras-chave: educação antirracista; Lei 10.639/2003; consciência racial.

The implementation of Law 10.639/2003 in Brazilian public schools: challenges and perspectives for promoting an anti-racist education

ABSTRACT

Based on a systematic review, this article discusses the theoretical and conceptual foundations for promoting an anti-racist education, with emphasis on Law 10,639/2003 and its perspectives in Brazilian public schools. The concepts of structural racism, whiteness and anti-racist education were addressed, as well as the challenges and possibilities of implementing the law. Quotations from authors such as Guerreiro Ramos, Kabengele Munanga, Nilma Gomes and others provided a theoretical basis for the text. The research demonstrated the need for affirmative action to ensure the inclusion and academic success of black students, as well as the training of teachers to promote an anti-racist education. Law 10.639/2003 is seen as a device at the service of promoting diversity and racial equality in the school environment, but there are still challenges to be faced for its effectiveness.

Keywords: anti-racist education; Law 10.639/2003; racial consciousness.

identificação do gênero, promovendo assim uma maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas (Oliveira, Megg Rayara Gomes de, 2020).

La implementación de la Ley 10.639/2003 en las escuelas públicas brasileñas: desafíos y perspectivas para la promoción de una educación antirracista

RESUMEN

A partir de una revisión sistemática, este artículo discute las perspectivas teóricas y conceptuales para la promoción de la educación antirracista, con énfasis en la ley 10.639/2003 y sus perspectivas en las escuelas públicas brasileñas. Se abordan los conceptos de racismo estructural, blancura y educación antirracista, así como los desafíos y posibilidades de implementación de la ley. Citas de autores como alberto guerreiro ramos, kabengele munanga, nilma gomes y otros proporcionaron una base teórica al texto. La investigación demostró la necesidad de acciones afirmativas para garantizar la inclusión y el éxito de los alumnos negros en la escuela, así como la formación de profesores para promover una educación antirracista. La ley 10.639/2003 es vista como un dispositivo al servicio de la promoción de la diversidad y de la igualdad racial en el ambiente escolar, pero aún existen desafíos para su implementación.

Palabras clave: educación antirracista; Ley 10.639/2003; sensibilización racial.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país, representa um marco legal importante na luta pela promoção da igualdade racial no Brasil. A partir dela, espera-se que as crianças e jovens possam aprender sobre a diversidade étnico-racial do país e reconhecer e valorizar a contribuição de negras e negros para a formação da sociedade brasileira. No entanto, a implementação dessa Lei ainda enfrenta desafios e resistências em muitas escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, considerando seus desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, a fim de identificar estudos que analisaram a implementação da lei e os desafios enfrentados pelas escolas. A partir disso, discutimos os principais resultados encontrados na literatura e apontamos possíveis soluções para superar os obstáculos identificados. No presente artigo, compreendemos a revisão sistemática como um processo de pesquisa que possibilita selecionar, avaliar, sintetizar e relatar as evidências sobre uma determinada pergunta, tópico e/ou assunto.

Na perspectiva da revisão sistemática, que tomamos aqui, é importante ressaltar, como afirma Mary Rangel (2004), que os conhecimentos que são produzidos, não são rígidos e tampouco representam delimitações fechadas, mas interfaces que podem dialogar com os estudos sobre o mesmo tema. No diálogo com a autora, ressaltamos que a revisão sistemática nos possibilitou avaliar, de forma crítica e reflexiva, os resultados de uma multiplicidade de estudos, a partir da temática pesquisada, e identificar lacunas nas pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, como também podem apontar pistas para que outras/os pesquisadores/as queiram produzir estudos semelhantes, apontando também as principais lacunas, em que se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos e potencialidades a respeito do tema em questão.

Dentre os desafios encontrados na implementação da Lei 10.639/2003, destaca-se a resistência de alguns/algumas professores/as e gestores/as escolares, em relação à temática afro-brasileira. De acordo com Kabengele Munanga (2006), essa resistência é reflexo de uma formação acadêmica, ainda marcada pelo eurocentrismo, que dificulta a compreensão da diversidade étnico-racial do país. Além disso, há diferentes lacunas na formação inicial e continuada, dos/as professores/as, para trabalhar com a temática, o que pode gerar equívocos, assim como a reprodução e manutenção de estereótipos de raça/etnia, gêneros, sexualidades e outros marcadores sociais.

Outro desafio importante é a falta de materiais didáticos adequados para o ensino da história e cultura afro-brasileira. Segundo Iolanda Oliveira (2011), muitos dos materiais disponíveis, ainda reproduzem uma visão estereotipada e preconceituosa sobre esses grupos étnicos, o que pode contribuir para a perpetuação do racismo na sociedade brasileira. Além disso, a falta de recursos financeiros e de políticas públicas adequadas para a produção de materiais didáticos de qualidade, também é um obstáculo.

Diante desses desafios, é necessário que sejam adotadas medidas que possam superá-los e garantir uma implementação efetiva da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras. Entre as possíveis soluções, destaca-se a necessidade de uma formação adequada das/os docentes, que deve contemplar não apenas o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira, mas também o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012) destaca a importância da formação continuada dos/as professores/as e de uma pedagogia antirracista, que leve em consideração as especificidades dos grupos étnico-raciais e as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, pois uma formação que seja orientada na perspectiva de uma educação antirracista, se configura e precisa forjar um processo de luta que contribua para desconstruir ou, pelo menos, provocar fissuras no racismo que, como nos diz Neusa Santos Souza (1983), tem servido para manter abertas as muitas feridas que produz uma não identificação das pessoas negras consigo mesmas.

Contudo, é importante destacar a necessidade de uma maior conscientização das/os estudantes sobre a importância da diversidade étnico-racial e da promoção da igualdade. É fundamental ainda que as escolas desenvolvam atividades que estimulem a reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais e que promovam o respeito às diferenças.

Dessa forma, é possível contribuir para a formação de cidadãos/ãs conscientes e críticas/os, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois, parafraseando Alberto Guerreiro Ramos (1977), a instituição educacional desempenha um papel crucial na inculcação de normas de conduta e na disseminação

de saberes e princípios, que moldam a convivência na sociedade. Consequentemente, se não houver uma transformação na estrutura escolar, a perpetuação do racismo será uma realidade de uma geração para a próxima, de modo que a batalha contra o racismo é, indubitavelmente, uma batalha pela reforma da educação.

Também defendemos o resgate de diferentes memórias e narrativas para a reconstrução de uma história que vem sendo feita de forma limitada, excluindo diferentes sujeitos do processo democrático, assim como marginalizando-as/os e estigmatizando-as/os. Enxergamos nos artefatos culturais, uma potência ética, estética política e pedagógica, pois eles nos levam a reflexões acerca de diferentes debates, fazendo com que possamos repensar aspectos sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e a nós mesmas/os. Como uma das propostas, destacamos a figura de João Francisco dos Santos, mais conhecido como Madame Satã, uma importante e transgressora transformista/*drag queen*, da Lapa Carioca, na primeira metade do século XX. Para tal, trazemos uma música intitulada “Madame Satã”, de autoria e interpretação de Chico Flores, que nos desloca a reflexões acerca da diáspora e processos de construção e disputa acerca da cultura.

Posto isso, o artigo está dividido em cinco seções. Nesta primeira, introdutória, contextualizamos os desafios e entraves referentes ao dispositivo legal 10.639/2003, assim como o objetivo e a metodologia que usamos. Na seção seguinte, reunimos contribuições de pensadoras/es acerca da importância e potência da Lei 10.639/2003 para a revisão e reconstrução de um país, suas sociedades e a garantia da dignidade a seus sujeitos. Na terceira seção, nos aproximamos de aportes teóricos que propõem reflexões sobre a importância dos fundamentos teóricos e conceituais que embasam a Lei 10.639/2003 para a promoção de uma educação antirracista. Na quarta seção, discutimos acerca dos principais desafios encontrados e possíveis soluções apontadas, que podem contribuir para uma implementação mais efetiva da lei e para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas públicas brasileiras. Por fim, trazemos as considerações finais.

A Lei 10.639/2003: fundamentos teóricos e conceituais

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, tem como objetivo principal promover uma educação antirracista e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, sua implementação ainda é um desafio, principalmente, na perspectiva da comunidade negra que, historicamente, tem sido alvo de discriminação e exclusão. Para Kabengele Munanga (2006), professor titular aposentado de antropologia da USP, a implementação da Lei 10.639/2003, deve ser vista como uma oportunidade de valorizar e respeitar a história e cultura afro-brasileira, além de estimular a formação de uma consciência crítica e antirracista. Ele destaca que a educação é um instrumento fundamental para combater o racismo e a discriminação, e que é preciso oferecer aos/às estudantes uma educação que leve em conta a diversidade étnica e cultural do Brasil. Lélia Gonzalez (2020), filósofa e ativista negra, também enfatiza a importância da valorização da história e cultura afro-brasileira na escola, enfatizando que a educação deve ser um espaço de empoderamento e valorização da identidade negra, no sentido de contribuir para a formação de cidadão/ãs críticos/as e comprometidos/as com a luta contra o racismo. Gonzalez (2006) defende ainda que a escola precisa ser um espaço de diálogo e reflexão sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Nesse sentido, Guerreiro Ramos (1977), sociólogo e um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU), também ressalta a importância da educação para a construção de uma sociedade mais igualitária. Para ele, a educação deve ter como objetivo formar cidadãos/ãs conscientes de sua história e de seus direitos, capazes de lutar contra as opressões e desigualdades presentes na sociedade. Ele destaca ainda que é preciso uma mudança profunda no sistema educacional, que ainda é marcado pela exclusão e pela reprodução das desigualdades sociais. Tais reflexões nos indicam que o que vem ocorrendo historicamente, culturalmente e politicamente no contexto brasileiro, é uma educação que privilegia uma única forma de saber, que se pretende superior e universal, levando a exclusão e/ou

invisibilização de diferentes práticas e sujeitos; engendrando também aquilo que consideramos, enquanto educação e conhecimento. Acessar outros saberes, que coloquem sob suspeita uma suposta norma e ampliem os nossos olhares para outras possibilidades, pode nos levar a produção deslocamentos, e a transformação em outros sujeitos e, portanto, sociedades.

No entanto, a implementação da Lei 10.639/2003 ainda enfrenta diversos desafios na perspectiva da comunidade negra. É preciso enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições educacionais que, muitas vezes, invisibiliza a história e cultura afro-brasileira, adentrando a reescrita de uma história que vem sendo universalizada. Além disso, é necessário investir na formação de professores/as, assim como na pesquisa, inovação e produção de materiais didáticos que valorizem a diversidade étnica e cultural do país. Materiais que dialoguem com os movimentos sociais e suas trajetórias, possibilitando que sujeitos e práticas, até então invisibilizados/as, adentrem os espaços institucionalizados e possibilitem uma educação voltada para a valorização da diferença, ao invés da manutenção da estigmatização e exclusão das pessoas de uma vida politizada e transformadora.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica sistemática se torna fundamental para identificar as principais contribuições teóricas e conceituais sobre a implementação da Lei 10.639/2003 na perspectiva da comunidade negra. Assim, é possível construir um arcabouço teórico consistente e embasado para a análise dos desafios e perspectivas da promoção de uma educação antirracista no Brasil.

Compreender a perspectiva da comunidade negra, é fundamental para a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, pois envolve repensarmos e construirmos (sobre) aquilo que entendemos enquanto sociedade, democracia, dignidade, para quem as mesmas vêm sendo um direito, algo supostamente natural, e para quem se tornam conquistas, ainda que insuficientes. Segundo Lélia Gonzalez, "[...] não há neutralidade em nossa sociedade, há racismo, há opressão" (Gonzalez, 1988, p. 19).

É necessário que a educação assuma um papel ativo na luta contra o racismo e promova uma educação antirracista, que invista

na construção de olhares e práticas de estranhamento frente a ações violentas do cotidiano como, por exemplo, das diferentes instituições sociais como a família, a mídia, as leis, os museus, os espaços escolares, dentre outros. Munanga (2004, p. 45) ressalta que "a questão racial não pode ser tratada como algo meramente técnico ou administrativo, mas sim como uma questão de direitos humanos".

Dessa forma, a implementação da Lei 10.639/2003 deve ser entendida como uma ação afirmativa, que visa garantir o direito à educação para a população negra e a promoção da igualdade racial, ou seja, não basta pensar no acesso da população, mas também a sua permanência, os saberes e sujeitos que circulam pelos espaços, no sentido de não haver um embranquecimento dos currículos, dos sujeitos e dos espaços, mas a valorização das diferenças, das memórias e narrativas que foram invisibilizadas e/ou estigmatizadas.

Florestan Fernandes, um dos principais sociólogos brasileiros, destaca que "a superação do racismo exige a transformação da sociedade brasileira, e essa transformação só pode ocorrer por meio da educação" (Fernandes, 1978, p. 107). Assim, a educação antirracista não pode ser vista como uma ação isolada, mas sim como parte de um processo mais amplo de transformação social. Arthur Ramos, por sua vez, afirma que "o racismo é um sistema que se reproduz cotidianamente e que permeia todas as esferas da sociedade, inclusive a escola" (Ramos, 1979, p. 120). Portanto, a promoção da igualdade racial na escola exige a conscientização de todas/os envolvidos no processo educativo, desde as/os gestoras/es e professoras/es até as/os estudantes e suas famílias.

No entanto, a implementação da lei ainda enfrenta diversos desafios, como a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de formação adequada dos professores para abordar as questões étnico-raciais em sala de aula. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em políticas públicas que garantam a formação continuada das/os professoras/es e o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial do país. Portanto, a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras é fundamental para a promoção de uma educação antirracista e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Fundamentos teóricos e conceituais para a promoção de uma educação antirracista

Compreender os fundamentos teóricos e conceituais que embasam a Lei 10.639/2003, é fundamental para a promoção de uma educação antirracista nas escolas públicas brasileiras. Autores/as como Munanga (2003; 2004; 2006), Lélia Gonzalez (1988; 2006; 2020), Fernandes (1978) e Guerreiros Ramos (1977; 1966) oferecem importantes contribuições para o debate. Munanga (2006), antropólogo e professor da USP, destaca a necessidade de reconhecer a diversidade cultural brasileira, bem como a importância de se combater o racismo estrutural presente na sociedade. Para Munanga (2006), a Lei 10.639/2003 representa um avanço na luta contra o racismo, pois busca incorporar a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, contribuindo para a formação de uma identidade nacional plural.

Podemos pensar que a identidade nacional nunca foi universal, mas parte de um projeto que privilegiou um arquétipo enquanto natural e superior, sendo ele o homem, branco, cisgênero, proprietário, (supostamente) monogâmico e cristão. Outras identidades foram administradas e construídas a partir dessa perspectiva androcêntrica, que excluiu diferentes sujeitos como a população negra, mas também mulheres e a população LGBTI+, do processo político, da construção democrática. Percebemos que a democracia, nessa perspectiva, é desenhada por/para poucos, assim como falaciosas regras que sob pretensas justificativas meritocráticas direcionam os esforços para os individualismos, ao invés do fortalecimento da solidariedade, do pensamento crítico e da autoestima. Gonzalez (2020), filósofa e antropóloga, ressalta que a discriminação racial é um fenômeno histórico, social e político que se manifesta de diversas formas na sociedade brasileira. Para ela, é preciso considerar as desigualdades de poder e a exclusão social que afetam a população negra e buscar formas de superar essa realidade.

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 representa um importante instrumento para a promoção da igualdade racial, ao incluir a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, pois ela investe no resgate daquilo que a sociedade capitalista - racista, LGBTI+fóbica,

misógina, dentre outras violências - busca realizar que é o apagamento de trajetórias, práticas e sujeitos que possibilitaram os avanços sociais, as rupturas como, por exemplo a elaboração da supracitada legislação. Fernandes (1978), sociólogo e professor emérito da USP, destaca a importância da educação para a formação da consciência crítica e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para ele, a Lei 10.639/2003 representa uma oportunidade para se superar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, ao promover o reconhecimento da contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes para a formação da identidade nacional. Guerreiro Ramos (1977), sociólogo e escritor, destaca que a discriminação racial é um fenômeno que se manifesta em diversas esferas da vida social, e que é preciso adotar uma abordagem interdisciplinar para compreender suas raízes e implicações. Para ele, a Lei 10.639/2003 representa um passo importante para a promoção da igualdade racial, ao incluir a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar e ao fomentar o diálogo intercultural.

Diante dessas contribuições teóricas, é possível compreender a importância da Lei 10.639/2003 para a promoção de uma educação antirracista nas escolas públicas brasileiras. Além disso, dados científicos evidenciam a necessidade de se promover a igualdade racial no contexto escolar. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 75,2% das crianças e jovens de 4 a 17 anos, que não frequentavam a escola, eram negras/os. Além disso, o percentual de jovens negros/as entre 18 e 24 anos que não concluíram o ensino médio, é mais do que o dobro do percentual de jovens brancas/os (34,6% e 16,2%, respectivamente).

Uma das principais referências teóricas para a promoção de uma educação antirracista, é Munanga (2004), que destaca a necessidade de desconstruir a ideologia da democracia racial no Brasil, e reconhecer a existência de um racismo estrutural que permeia todas as esferas da sociedade, inclusive, a escola. Segundo Munanga (2004), é preciso superar a concepção de que todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades e direitos, e reconhecer que a cor da pele pode ser determinante na construção das trajetórias de vida e das relações sociais.

Se o preconceito racial é um fato, ele se manifesta de formas diferentes e em graus distintos nos diferentes países, grupos sociais e indivíduos. Sua origem está ligada à história dos contatos raciais. As ideologias racistas são produtos dos contatos entre povos e culturas diferentes, que, em vez de se complementarem, se confrontaram e se submeteram. As ideologias racistas servem para justificar as desigualdades sociais entre os grupos raciais. Elas surgem como resultado da necessidade dos dominantes justificarem as diferenças em sua vantagem. Elas são, portanto, ideologias do poder e da dominação. São instrumentos de uma política de exclusão. Elas se manifestam através de comportamentos racistas individuais e de instituições racistas que criam condições para a reprodução da desigualdade racial (Munanga, 2004, p. 10).

Outra importante referência teórica é Gonzalez, que enfatiza a importância de se reconhecer a existência de uma cultura negra, rica e diversa que, historicamente, é marginalizada e invisibilizada na sociedade brasileira. Para Gonzalez (1988), a escola precisa valorizar essa cultura e promover uma educação, que permita às/aos alunas/os negras/os, a construção de uma identidade positiva, que valorize suas origens e contribuições para a sociedade brasileira.

Os negros, enquanto grupo humano, são portadores de uma cultura diferente da cultura branca, um universo simbólico original, rico e complexo que deve ser respeitado e valorizado na sua diversidade e especificidade. A cultura negra é um patrimônio de todos os brasileiros e, por isso, sua difusão e promoção devem ser encaradas como tarefa de toda a sociedade e, em especial, da escola. Para isso, é preciso uma mudança profunda na atitude e na mentalidade das pessoas, na relação que se estabelece entre as diferentes culturas e entre os grupos sociais. (Gonzalez, 1988, p. 29).

Fernandes (1978), por sua vez, destaca a importância de se compreender o racismo como um fenômeno estrutural, que está

intrinsecamente ligado à formação histórica da sociedade brasileira. Para Fernandes (1978), a educação pode desempenhar um papel fundamental na superação desse quadro, mas para isso, é necessário romper com a ideologia do branqueamento e promover uma educação que reconheça a diversidade cultural e étnica do país.

Estruturas como o racismo, o machismo e a LGBTI+fobia, vêm sendo espalhadas estrategicamente em nossa sociedade, relações e diferentes instituições, através de leis e/ou práticas. As mesmas não são recentes, nem agem isoladamente. Vêm através de processos de disputas, negociações, resistências e violências, sendo (re)construídas com base em supostas racionalidades e universalidades inquestionáveis. Apagamentos e silenciamentos de diferentes sujeitos e saberes, também objetivam naturalizar a experiência, ou seja, as percepções daquelas/es envolvidas/os. Ao compreender tais classificações sociais como dadas, as mesmas não seriam passíveis aos questionamentos e mudanças, como nos diz Aníbal Quijano (2010).

A escola pode ser um espaço de encontro, inclusão e diálogo das diferenças e da diversidade, mas também pode, a depender de quem estiver à frente de suas decisões e suas concepções, para a construção e manutenção dos sujeitos e corpos vinculadas/os a pressupostos coloniais. Segundo Aimé Césaire (1978), tem como objetivo descivilizar, embrutecer, degradar e despertar para instintos ocultos, para a violência, o relativismo moral, dentre outros.

Outro importante teórico é Guerreiro Ramos, que enfatiza a necessidade de se superar o eurocentrismo presente na educação brasileira, e promover uma educação que valorize as contribuições da cultura africana para a formação da sociedade brasileira. Segundo Guerreiro Ramos (1977), essa educação deve ser baseada em um diálogo intercultural, que reconheça a diversidade de saberes e experiências presentes no país. Ramón Grosfóguel (2016) destaca que passamos por quatro processos históricos que se baseiam na autoridade e suposta superioridade de um tipo de conhecimento. Momentos que privilegiaram projetos imperiais, patriarcais e coloniais, ao inferiorizar alguns conhecimentos, culturas e sujeitos. Segundo ele, para descolonizar as estruturas, serão necessários: o reconhecimento do racismo e sexismo epistêmico, o rompimento

com o universalismo e a homogeneização através do encontro da diversidade epistêmica. Assim, serão produzidas novas definições para velhos conceitos e novos conceitos plurais em que muitas/os participarão ao invés de um determinar pelas/os outras/os.

Para Franz Fanon (2005), o/a intelectual colonizado/a torna-se um empecilho para tal transformação, uma vez que pratica a lógica colonizadora, em que a sociedade se organiza em princípios individualistas, violentos levando a processos de dominação e exploração. Por meio da promoção de valores, como disciplina e alta produtividade de seus corpos, são demarcados saberes e práticas que buscam excluir e exterminar aquelas/es que não desempenhem tal lógica e/ou não sejam consideradas/os úteis. Fanon (2005) ainda destaca a tranquilização das massas pela religião. Ao se apoiar em supostas neutralidade e naturalidade o Estado, por meio de princípios e sujeitos conservadores/as, perpetua a manutenção de um sistema e de valores em que o direito à vida, à cidadania, à democracia são pensados para poucos/as.

Segundo Achille Mbembe (2018), a modernidade atuou na construção de diversos conceitos de soberania, o que inclui a biopolítica, a gestão das vidas e corpos da população. Privilegiaram teorias normativas da democracia e o princípio de razão foi um importante elemento do projeto de modernidade e do território da soberania. Cria-se uma norma em que sujeitos são divididos entre homens e mulheres, que possuem autonomia, sendo considerados sujeitos completos.

Nesse processo socio-histórico-econômico, há demarcação daquilo que é "universal" - que necessita ser mantido - e o que representa a pluralidade da condição humana e que precisa ser erradicado. O conceito de necropolítica mostra o como altas taxas de mortalidade, que se dão de forma concreta ou simbólica, são baseadas em um modelo econômico capitalista. Ele destaca ser necessário tratar da escravidão para pensarmos o surgimento do terror moderno, uma das primeiras instâncias de operação biopolítica. Para Mbembe (2018, p. 67), "a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um "lar", perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político". Levando, dessa forma, a expulsão da humanidade.

Todas essas referências teóricas apontam para a necessidade de se construir uma educação antirracista, que reconheça a existência do racismo estrutural e promova a valorização da cultura negra e outras culturas marginalizadas. Essa educação deve ser pautada pelo diálogo intercultural e pela valorização da diversidade, reconhecendo as diferenças como um aspecto positivo da sociedade brasileira.

Outro ponto importante a ser abordado na discussão dos fundamentos teóricos e conceituais para a promoção de uma educação antirracista, é a necessidade de se descolonizar o pensamento e a prática educacional. Como aponta Munanga (2004), a herança colonialista, ainda é presente nas estruturas sociais e culturais brasileiras, o que se reflete também na educação. É preciso, portanto, romper com essa lógica e criar espaços de valorização e respeito à diversidade cultural e étnico-racial. Assim, a educação antirracista deve ser entendida como uma educação para a igualdade, para a justiça social e para o respeito às diferenças. Como pontua Gonzalez (1983), não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a história e cultura negra nas escolas, mas também de repensar a estruturação do próprio sistema educacional, que muitas vezes é excludente e discriminatório.

É primordial destacar que a promoção de uma educação antirracista não é tarefa apenas das escolas, mas de toda a sociedade. Como destaca Ramos (1979), o racismo é uma questão social e histórica, que permeia todas as relações sociais, e portanto, é necessário um esforço coletivo para enfrentá-lo e superá-lo. É responsabilidade de todos/as os/as agentes sociais, incluindo família, comunidade e Estado, promover ações concretas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os fundamentos teóricos e conceituais para a promoção de uma educação antirracista incluem a valorização da história e cultura afro-brasileira, a descolonização do pensamento e da prática educacional, a construção de uma educação para a igualdade e o respeito às diferenças e a responsabilidade coletiva na luta contra o racismo. Esses aspectos, aliados à efetiva implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a diversidade é valorizada e respeitada.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas assumam um compromisso efetivo com a promoção da igualdade racial e adotem ações afirmativas para garantir o acesso, permanência e sucesso escolar dos/as alunos/as negros/as. De acordo com Gomes (2012), é preciso que as escolas sejam espaços democráticos e inclusivos, que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a reflexão crítica sobre as relações raciais. Para isso, é necessário que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos que contemplem a história e cultura afro-brasileira, incluindo a literatura e as artes produzidas por autores e artistas negros/as. É importante também que os/as professores/as sejam capacitados/as e formados/as para abordar a temática de forma adequada, sem reproduzir estereótipos e preconceitos.

Portanto, é fundamental que as escolas públicas brasileiras sejam espaços que promovam a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural, de forma a contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. A Lei 10.639/2003, aliada aos fundamentos teóricos e conceituais, que embasam a luta antirracista, representa um importante instrumento para alcançar esse objetivo. Defendemos, como uma das possíveis iniciativas, a aproximação das memórias e das artes em nosso cotidiano, visto que aquilo que atravessa nossa vida, também nos ensina a ser e estar em sociedade, constrói nossos olhares, práticas e saberes. Na seção seguinte abordaremos algumas perspectivas para uma educação antirracista, nos aproximando da figura de João Francisco dos Santos, conhecido como Madame Satã.

Desafios na implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: perspectivas e aproximações para uma educação antirracista

*Sinto o corpo na rua
uma brisa no asfalto
no made in amor
uma Lapa de afeto
sou transnordestino
ex-casa da dor*

*sou casos de amor
sou rua
sou flor
eu vivo o amor bandido
eu vivo o amor marginal
sem romantismo
sem familismo
uma cria de carnaval*

O excerto que dá início a esta seção, é parte da canção “Madame Satã”, do álbum “Tupi Negro”, de Chico Flores. A música tem como inspiração, a trajetória de Chico, cantor e compositor, e João Francisco dos Santos, conhecido artisticamente como Madame Satã. Ambos nasceram na região Nordeste - Chico vem da Paraíba e João Francisco, de Pernambuco - e realizaram movimentos migratórios que nos levam a pensar em processos diaspóricos, suas relações com os espaços, a (re)construção das identidades e das culturas. Stuart Hall (2003) destaca a diáspora como um movimento de sobrevivência e subversão em meio a processos de disputas e negociações na produção da cultura.

Dessa forma, estabelecem-se tensionamentos em que a noção de cultura, enquanto algo puro e essencialista, é colocada em questão; uma defesa importante para pensarmos acerca do processo de modernização, assim como os dos deslocamentos que a temática possibilita. Ele propõe reflexões a partir das culturas caribenhas o como as mesmas são “uma condição necessária à sua modernidade” (Hall, 2003, p. 34). O sociólogo e teórico cultural jamaicano também destaca que essas relações não se dão de forma simétrica, pois “são sempre inscritos diferentemente pelas relações de poder - sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo.” (Hall, 2003, p. 34).

Da mesma maneira, Paul Gilroy (2001) nos possibilita compreender, a partir dos efeitos das relações de poder, como a escravidão produziu, para a população negra, uma democracia incompleta, pois uma vez que é racializada, comumente, as/os distância dos direitos da cidadania moderna, fazendo com que a conquista de direitos, ainda que insuficiente, seja realizada através de diferentes disputas históricas. Ao trazer como preocupação “os

fluxos, as trocas e os elementos intermediários que podem colocar em questão o próprio desejo de ser centrado” (Gilroy, 2001, p. 357), o sociólogo coloca em evidência a importância das identidades que coexistem com a identidade nacional supostamente “pura”. A partir dessa perspectiva, podemos pensar na produção das diferenças como desdobramentos das relações, ao invés de essências que pertenceriam aos sujeitos e que os/as dividem entre aqueles/as civilizados/as *versus* selvagens.

Nos chama a atenção os elementos que buscam construir determinados grupos como perigosos, não naturais e que devem ser combatidos; enquanto um grupo específico é apresentado como natural, e que a sua proteção está ligada ao extermínio e marginalização destas/es. Grosfoguel (2016) destaca que os quatro epistemicídios, ocorridos ao longo do século XVI, podem ser vistos de forma interconectada, interrelacionada e como parte constitutiva das estruturas epistêmicas do sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista. Esse processo levou a construção de diferentes imaginários, como o homem ocidental ser o único ser dotado de uma episteme superior e as/os demais sendo inferiores/as, não legítimos/as.

A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras é um tema complexo e desafiador, que envolve diversas questões políticas, culturais e educacionais. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, como forma de promover uma educação antirracista e combater a discriminação racial no país. Segundo Munanga (2004), a implementação da Lei 10.639/2003 é fundamental para o processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois ela reconhece a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional e na luta contra o racismo. No entanto, a realidade das escolas brasileiras mostra que, ainda há muito a ser feito, para que a lei seja de fato aplicada de forma efetiva.

Um dos principais desafios na implementação da Lei 10.639/2003, é a formação adequada das/os professoras/es (Gomes, 2012; 2017) para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Muitas/os professoras/es, habitualmente, não estão

preparadas/os para lidar com questões raciais em sala de aula, o que pode levar a reprodução de estereótipos e preconceitos. É necessário, portanto, investir em programas de formação continuada, que possibilitem aos professores, compreender e valorizar a diversidade cultural e étnico-racial brasileira. Outro desafio, é a falta de materiais didáticos adequados para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Como aponta Guerreiro Ramos (1977), a escola brasileira, muitas vezes, reproduz uma visão eurocêntrica da história, deixando de lado a contribuição das culturas africanas e afro-brasileiras. É fundamental, portanto, desenvolver materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial do país, promovendo o respeito e a valorização das diferentes culturas. Além disso, é importante considerar a necessidade de um currículo escolar mais inclusivo e diverso. Como argumenta Fernandes (1978), a escola brasileira, muitas vezes, reproduz as desigualdades sociais existentes na sociedade, deixando de lado as questões relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial. É fundamental, portanto, repensar o currículo escolar de forma a contemplar as diferentes culturas e perspectivas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Grosfoguel (2016) destaca o como o racismo e sexismo epistêmico vêm atuando na (re)produção de injustiças cognitivas e desigualdades que legitimam projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo. Ao enquadrar conhecimentos, produzidos por pessoas que não sejam os homens ocidentais, como inferiores, vêm sendo produzido um sistema em que vidas, mundos e relações são construídas de forma vertical, em que poucos determinam o que é verdade, assim como o que é melhor para os demais. O autor também destaca o como esse modelo não é democrático, pois impõe-se como superior através da dominação ocidental capitalista do mundo.

Aimé Césaire (1978) critica a concepção de progresso, ao evidenciar que, de alguma maneira, colabora de forma violenta e opressora, apoiando o processo capitalista e colonizador. Nesse processo colonizador, estabelecem-se negações da civilização. O autor equaciona a colonização a coisificação, uma vez que o processo leva a produção de "sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas

espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas” (Cesaire, 1978, p. 25 - grifos do autor).

Madame Satã/João veio para o Rio fugido e teve como reduto final, o bairro da Lapa, lugar em que estabeleceu lar, diferentes relações e resistências frente a repressões como, por exemplo, a policial. Cuidava para que sujeitos marginalizados - tal como negras/os, pobres e homossexuais - não sofressem perseguição e investidas violentas. Aos 34 anos se casou com sua amiga, Maria Faissal, e criaram 6 filhos. Em 1938, participou do concurso de fantasias do bloco de rua “Caçador de Veado”. A fantasia, que levava o nome Madame Satã, deu origem ao seu nome artístico, símbolo de resistência, subversão e inspiração da cena cultural.

Imagem I - Retrato de Madame Satã



Fonte: Revista Híbrida

Em entrevista⁶ sobre seu novo álbum, Chico Flores faz críticas aos padrões socioculturais, a desigualdade social, o racismo, a homofobia, dentre outras questões. Para o cantor e compositor, a produção “traz questionamentos sobre as raízes e rotas que construíram nossa sociedade e que também se relacionam comigo de forma pessoal. Na vivência que tive e na forma como me apresento ao mundo.”. A cultura mostra-se não somente um campo de disputa

⁶Para saber mais acesse: <https://www.matinaljornalismo.com.br/rogerlerina/musica/chico-flores-critica-a-formacao-da-identidade-cultural-brasileira-em-novo-album/>. Acesso em Maio 2023

e negociação, mas também enquanto um campo de experimentação e subversão, que possibilita nos (re)produzirmos enquanto sujeitos, de forma constante e contingente, e também de questionarmos aquilo que está dado, naturalizado, assim como a nós mesmas/os. Segundo Hall (2003, p. 44) “não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições. (...) Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.”.

Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado, se debruça acerca do epistemicídio e da produção de conhecimento. A filósofa defende que o epistemicídio também atua por meio de continuidades e da produção da carência e restrição cultural, ao negar o acesso à educação de qualidade – a oportunização do debate e o desenvolvimento de um pensamento crítico –, a assimetria cultural e o comprometimento da autoestima.

Dessa forma, seria também uma desqualificação pela sensibilização, aquilo que sentimos a respeito de nós mesmos/as e de nossas comunidades, pois “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado.” (Carneiro, 2005, p. 97).

O conhecimento enquanto algo absoluto e que se detém, ainda é uma forte marca em nossa sociedade e modelo educacional em especial quando pensamos em contextos vulnerabilizados. O acesso e permanência à educação pública e de qualidade, em diferentes fases da vida, um direito, tornam-se distantes e incertos para aquelas/es que se encontram em tais estruturas que servem a uma lógica de exploração dos sujeitos. Segundo Nelson Maldonado-Torres (2018), a lógica colonial busca se introduzir nas concepções e na experiência de tempo e espaço, assim como na subjetividade, como forma de colonizar os sujeitos, de modo que algumas/ns não possuem objetividade, não podendo produzir conhecimento. A teoria e o pensamento decolonial mostram-se como uma maneira de se colocar frente a essa prática colonizadora, pois “exigem um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a

servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias.” (Maldonado-Torres, 2018, p. 29).

Quijano (2010) também chama atenção para a forma como a colonialidade vem constituindo um padrão mundial, através da legitimação de uma única racionalidade e como emblema da modernidade. Para o sociólogo, o eurocentrismo não se limita a perspectiva cognitiva dos europeus, pois ela se estende também aquelas/es educadas/os sobre essa lógica que estabelece aquilo que é humano e o que não é e outras binariedades como, por exemplo, inferiores/es e superiores/es, irracionais e racionais, primitivas/os e civilizadas/os. É importante destacar que, em meio a esse processo de colonização, se estabeleceram processos de resistência, com sua ampliação após a Segunda Guerra Mundial em áreas exploradas e dependentes do mundo capitalista.

Outro desafio apontado por Gomes (2017), é a resistência de alguns setores da sociedade em relação à temática da diversidade étnico-racial. A autora destaca que muitas pessoas ainda têm uma visão eurocêntrica da sociedade brasileira, negando a existência do racismo e da discriminação racial. Isso se reflete no contexto escolar, onde, muitas vezes, a cultura negra é marginalizada e vista como inferior. Em suma, a Lei 10.639/2003 representa um importante avanço na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no Brasil. No entanto, sua implementação nas escolas públicas brasileiras enfrenta diversos desafios que devem ser superados. A promoção de uma educação antirracista exige ações efetivas e comprometimento de todos/as os/as agentes envolvidos/as, além de políticas de ação afirmativa e a valorização da diversidade e da história afro-brasileira. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

Considerações finais

A Lei 10.639/2003 representa um marco na história da educação brasileira, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de todo o país. Essa lei é fruto de muitas lutas e reivindicações por parte do movimento negro, que sempre exigiu uma educação que

valorizasse a história e cultura afrodescendente e combatesse o racismo e a discriminação.

Nesse sentido, este artigo buscou trazer fundamentos teóricos e conceituais para a promoção de uma educação antirracista, tendo como foco principal, a Lei 10.639/2003 e sua implementação nas escolas públicas brasileiras. Foi possível perceber que a implementação da lei ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de formação adequada dos/as professores/as, a ausência de materiais didáticos adequados e a resistência de alguns setores da sociedade que se opõem à abordagem da temática afro-brasileira nas escolas.

Porém, também foi possível perceber que existem muitos avanços e experiências positivas na implementação da Lei 10.639/2003, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos que valorizam a cultura afro-brasileira e promovem a reflexão crítica sobre as relações raciais no Brasil. Essas experiências apontam para a importância de uma educação antirracista, que valorize a diversidade cultural e combata o racismo e a discriminação em todas as suas formas.

É importante destacar que uma educação antirracista não se resume apenas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, mas também passa pela adoção de políticas afirmativas, que garantam o acesso, permanência e sucesso escolar dos/as estudantes negros. Essas políticas devem ser acompanhadas por um processo de formação contínua dos/as professores/as, que permita uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à diversidade cultural e racial.

Por fim, a implementação da Lei 10.639/2003 e a promoção de uma educação antirracista são desafios que envolvem toda a sociedade brasileira, e não apenas o sistema educacional. É necessário um esforço conjunto de todos os setores da sociedade para construir uma educação que valorize a diversidade cultural e racial, e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante disso, este estudo reforça a necessidade de se promover uma educação que valorize a diversidade cultural e racial, e que combata o racismo e a discriminação em todas as suas formas. A implementação da Lei 10.639/2003 é um passo importante nesse

sentido, mas é preciso que sejam adotadas políticas e práticas pedagógicas que garantam sua efetivação. A educação antirracista é um compromisso que deve ser assumido como um processo contínuo e sistemático por todos/as os/as agentes educacionais e pela sociedade, para que possamos construir um país mais justo e igualitário para todos/as.

Referências

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, 339p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Portugal: Sá da Costa. 1978.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora. Ed. UFJF, 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciênica**. S. Paulo: ed. 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, 17(50), 2012, p. 75-92.

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

GONZALEZ, Léila. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: MARCONDES, Danilo (Org.). **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

GONZALEZ, Léila. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1988.

GONZALEZ, Léila. O feminismo negro no Brasil. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, v. 4, p. 223-244, 2006.

GONZALEZ, Léila. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os

quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI.
Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**.
Volume 31. Número 1. Janeiro/Abril 2016, p. 25 a 50.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD
Contínua 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e
decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In. COSTA-
BERNARDINO, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R.
(Orgs.) **Decolonialidade Negra e Pensamento Afro-Diaspórico**.
Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de
exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo:
N-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:
identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte:
Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de
raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, n. 1. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo:
Ática, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações raciais e educação: a formação
continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns
fatores relacionados às políticas estabelecidas. **Série-Estudos -
Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da
UCDB**, Campo Grande-MS, n. 31, p. 85-101, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente:
(re)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na
educação**. Salvador/BA: Devires, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In:
SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. S.
Paulo: Cortez Ed., 2010.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O negro no Brasil: um exame de consciência. In: TEN – **Testemunhos**, Rio de Janeiro: GRD, 1966.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1977.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no Novo Mundo**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

RANGEL, Mary. **A Pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUSA, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente: (re)invenção de mim e de nós**. 2022. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2022.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Outubro/ 2023*.

ENTREVISTA

Conversa de porta aberta com Fátima Lima: “EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural”

Patrícia Baroni¹

Allan Rodrigues²

Luís Paulo Cruz Borges³

RESUMO

A entrevista do presente dossiê, que focaliza a “*EPISTEMOLOGIAS DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural*”, foi concedida pela professora doutora Fátima Lima. Mulher, nordestina, negra, lésbica, militante e muitas coisas mais. Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ/*Campi* Macaé. É colaboradora da Organização Não-Governamental ‘Casa das Pretas’. Professora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ), do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais (PPRER/CEFET/RJ) e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816>. E-mail: patybarone@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Coordenador do Grupo de Pesquisa Conversações Curriculares e Coletivos Docentes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>. E-mail: allanrcr@id.uff.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ). Procientista pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA/UERJ- FAPERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-5229>. E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br.

Psicologia (PPGPCESI-UFRJ). Coordenadora do Grupo ORI - Grupo de pesquisa em Raça, Gênero e Sexualidade (CNPq). O dossiê focaliza reunir um conjunto de epistemologias da pedagogia antirracista problematizando as narrativas lineares e únicas presentes na contemporaneidade. Em sua entrevista Fátima indica pistas, mas paradoxalmente nos coloca diante de encruzilhadas epistêmicas, políticas e educativas. Sua voz ecoa, também, indicando que muitas outras mulheres, algumas já ancestrais, abriram caminho para que hoje pudéssemos seguir.

Palavras-Chave: epistemologias negras; antirracismo; escrevivências.

Open door conversation with Fátima Lima: "EPISTEMOLOGIES OF ANTI-RACIST PEDAGOGY: alternatives to structural hegemonic thinking"

ABSTRACT

The interview in this dossier, which focuses on "EPISTEMOLOGIES OF ANTI-RACIST PEDAGOGY: alternatives to structural hegemonic thinking", was given by professor Fátima Lima. Woman, northeastern, black, lesbian, activist and many more things. Associate Professor at the Federal University of Rio de Janeiro/UFRJ/Campi Macaé. She is a collaborator of the Non-Governmental Organization 'Casa das Pretas'. Professor of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Applied Linguistics (PIPGLA/UFRJ), the Postgraduate Program in Ethnic and Racial Relations (PPRER/CEFET/RJ) and the Postgraduate Program in Community Psychosociology and Social Ecology of the Institute of Psychology (PPGPCESI-UFRJ). Coordinator of the ORI Group - Research Group on Race, Gender and Sexuality (CNPq). The dossier focuses on bringing together a set of epistemologies of anti-racist pedagogy, problematizing the linear and unique narratives present in contemporary times. In her interview Fátima indicates clues, but paradoxically places us before epistemic, political and educational

crossroads. Her voice also echoes, indicating that many other women, some already ancient, paved the way for us to follow today.

Keywords: black epistemologies; anti-racism; *escrevivências*.

Conversatorio de puertas abiertas con Fátima Lima: “EPISTEMOLOGÍAS DE LA PEDAGOGÍA ANTIRRACISTA: alternativas del pensamiento hegemónico estructural”

RESUMEN

La entrevista de este dossier, que presenta la “EPISTEMOLOGÍAS DE LA PEDAGOGÍA ANTIRRACISTA: alternativa del pensamiento hegemónico estructural”, ha sido concebida por la Profesora Doctora Fátima Lima. Mujer, nororiental, negra, lesbiana, militante de otras tantas cosas. Maestra Asociada de la Universidad Federal de Rio de Janeiro/UFRJ/Campus Macaé. Colaboradora de la Organización no gubernamental ‘Casa das Pretas’. Maestra del Programa Interdisciplinar de Posgrado en Lingüística Aplicada (PIPGLA/UFRJ), del Programa de Posgrado en Relaciones Étnico Raciales (PPRER/CEFET/RJ) y del Programa de Posgrado en Psicosociología de Comunidades y Ecología Social del Instituto de Psicología (PPGPCEI-UFRJ). Coordinadora del Grupo ORI – Grupo de investigación en Raza, Género y Sexualidad (CNPq). El dossier presenta un conjunto de epistemologías de la pedagogía antirracista y cuestiona las narrativas lineares y únicas presentes en la contemporaneidad. En su entrevista, Fátima muestra huellas, pero paradójicamente, nos deja delate de encrucijadas epistémicas, políticas y educativas. Su voz reverbera y también indica que muchas otras mujeres, algunas ancestrales, abrieran camino para que hoy pudiéramos seguir.

Palabras clave: epistemologías negras; antirracismo; *escrevivências*.

ABRINDO OS CAMINHOS...

A universidade não é o lugar do conhecimento. A universidade é UM lugar de conhecimento.

E foi assim, com a porta aberta, que a professora Fátima Lima nos convidou para entrar em um “nós compartilhado”. Em um dossiê dedicado a tecer as Epistemologias da Pedagogia Antirracista, a porta aberta é irrupção do projeto da colonialidade. Nesse sentido, e com base em aula ministrada na disciplina Pesquisa Narrativa Afroreferenciada em Educação, Fátima se senta à mesa e tece uma conversa e convida a quem a lê a se ler nela e com ela.

Fátima não caminha sozinha. Com ela caminham tantas outras: Glória Anzaldúa, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez... É, portanto, uma mesa cheia e farta em vozes para conversar com a boca cheia.

QUE PERCURSOS LEVAM FÁTIMA A ABRIR A PORTA

Fátima – Eu acabei vindo morar aqui no Rio de Janeiro em 2010 e lá se vão treze anos que eu estou aqui. Há treze anos eu dou aula na graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Eu sou lotada no Campus Macaé/RJ no curso de Medicina. Eu fui a primeira antropóloga, e hoje ainda uma das poucas no país, a atuar no curso de Medicina. Eu atuo em uma área chamada Saúde Coletiva, dando aula preferencialmente para cursos da área da saúde ou para a Medicina. Paralelo a essa minha história com a graduação, eu também fui fazer uma vida aqui. Eu fui fazendo a minha vida na militância. Eu não conheço um outro jeito de estar na vida senão o jeito ativista e isso não é de agora. Eu me lembro que com doze ou treze anos, eu acreditava que preferencialmente era a classe que editava todas as formas de opressão, e hoje eu acho que é a raça, atravessada pela classe, que respondem por essa edição. Eu participei ativamente do movimento secundarista, entrei muito jovem na União da Juventude Socialista (UJS), me filiei ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), participei do movimento LGBT enquanto uma mulher lésbica, enfim, essa trajetória acompanha toda a minha vida. Quando eu chego para morar no Rio de Janeiro,

eu já chego com essa bagagem. Eu já chego para ser professora entrando com os feminismos que me moviam, e depois com o movimento de mulheres negras e com os estudos raciais. Na pós-graduação, eu fiz uma trajetória muito interessante. Eu entrei no Programa de Linguística Aplicada, que é onde eu atuo até hoje. É um programa da Faculdade de Letras da UFRJ. Linguística Aplicada é um nome difícil que assusta muita gente. Há pessoas que acham que Linguística Aplicada é para estudar a “estrutura da língua”, mas não é nada disso. Ela estuda os discursos em movimento na sociedade. Logo depois, eu entrei para ser professora do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais (PPRER). É um Programa que funciona no CEFET/RJ e eu digo que é um bom lugar. Eu estou há mais ou menos uns seis anos lá. É um programa hegemonicamente negro, que supera a expectativa de cota. Lá não existe cinquenta por cento mais cinquenta por cento. Eu posso afirmar que noventa por cento dos estudantes de lá são estudantes negros. E agora, recentemente, eu fui credenciada no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS). Eu estou em três Programas de Pós-graduação e esse é o número máximo de programas em que eu posso atuar. Isso não se dá por uma lógica de produtividade. Eu não tenho bolsa de produtividade, eu não ando atrás disso. Eu estou nesses lugares porque eu tenho que manter os pontos que eu venho trabalhando: o tema racial, o debate com a interseccionalidade, dialogando com classe, com gênero e, preferencialmente, formando os estudantes negros e negras. Isso não é um critério, mas os temas com os quais eu trabalho têm atraído muito mais estudantes negros e negras. E aí eu estou nessa cidade sustentada por tudo isso. Eu também faço parte do Coletivo de Docentes Negros da UFRJ, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e da Superintendência de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão (UFRJ).

O CONHECIMENTO SE TECE NAS NOSSAS REDES

Fátima – Não acredito que o lugar do conhecimento é a academia. Mas a academia é o lugar de um conhecimento. Eu acho que tem uma diferença entre nomear a academia como o lugar do

conhecimento e como o lugar de um conhecimento. Esse conhecimento eu estudo também, mas é o que eu digo: a vida sempre antecede a academia. Tem uma coisa que a Glória Anzaldúa (2021) diz que está num livro chamado “A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios”: eles mentiram para nós. Não existe separação entre a escrita e a vida. Então, eu estou acreditando nessas coisas. Eu permaneço na academia até hoje porque eu sou muito feliz profissionalmente, porque esse é também um lugar de ajuntamento. Eu também sou colaboradora na Casa das Pretas, que é uma ONG que ficou muito conhecida por ter sido, infelizmente, o último lugar de onde Marielle Franco saiu e, poucos minutos depois, foi assassinada. Sou orientadora de Anielle Franco. Fui orientadora dela no mestrado e hoje sou no doutorado. Ela sempre me diz que, mesmo tendo vivido tão perto da UFRJ, ela nunca pensou que um dia pudesse estudar lá e o sonho dela é também ser professora. Ela hoje está atuando como Ministra da Igualdade Racial, mas eu sempre a lembro, repetindo a fala de Suely Carneiro (2000): entre a esquerda e a direita, continuo sendo preta. Então, juntando a militância, juntando as orientações, juntando a Casa das Pretas, juntando a comunidade LGBT, juntando o gosto de estudar (porque eu gosto de estudar também), juntando o gosto de escrever (a conversa aqui na verdade é para gente falar sobre o gostar de escrever), a gente encontra a Fátima.

VOLTAR A GOSTAR DE ESCREVER

Fátima – Sobre o gostar de escrever, desestimulam muito a gente. E quando eu falo “a gente”, e falo das mulheres, principalmente. Eu falo das mulheres negras e da comunidade LGBT. Estamos muito desestimuladas e desestimuláveis da escrita, porque parece que essa escrita não é nossa. Tudo isso tem uma origem no racismo. Basta ver os cursos ocupados pela “gente”. Nós estamos na Pedagogia, nas Licenciaturas, nas Ciências Sociais. A gente hoje vive um momento em que há muitos negros na academia. Mas os negros e a comunidade LGBT que hoje estão na academia tiveram poucos exemplos com os quais pudessem se identificar nesses espaços. Era muito raro, por exemplo, a gente encontrar na academia a

comunidade das travestis. E se essas travestis são negras, aí fica muito mais difícil. Elas agora começaram a entrar e talvez tenhamos aí umas cinco pessoas negras. Na Medicina, eu até vi, mas era um homem trans branco cursando. E essa entrada vai questionar os trâmites, o conhecimento que se dá na universidade, que até então nunca haviam sido questionados pelo seu lugar social, pelo seu lugar de reparação. Esse papel é o que eu posso chamar de reparação epistêmica. O Instituto de Psicologia, por exemplo, está pegando fogo! Os alunos estão questionando desde o início da graduação. Onde isso seria possível há dez, quinze anos atrás?

LÉLIA GONZALEZ COM A PORTA ABERTA

Fátima – Lélia Gonzalez conseguiu muita coisa na vida. Ela é uma das maiores intelectuais orgânicas que a gente tem. Uma intelectual muito sofisticada, com um pensamento muito profundo. O único cargo que ela desejou, mas não conseguiu, foi o de coordenadora do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Ela foi do Partido dos Trabalhadores (PT), ela fundou o Partido Democrático Trabalhista (PDT), ela trabalhou com Brizola, ela fundou o Movimento Negro Unificado (MNU), mas o lugar que poderia reconhecê-la também como acadêmica, como uma intelectual universitária, não a reconheceu. Então, dez ou vinte anos atrás, os livros que debatiam a questão racial a partir dos negros eram proibidos de circular. Um exemplo é o livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, que teve a sua circulação proibida em vários países da Europa. Esses livros também eram condenados na América Latina. Quem iria citar Fanon na academia? Quem iria citar Lélia Gonzalez? As pessoas da academia costumavam dizer que se tratava de uma literatura de segunda categoria. Mas hoje quem terá coragem de dizer isso? Hoje nós temos duas coletâneas da Lélia publicadas e os textos estão circulando. Hoje a gente tem um conhecimento periférico, um conhecimento de favela em circulação. Essas mulheres pretas da favela estão organizadas.

Correnteza é água que não volta mais pra trás

Fátima – Eu venho para essa conversa falar que, mesmo estando muito distante do que queremos alcançar, não tem mais

volta. Um exemplo disso é que não adianta traduzir só as obras de autores negros. Acho ótimo que estejam traduzindo, mas precisamos estudar as intelectuais negras brasileiras. Vamos ler Beatriz Nascimento, vamos ler a Lélia Gonzalez! Em certa ocasião, Ângela Davis esteve no Brasil e afirmou: “olha, vocês têm uma intelectual aqui no Brasil que é Lélia e vocês estão só atrás de mim o tempo todo”. O problema é que tem uma produção latino-americana que não entra na academia. Não vamos nos iludir com o percentual que aparenta uma transformação. As vagas nos concursos ainda continuam sendo ocupadas por pessoas brancas e cis. A gente precisa fazer uma pressão muito grande nisso, mas de fato nós estamos no auge da onda! E o conhecimento daqui a dez, vinte anos não será o mesmo. O meu desejo é que os mestrados e doutorandos ousem hoje escrever teses e dissertações que seus avós possam entender. Temos a chance de ouvir Conceição Evaristo encarnada, temos Luciene Lacerda, temos a chance de viver esse encontro intergeracional com essas pessoas que estão aí. Hoje a gente pode fazer uma tese, uma dissertação só com literatura de mulheres, só com literatura negra. Basta querer e basta fazer um quilombo.

O BICHO PAPÃO DA METODOLOGIA

Fátima – Há muita gente que defende piamente que a metodologia é uma armadura que você irá colocar dentro do objeto. Aí, a metodologia vira um “bicho papão”. Por que temos tanto medo da metodologia? A escrita deveria ser um momento de grande aventura, de um grande encontro. Por que quem está fazendo mestrado tem que sofrer tanto? Será que metodologia é isso mesmo que dizem por aí? Mesmo com todos esses métodos canônicos, tem gente inventando, criando outras metodologias. Tem gente criando uma metodologia chamada de abebênic. E o que é o abebê? É o espelho que Oxum e Iemanjá carregam. Esse espelho, ele olha pra gente, mas ele olha para o outro também. Tem uma tese de 2019, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo: produções de si e de mundo a partir da ancestralidade,

afetividade e intelectualidade de mulheres negras lésbicas e bissexuais”, de autoria de Paula Gonzaga, em que a autora trabalha com a metodologia abebênica. A gente precisa fazer igual a Ogum: derreter o ferro e armar a ferradura pra guerra.

CONVIDANDO CONCEIÇÃO, GRADA E GLÓRIA PARA A MESA

Fátima – E agora eu vou colocar essas três mulheres para conversar conosco: uma é Conceição Evaristo, com 76 anos de idade hoje; a outra é Grada Kilomba, com 55 anos de idade; e Glória Anzaldúa, que morreu em 2004 muito jovem, com apenas 61 anos. E o ponto de conexão de que parto para conversar com elas é de que não existem os oprimidos, nem existem os vulneráveis. O que existe são os processos de opressão e de vulnerabilidade. Ser mulher nos coloca na condição de vulnerabilidade e de opressão. Eu não vou andar às cinco horas da manhã na Praia do Pecado em Macaé (RJ), por exemplo. Da mesma forma, ser trans também ilustra esse processo de vulnerabilidade e de opressão. Ser trans negra ainda mais. Ser de um contexto de comunidade inscreve o sujeito em um processo de vulnerabilidade. É esse olhar que as pessoas perderam. Esse olhar sobre a chave interseccional. Parece que interseccionalizar é a coisa mais fácil do mundo, mas não é. Interseccionalizar é um treinamento muito profundo. É fazer cada vez mais o olhar que se aprimora para a diferença aparecer com uma opção, e não juntar simplesmente as coisas. Então eu estou trazendo essas três mulheres: Conceição, Grada e Glória. Vou começar com Glória, com quem converso a partir do texto “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” (2000). Sempre que vocês estiverem muito desacreditadas ou desacreditáveis, leiam esse texto. Glória Anzaldúa nos diz que escrever passa por escavar uma escara. É uma escrita pequena que tem oito páginas. É um texto que fala muito dessa nossa capacidade terrível de se autossabotar o tempo todo, ou porque tem que fazer a comida, ou porque tem que levar o filho na escola, ou porque está com preguiça, ou por achar que não é capaz. Tem muita violência e perversidade na academia, tal como nos diz também Grada Kilomba. E é uma perversidade sutil, abarcada de racismo. É um racismo que

Mbembe (2020) vai chamar de nanorracismo. Ninguém vai atacar a quem escreve diretamente com uma narrativa racista, mas vai questionar: será que você tem mérito? Será que a academia é pra você? Você tem certeza de que você vai dar conta? Você está grávida... será que vai dar conta mesmo? Você vai fazer o santo... Você vai dar conta? Tem uma certa sutileza hoje que é o Mbembe chama de nanorracismo. Então, Glória Anzaldúa vai nos dizer que escrever é um ato de insubordinação, de teimosia. Eu acho que a palavra resistência foi perdendo a força e por isso eu uso a palavra teimosia, até porque é uma palavra muito nordestina. Então, Glória nos traz isso, essa teimosia. Tem um outro texto de Glória que se chama "Como domar uma língua selvagem" (2009). Uma língua selvagem, no mínimo, não pode ser muito domada. É como a máscara de Anastácia que o artista Yuri Cruz vai tirar e que Conceição Evaristo (2017) vai dizer que a máscara sempre foi estilhaçada. Então, a língua selvagem precisa ficar calada, tal como a imagem do rosto de Anastácia foi escolhida a partir da expressão do silenciamento. Eu sempre questiono: como que se dá aula em Ciências Sociais sem Guerreiro Ramos, sem Clóvis Moura, se esses intelectuais negros fazem parte da construção do pensamento social brasileiro? Essa é uma língua felina, que para a academia precisa ser domada. A grande frase da Lélia Gonzalez sobre tudo isso está no livro "Racismo e sexismo na cultura brasileira" (1987), quando ela vai dizer: agora o lixo vai falar, e numa boa. Ela nem pergunta se pode falar. Ela é diferente da Gayatri Spivak (2010) que vai perguntar se pode o subalterno falar. Não tenho nada contra a Spivak, nem nada contra esse texto. Eu acho que é um trabalho muito importante quando ela vai questionar o silenciamento das mulheres indianas diante do falecimento de seus maridos. Mas é um questionamento que eu não faria hoje. Hoje, a gente pode perguntar: "como a subalterna diz?", "como as subalternidades falam?" e "como elas podem ser ouvidas?". Isso tem muito a ver com o regime de fala e com o regime de escuta também. Esse texto da Lélia González que mencionei anteriormente é um texto de 1987 e ela apresentou na reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Agora você imagina essa mulher, em 1987, apresentando um texto do livro Racismo e sexismo na cultura

brasileira, questionando o pensamento hegemônico de que a “subalternidade deve permanecer na subalternidade”? Inclusive havia uma teoria que comparava os negros ao resto, ao lixo. Então, Lélia se coloca dizendo que não há problema em ser nomeada como o lixo, mas que o lixo irá falar, e numa boa!

TRAZER AS EPISTEMOLOGIAS NEGRAS PARA O CENTRO

Fátima – Eu aqui não estou trazendo nada novo. Tudo já está aí. Eu afirmo que é preciso trazer essas epistemologias para o centro dos nossos trabalhos. Com Grada Kilomba (2021), aprendemos acerca do sujeito político da escrita. Nesse texto, ela nos fala como a academia é violenta. Inclusive, o livro Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano é uma tese de doutorado em psicanálise defendida na Alemanha. E ela chegou a ser professora, mas hoje ela escolheu outra coisa. Ela é artista e pode abrir mão da academia. E outro livro de referência para esse movimento é Escrivência: escrita de nós (2020), que é um compilado e que possui dois textos de Conceição Evaristo. Esse é o único livro de intelectuais acadêmicas que têm defendido a escrituragem ou como uma ferramenta, ou como um gesto metodológico. Assumir a escrituragem como trilha metodológica tem produzido pânico na academia.

A ESCRIVÊNCIA E OS USOS

Fátima – Hoje nós vivemos o debate de diferentes sujeitos que reivindicam o direito de produzir escrituragens, inclusive pessoas não negras. Eu penso que é preciso perguntar a essas pessoas por que elas optaram por fazer escrituragens. Conceição Evaristo, enquanto criadora do conceito, disse que ela não é a pessoa a afirmar quem pode ou quem não pode fazer. Eu perguntaria por que essa pessoa não negra quer fazer escrituragem se a escrituragem é uma possibilidade de encontro do que há em comum na diáspora africana, na diáspora negra? Por que a pessoa não mulher e não negra quer usar esse conceito se ela não é uma pessoa atravessada por essa experiência? Precisamos considerar, contudo, que a

escrevivência tem mexido profundamente com a mulheres indígenas, por exemplo. As mulheres indígenas vivem a mesma experiência das mulheres negras? Não. Elas não vivenciaram a experiência da diáspora. Até porque a comunidade indígena tem afirmado o território da identidade. Já a comunidade negra procura até hoje o suposto ponto de origem. É por isso que Saidiya Hartman (2021) vai escrever o livro *Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão*, que trata justamente da ideia de perder uma mãe originária. Mas não se pode dizer que às mulheres indígenas não é dado o direito de tecer escrituras se elas se sentem atravessadas por isso, porque elas experimentam o sistema de opressão. Conceição Evaristo não está preocupada com as categorias. Quem gosta de categorizar os sujeitos são os cientistas sociais. Você nunca vai encontrar nos textos de Conceição as palavras sapatão, gay, lésbica... nos textos dela, a dimensão da sexualidade racializada aparece de um outro jeito. Um exemplo disso está no conto "Isaltina Campo Belo" no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2016). Só que Isaltina e todas as outras mulheres que estão nesse livro podem contar essa história de um outro lugar. Elas podem contar uma história que atravessa a dor sem se calcificar na dor. É preciso fazer isso na academia: contar histórias da própria vida ou da vida das pessoas com quem a pesquisa caminha, sem separar a escrita da vida. Mas, se for para adotar a escritura, não basta só colocar lá junto com outras metodologias canônicas. É necessário sustentar a escritura enquanto gesto metodológico.

OUTROS MODOS DE PESQUISA NARRATIVA

Fátima – Então, eu venho aqui falar de outros modos de fazer. A pesquisa narrativa já não é tão bem recebida na academia. Imagine agora em que algumas pesquisas estão forjando narrativas escrituras e conversas escrituras? O ponto central está na pergunta: como uma narrativa escritura ou uma conversa escritura são diferentes de uma narrativa e de uma conversa? Em que é diferente? O que elas precisam movimentar para realmente serem escrituras? A única coisa que eu sei é que uma narrativa

escreviente precisa encontrar o mundo dessas sujeitas que estão envolvidas nesse processo do fazer o trabalho acadêmico. É uma história que faz encontrar a vida das mulheres negras no “em comum”. É preciso mostrar como essa escrita que está inscrita em quem produz está também inscrita na comunidade que excede o sujeito, que está além do corpo de quem produz. E não trato aqui do corpo individual. Indivíduo é uma palavra que não cabe muito nos estudos etnicorraciais. São singularidades, são histórias singulares. O corpo negro já é a linguagem. Ele é a linguagem da própria diáspora.

Entrevista concedida em novembro de 2023.

Referências

ANZALDÚA, Glória. **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. Trad. de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. v. 8, n 1, p. 229-236, 2000.

ANZALDÚA, Glória. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 297-309, 2009.

EVARISTO, Conceição. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. **Carta Capital**, 13 de mai. 2017. Entrevista. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-falaestilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância; NUNES, Isabella. **Escrevivência**: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. RJ, Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância;

NUNES, Isabella. **Escrevivência**: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. RJ, Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1987.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. São Paulo, SP: N-1 edições, 2020.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RESENHA

CASTILLO LADINO, Patricia; GUEVARA BERMÚDEZ, Guillermo (Orgs.). **Educación intercultural y sociedad. Oportunidades y desafíos**. Chile: Ril editores, 2021. 290p.

Jonathan Espinosa¹

Maxim Repetto²

Esta resenha apresenta o livro *Educación Intercultural y Sociedad: Oportunidades y desafíos*, organizado por Patricia Castillo Ladino e Guillermo Guevara Bermúdez³. Este é composto por doze capítulos e é animado por quatro contos que fazem parte do trabalho educativo da professora Eva Siare e que visam promover uma reflexão sobre a interculturalidade. A obra surge como resultado de um projeto da Universidade Católica do Norte (Chile) e oferece uma explicação sobre a diversidade cultural das sociedades atuais, assim como uma resposta frente aos processos de segregação e à tendência homogeneizante que contrasta com essa diversidade. Por isso, seu objetivo é aprofundar o campo de debate sobre interculturalidade e cidadania, destacando o valor da abordagem intercultural e sua apropriação nos processos educativos.

A relevância desta obra para a comunidade acadêmica está no fato de que cada capítulo apresenta, a partir de diferentes realidades, situações que deram origem a reflexões, experiências e pesquisas do campo da interculturalidade e cidadania em contextos educacionais no Chile, Colômbia e nos Estados Unidos.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9617-6809>. E-mail: jonathan.espinosa@udea.edu.co.

² Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Professor titular no curso de Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2898-9079>. E-mail: maxim.repetto@yahoo.com.br.

³ Revisão do Texto: Dra. Kristiane Alves Araújo, especialista em temas sobre saúde e interculturalidade.

Esta obra aborda temas variados como: o desenvolvimento de habilidades docentes para o ensino em contextos rurais e diversos, a implementação de estratégias pedagógicas focadas na diferença e que visem a inclusão e a equidade social, o uso de currículos interculturais e outras estratégias que buscam promover a aprendizagem da cultura e da língua das comunidades indígenas, a construção discursiva da identidade em relação à noção de interculturalidade, a educação crítica para a cidadania a partir de problemas sociais relevantes, práticas para fortalecer o vínculo entre famílias migrantes e as escolas nas sociedades de destino, experiências educativas interculturais apoiadas na literatura, experiências educativas através de técnicas têxteis pré-colombianas, entre outras.

No primeiro capítulo, Urbano Salazar Cancino, inspirado em processos educativos com alunos do curso de pedagogia da Universidade Católica do Chile, campus Villarrica, localizado no sul do Chile, busca contribuir no desenvolvimento de habilidades docentes iniciais para trabalhar com salas de aula multisseriadas em comunidades rurais e diversas. Nele se apresenta a importância que tem para o professor o fato de fazer uma leitura preliminar, tanto do contexto (natural, social, cultural e produtivo), quanto da diversidade dos alunos. Isso servirá como ponto de partida para pensar estratégias de ensino, para o desenvolvimento de atividades e execução a partir de uma série de dispositivos curriculares que se adaptem às diversas especificidades de uma comunidade educativa. O autor assinala uma série de princípios fundamentais para um modelo pedagógico pensado para salas de aula multisseriadas, alguns deles são: responder à diversidade do grupo, levar em conta o contexto local e integrar as perspectivas de diferentes disciplinas.

No segundo capítulo, Faustino Peña Rodríguez e Gabriela Alfonso Novoa, apresentam estratégias e adaptações implementadas na Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia (UPN), com o objetivo de abordar a diversidade e a diferença. Esta seção do livro apela para o papel desempenhado pela articulação entre uma posição epistemológica e estratégias pedagógicas, ao conceber processos educativos que têm como eixo a inclusão e a justiça social. Os autores fazem uma crítica ao sistema de méritos

sociais do país, assinalando que o ponto de partida é diferente para todos. Seguindo a Dubet salientam a necessidade de que os sujeitos e procedimentos sejam equilibrados e apresentam as estratégias pedagógicas inclusivas adotadas na UPN, algumas delas são: pedagogias inclusivas desenhadas para cada grupo populacional, apoio psicossocial, testes em formato digital acessível ou leitores, adaptação das condições de acessibilidade física, ferramentas de letramento em Braille, entre outras.

No capítulo seguinte, Celia González Estay, Camila Villaroel Rivera e Michel Riquelme Sanderson, apresentam uma proposta curricular intercultural que visa promover o ensino da cultura e da língua aimará pelo meio de uma matriz ecometodológica que considera conteúdos como a espiritualidade, a tecnologia, a etnohistoria e a reprodução social e económica. Esta proposta está baseada no calendário agropecuário da região de Tarapacá, no norte do Chile. A matriz desenvolvida pelos autores pode ser aplicada a outras comunidades indígenas no conteúdo macrocultural e no ensino das línguas, em outros termos, ela permite considerar os conteúdos culturais próprios, a língua e os saberes contidos nas práticas culturais indígenas. Em sua prática pedagógica, os autores dão particular valor ao calendário andino regional, baseado na Cruz Chakana e à visão de mundo indígena aimará.

O tema central do capítulo quatro, escrito por Sandra Garrido Osses, diz respeito à formação discursiva da identidade referida à interculturalidade. O estudo foi realizado no Chile, em uma comunidade educativa em contexto mapuche, no sul do Chile. A autora parte do pressuposto de que a linguagem é fundamental, tanto na constituição da realidade social, quanto na formação da identidade. Por isso, ela faz uma análise do discurso de vários membros de uma comunidade educativa. A fundamentação teórica está relacionada com a construção da identidade em contextos educacionais e a representação social da educação. Após a análise, entre outras coisas, a autora questiona que nem sempre há um consenso sobre a noção de interculturalidade em uma instituição que decidiu aderir a um projeto pedagógico intercultural.

O assunto abordado no capítulo cinco é o estudo de problemas sociais relevantes como temas pedagógicos, os quais possibilitam o aprendizado da análise e da interpretação crítica. Esta seção contribui principalmente para a reflexão sobre o conceito de cidadania. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Julieth Patermina Rodas e Ana Milena Muñoz Morales, expõem uma experiência educativa localizada na Colômbia, realizada com alunos do último ano do ensino fundamental, os quais fazem parte de uma comunidade em situação de risco social por deslocamento forçado por conflitos bélicos, pobreza e outras situações. Os alunos estudaram diferentes conflitos na Colômbia, atuais e históricos, que serviram de base para fazer análises que levaram a novos conhecimentos, essas análises tentavam responder questionamentos pelo contexto histórico e espacial desses problemas, suas implicações sociais, econômicas, agrárias, políticas, etc. Os autores sustentam que o estudo desses problemas relaciona o conhecimento social à vida dos alunos, o que lhes permite aprender a "analisar criticamente a realidade social e identificar formas de contribuir para sua transformação a partir de possibilidades presentes e futuras".

O sexto capítulo do livro é dedicado a uma reflexão sobre a relação entre famílias de imigrantes latinos nos Estados Unidos e suas escolas anfitriãs. Kiyomi Sánchez-Suzuki Colegrove nos apresenta os dados qualitativos de um estudo etnográfico que parte do pressuposto de que as escolas dos Estados Unidos veem a educação das famílias imigrantes latinas de forma pejorativa, considerando-a deficiente. No entanto, o estudo realizado refuta essa suposição e mostra o ponto de vista dos pais e mães imigrantes. O texto revisa a relação entre escolas e famílias imigrantes de acordo com a literatura científica, trata as questões da colaboração e do compromisso das famílias com a educação dos filhos, aponta os desafios e barreiras que devem ser enfrentados e dá algumas recomendações, principalmente dedicadas aos professores que atuam ou atuarão em espaços educacionais semelhantes.

Na sétima parte do livro, Francisco Villegas, compartilha uma proposta de ação pedagógica desenvolvida com alunos da carreira de Pedagogia Básica da Universidade Católica do Chile. A proposta

apresentada nesta seção consiste em uma forma de pensar a interculturalidade na formação de professores, por meio da literatura. Além de responder às diretrizes curriculares do Ministério da Educação, o trabalho desenvolvido pelos alunos de Pedagogia Básica buscou promover a literatura multicultural como fonte de conhecimento sobre diversas formas de vida. Da mesma forma, foram realizadas intervenções e ferramentas didáticas incorporando a abordagem intercultural.

A autora do oitavo capítulo, María Elena Gonzalez Araya, apresenta ao leitor uma experiência escolar relacionada com as técnicas têxteis pré-colombianas. A atividade foi realizada em uma instituição localizada em San Pedro de Atacama, no norte do Chile, com alunos da quinta série. A particularidade desse contexto é que alunos de diferentes nacionalidades e que possuem diferentes ascendência étnicas convergem na sala de aula. A autora compartilha sua aproximação aos têxteis andinos, o conhecimento que estes envolvem e aponta a importância que eles têm no campo educacional intercultural. Esse apartado contém informações sobre os materiais que são implementados, o processo de preparação dos materiais, os corantes que são usados (assim como aqueles que têm sido usados historicamente), as técnicas de tingimento e a elaboração do tecido e artesanato. Finalmente, a autora apresenta algumas conclusões onde nota, entre outras coisas, quais cores foram utilizados pelos alunos segundo sua ascendência étnica.

O nono capítulo expõe os resultados de um estudo realizado em uma instituição de ensino na área de Atacama, norte andino do Chile, que declara um projeto educacional intercultural. A pesquisa teve como objetivo identificar e caracterizar as percepções de professores sobre a interculturalidade. O texto começa falando sobre a diversidade étnica do Chile, bem como a imigração como um fenômeno crescente no país. Patricia Castillo Ladino, a partir do pensamento de Walsh, assinala a relevância de se conceber uma educação intercultural em um contexto como o já citado. Em seguida, são explicadas várias perspectivas de interculturalidade (racional, funcional e crítica), entre outras contribuições teóricas que são as bases do estudo qualitativo, em que, por meio de entrevistas, é possível identificar em qual dessas perspectivas se situa a

concepção de interculturalidade dos professores da instituição de ensino.

O décimo capítulo, escrito por Guillermo Guevara Bermúdez, traz para o livro a exposição de várias ações e projetos realizados na região de Antofagasta, no norte do Chile, que conseguiram gerar espaços de articulação entre educação matemática e educação para a cidadania. No texto, a cidadania é apontada como um conceito que se modificou ao longo do tempo, mas, quando articulada com a educação matemática, assume um caráter integral, pois cada dimensão do conceito de cidadania fomenta sua relação com as questões da educação matemática (assuntos ambientais, de paridade, questões interculturais, etc.). O autor sustenta que o desenvolvimento da competência matemática permite que os cidadãos tomem decisões com base em fatos, pesquisas ou argumentos. Isso favorece a reflexão, a formação de conceitos, a interpretação e a abordagem de novas situações e problemas relevantes.

A literatura como elemento relevante de uma educação com abordagem intercultural reaparece como tema central no décimo primeiro Capítulo. Rosa Sequeida Gonzalez apresenta uma perspectiva original ao apresentar reflexões teóricas e experiências que buscam promover a literatura infantil como estratégia didática. Esse tipo de literatura se apresenta como pertinente na transmissão da cultura às novas gerações. Além disso, a autora subscreve a ideia de que a obra literária tem um pano de fundo e está carregada da tradição do escritor. Nesse sentido, ao articular a literatura infantil com as diferentes culturas e seus saberes, surge a possibilidade de estabelecer pontes para conhecer e valorizar o que é próprio, assim como a contribuição de outras sociedades.

O livro termina com um capítulo escrito por Rodrigo Castillo Cuadra, em que apresenta uma reflexão sobre a relação entre interculturalidade crítica e educação. Isso ganha um significado especial em um momento como o descrito pelo autor, em que a competitividade apaga as subjetividades e nos leva a tentar nos impor aos outros, gerando desigualdade e exclusão. O autor desenvolve uma reflexão sobre o pensamento intercultural e cita autores como Lévinas, Bauman, Picotti e Fornet-Betancourt, os quais

enriquecem seu pensamento. Posteriormente, essa apreciação teórica inicial é ampliada pelo autor ao pensar na “intensidade” das relações entre a interculturalidade e a educação. Em sua tese sobre essas relações, conceitos como memória histórica e narrativas culturais vão desempenhar um papel central.

Como mostrado em várias seções, hoje nossas sociedades estão conectadas e a migração tende a crescer. Nos países americanos ainda existe uma dívida histórica com os diferentes povos indígenas que foram oprimidos durante séculos, bem como com a diáspora africana ou outras comunidades que foram negadas e transgredidas. Os estudos neste livro apontam para oportunidades de melhoria com práticas pedagógicas diversas, as quais trabalham desde o currículo, os problemas sociais, o calendário andino, o artesanato, a literatura, a matemática, entre outras. Este texto explora a interculturalidade e a cidadania permitindo-nos compreender a versatilidade e a possível aplicação desses enfoques, bem como perceber quais problemas elas procuram responder. Apesar de ser fruto de pesquisas e análises específicas, ele provoca novas reflexões nos leitores. Essas questões são os desafios que enfrentamos nas sociedades atuais e a comunidade acadêmica desempenha um papel importante nas respostas que buscamos a elas.

Recebido em: *Abril/ 2023*.

Aprovado em: *Setembro/ 2023*.

FONSECA, Ivonildes da Silva; SILVA, Vaneide Lima (Orgs). **Democratização do Ensino Superior**: equilibrando igualdade e diferença. Campina Grande: EDUEPB, 2022. 165p.

Vilma Helena Malaquias¹

Ana Cláudia da Silva Rodrigues²

Rafael Ferreira de Souza Honorato³

A coletânea de artigos, palestras e relatos de experiência intitulada “Democratização do Ensino Superior na UEPB: equilibrando igualdade e diferença”, organizada pelas professoras Ivonildes da Silva Fonseca e Vaneide Lima Silva, reúne uma variedade de perspectivas e abordagens sobre a democratização do ensino superior, especialmente na Universidade Estadual da Paraíba. Os autores, formados por pesquisadores, docentes, ativistas, discentes e técnicos, compartilham um compromisso com a política de cotas e a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

O livro é dividido em três seções que abordam diferentes aspectos da democratização do ensino superior na UEPB. Todos os artigos e relatos de experiência se concentram em garantir direitos às pessoas negras, indígenas, ciganas, quilombolas, trans e pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação na universidade. Os autores defendem a importância da ação afirmativa

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora nas Redes Municipais de Ensino do Bayeux e Conde. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3917-7327>. E-mail: vilmaletramento@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>. E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>. E-mail: rafaelhono@gmail.com.

na universidade pública para promover a inclusão social e a cidadania, bem como para garantir a dignidade da comunidade estudantil.

As políticas de cotas para o ensino superior no Brasil tiveram início em meados dos anos 2000, quando algumas universidades públicas adotaram políticas afirmativas com o objetivo de incluir estudantes de escolas públicas e de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiência. Em 2002, a Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira ao reservar 20% das vagas para estudantes negros e 10% para indígenas e estudantes de escolas públicas.

Posteriormente, em 2010, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concedeu bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. No mesmo ano, aprovou-se a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e estabeleceu medidas para combater a discriminação racial, como a adoção de cotas para negros e indígenas em concursos públicos.

Mais tarde, em 2012, aprovou-se a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabeleceu a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência. A legislação estabelece que pelo menos 50% das vagas devem ser reservadas para esses grupos, proporcionalmente à sua presença na população do estado onde a instituição está localizada. Além disso, a Lei de Cotas prevê a criação de programas de acompanhamento e apoio aos estudantes cotistas.

Considerando esse histórico a obra destaca a evolução da UEPB em relação às políticas de inclusão na educação e destaca a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96) para a garantia do direito à educação para todos. O engajamento da universidade em ações afirmativas e políticas de inclusão é fundamental para torná-la mais representativa e equitativa. Em suma, o livro é uma importante contribuição para o debate sobre democratização do ensino superior e uma leitura recomendada para todos que se preocupam com a inclusão social e o direito à educação.

Antes da apresentação a obra começa com um poema de Josenildo Maria de Lima que aborda a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871 no Brasil, que supostamente libertou os filhos de escravos, mas na prática apenas os submeteu a uma vida de exploração e privação de direitos. O autor utiliza a poesia para criticar a situação atual da população negra e carente do país, mostrando a falta de liberdade e exploração que os negros sofreram na época da escravidão, mesmo após a promulgação dessa lei. Além disso, o poema denuncia a falta de políticas públicas efetivas para garantir a liberdade e os direitos do povo negro e indígena no Brasil, defendendo a importância da educação e da inclusão social como forma de reparação histórica e construção de um futuro mais justo.

Inaugurando a seção artigos, o texto "Rompendo o Silêncio: por uma contextualização das políticas de ação afirmativa na educação superior", da professora Melânia Nóbrega Pereira de Farias apresenta uma revisão bibliográfica das políticas de ação afirmativa na educação superior pública brasileira. A autora destaca que há resistência à implementação de cotas, tanto nas instituições quanto na sociedade, o que nos faz refletir que o debate sobre o tema é socialmente tenso. Suas reflexões focalizam a questão étnico-racial e apresentam dados sobre a implementação de ações afirmativas em universidades estaduais e federais que adotam políticas de cotas.

As autoras Ivonildes da Silva Fonseca, Celia Regina Diniz e Núbia Nascimento Martins continuam a discussão com o texto "A Universidade Estadual da Paraíba e a Diversidade Humana: reformulação de ação afirmativa na modalidade de cotas", que descreve o processo teórico-prático de reestruturação das ações afirmativas na UEPB. Para os autores, a instituição pública de ensino superior, ao reconhecer o lugar de pessoas histórica e socialmente excluídas nos cursos de graduação e pós-graduação, cumpre sua função social em favor de indígenas, ciganos, negros, quilombolas, deficientes e transgêneros.

O último artigo da primeira seção, "Políticas de ações afirmativas na UEPB: das cotas sociais à reserva de vagas para pessoas vulneráveis", de Waldeci Ferreira Chagas, Vaneide Lima Silva e Josenildo Maria de Lima, perfaz a trajetória histórica das políticas

de ação afirmativa na instituição pública, desde a implementação inicial das cotas sociais até a ampliação das vagas reservadas para contemplar pessoas vulneráveis. O texto destaca a importância dessa política na UEPB, especialmente na inclusão de estudantes remanescentes da escola pública de nível fundamental e, em sua expansão, para todos os cidadãos na mesma situação de vulnerabilidade.

Em geral, os artigos apresentam um panorama da política de cotas na UEPB e sua evolução ao longo dos anos, destacando a importância da inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior. Além disso, os autores mostram a resistência ainda presente na sociedade e nas instituições de ensino, que torna o debate sobre o tema tenso e controverso. No entanto, fica clara a postura responsável e engajada da UEPB para com as políticas de inclusão na educação.

A segunda parte do livro traz transcrições de palestras realizadas em seminários e fóruns promovidos pela equipe gestora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pela gestão estudantil e pela assessoria jurídica. Destaca-se o I Seminário, que contou com a participação da Ministra da Igualdade Racial, a professora Nilma Lino Gomes, e cujos debates resultaram em outros eventos em prol de uma política de inclusão na universidade.

Um dos pontos abordados nesta parte do livro é a inclusão de pessoas com deficiência na universidade por meio de cotas. O autor Alindemberg de Araújo Oliveira reflete sobre a política de ação afirmativa e a inclusão dessas pessoas nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UEPB. Ele destaca a importância dos textos normativos que permitiram o acesso desse público à universidade, mas também ressalta a necessidade de aprimorar a acessibilidade atitudinal e arquitetônica para ampliar ainda mais as políticas de inclusão na educação superior.

Outro tema discutido nesta parte do livro é o acesso à universidade para populações historicamente vulneráveis, como as populações trans e travestis. A pesquisadora Ayune Soares apresenta estudos e experiências que contribuíram para organizar o movimento dessas populações em níveis locais, nacionais e internacionais e defende a inclusão delas na pauta das políticas de

ação afirmativa. Ela destaca a transfobia como um obstáculo que afeta essas pessoas em diversos momentos, desde o ensino fundamental até a dificuldade de permanência nos segmentos de produção de conhecimento. Ayune Soares enfatiza a importância de que essas populações ocupem espaços de produção de conhecimento para fortalecer sua permanência nos espaços almejados, e ressalta a necessidade de desenvolver políticas inclusivas e afirmativas para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso pleno dessas populações à universidade.

O livro apresenta, em sua terceira parte, relatos de experiências de dois professores que compartilham de uma trajetória acadêmica marcada por lutas para conquistar um lugar no Estado de direito em condições de igualdade. Ambos descrevem suas dificuldades para intensificar, na construção de saber, forças para que novos grupos fossem se formando e adquirindo autonomia. O espaço proporcionado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) foi fundamental para a professora Alcione Ferreira da Silva consolidar suas narrativas e entender que as mulheres negras são frequentemente excluídas dos cursos de graduação no ensino superior. Seu relato enfatiza a importância da capacitação docente direcionada à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já o relato do professor Manoel Antonio Gordón-Núñez aborda sua trajetória de vida enquanto ser humano sensível aos princípios das relações raciais na educação e coloca-o como protagonista do sonho de crescer como um ser humano afetivo, capaz de romper as barreiras do preconceito racial pelo poder transformador da educação.

O último texto dos relatos de experiência, da professora Elielma Machado, apresenta reflexões, debates e narrativas sobre o movimento das políticas de ação afirmativa, com ênfase para os procedimentos de estudantes que ingressam no ensino superior por reserva de vagas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). No geral, o livro retrata a luta de professores e estudantes por inclusão e igualdade no ensino superior, bem como o papel das políticas de ação afirmativa na promoção de mudanças nesse cenário.

Nesse sentido, a coletânea se torna uma importante contribuição para o debate sobre a Democratização do Ensino Superior não só na UEPB. Além disso, a obra ajuda a dar visibilidade à agenda das políticas públicas educacionais que buscam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais. Convidamos o leitor a conhecer os artigos, transcrições e relatos e se inteirar do debate que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, o livro em questão apresenta as lutas para conquistar Ensino Superior em condições de igualdade. As experiências/vivências desses professores evidenciam a importância das ações afirmativas na promoção da inclusão e democratização do acesso à educação. As discussões profícuas desenvolvidas na obra enfatizam a necessidade de fortalecimento dessas políticas de cotas nas universidades brasileiras, que visam superar quaisquer aspectos de exclusão de conhecimento entre as pessoas, sejam elas por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero ou outros.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Setembro/ 2023*.