



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

LUCIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM ERER: concepções decoloniais sobre os
principais conceitos no âmbito das relações raciais

RIO DE JANEIRO

2022



LUCIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM ERER: concepções decoloniais sobre os principais conceitos no âmbito das relações raciais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO

2022

LUCIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM ERER: concepções decoloniais sobre os principais
conceitos no âmbito das relações raciais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Orientadora Prof.^a Dra. Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)

Prof.^a Dra. Cláudia Miranda (UNIRIO)

Prof.^a Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio (UNIRIO)

Prof.^a Dra. Sônia Beatriz dos Santos (UERJ)

Prof.^o Dr.^o Renato Nogueira dos Santos Junior (UFFRJ)

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

R48 Ribeiro de Oliveira , Luciana
OFICINAS PEDAGÓGICAS EM ERER: concepções
decoloniais sobre os principais conceitos no âmbito
das relações raciais / Luciana Ribeiro de Oliveira
. -- Rio de Janeiro, 2022.
267 f.

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Colonialidade. 2. Conceitos raciais. 3.
Representação docente. 4. Oficinas pedagógicas. I.
Fetzner, Andréa Rosana , orient. II. Título.

Em memória a Airton de Oliveira por toda sua intelectualidade, seu amor pela política e militância e por ter me ensinado que sem luta não há vitória. Pai, essa tese é fruto dos seus ensinamentos. Queria ter tido mais tempo com você, teríamos muito para compartilhar.

AGRADECIMENTOS

A *dúpé*, em algumas traduções livres da língua Yorùbá, significa “eu agradeço em nome deles/delas”. O meu agradecimento, portanto, vem inspirado no significado dessa palavra que, para além de um simples agradecimento, envolve também as energias vitais e a espiritualidade que estão presentes no ato de agradecer.

Considerando minhas experiências vividas, eu compreendo que nenhum trabalho, seja ele em qualquer dimensão, se constrói na singularidade, e este estudo não seria diferente. Aqui está a contribuição das pessoas professoras e educadoras sociais que participaram das oficinas, da minha orientadora, Andréa Rosana Fetzner, da rede de mulheres do Fórum Estadual de Mulheres Negras, que me ensinam cotidianamente que o movimento social é um espaço de luta e de ação, das autoras e autores que eu li e que me ajudaram a refletir o campo e as teorias que embasam a tese em circularidade com o problema que eu pretendia investigar, bem como da rede de pesquisadoras que construí ao longo do trabalho com formação docente, das pessoas com que eu dialoguei durante o processo de construção da tese e dos professores e professoras que participaram das bancas de qualificação e defesa, que me ajudaram a chegar até aqui.

A *dúpé* ao Programa de Pós-Graduação da UNIRIO que me incentivou a trilhar este caminho delicioso e desafiador que é o da pesquisa acadêmica e a CAPES por me contemplar com uma bolsa de estudos para que eu pudesse seguir mais tranquila nesta trajetória.

A *dúpé* aos Orixás, que me permitiram chegar até aqui me dando força e lucidez para que eu completasse mais um ciclo em minha vida.

A *dúpé* à minha orientadora, que compartilhou comigo seu conhecimento, pegou na minha mão, acreditou no meu potencial, na minha pesquisa e de fato me conduziu durante minha escrita e minhas escolhas, incentivando minha autonomia, ao mesmo tempo que me ensinava por meio de suas ações, conselhos e condução no grupo de pesquisa. Sem saber, ela me ensinava. Sem saber, ela foi e seguirá sendo minha inspiração de compromisso acadêmico, dedicação pela educação e amor pela profissão docente.

A *dúpé* às mulheres e aos homens negros, que perseveraram, resistiram e lutaram bravamente para que eu hoje pudesse estar neste lugar.

A *dúpé* às mulheres e aos homens militantes do movimento negro, que enfrentam o racismo, paradigma estruturante desse sistema mundo, da colonialidade, com intelectualidade, estratégia, lucidez, determinação e coragem. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

A *dúpé* à minha filha, que soube entender minhas ausências, acolher minhas angústias e lágrimas com amor, afeto e cumplicidade. Eu sou porque você é!

A *dupé* às minhas amigas e minha família, pelas trocas, conversas, colo e apoio.

A *dupé* ao meu Orí, que me manteve firme para chegar até aqui!

Seguimos em Marcha!

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **Oficinas pedagógicas em Erer: concepções decoloniais sobre os principais conceitos no âmbito das relações raciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral compreender os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais no campo teórico desses estudos, bem como se estes se refletem nas representações docentes, a fim de identificar os desafios ainda presentes do ponto de vista teórico-prático, por meio de interações, trocas, reflexões e representações das pessoas professoras e educadoras sociais. O trabalho analisa três oficinas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais ocorridas no período de 2017 e 2019 em diferentes espaços de atuação e com grupos diferenciados. As análises das oficinas foram realizadas por meio dos registros em cadernos de campo da autora e, para conduzirmos a investigação, optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa em pesquisas sociais de educação, utilizando-se das contribuições referentes à pesquisa participante e pesquisa-ação consubstanciada com uma metodologia decolonial. Considerando o objetivo proposto e as questões que apareceram durante a investigação, este trabalho analisa as representações dos conceitos raciais das pessoas professoras e educadoras sociais propondo reflexões com base nessas compreensões. A análise tem como base o campo epistemológico dos estudos decoloniais e da hermenêutica pluritópica, que nos ajuda a compreender as representações e fraturas coloniais observadas no campo teórico-prático.

Palavras-chave: Colonialidade. Conceitos raciais. Representação docente. Oficinas pedagógicas.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **Talleres pedagógicos en Erer**: concepciones decoloniais sobre los principales conceptos en el ámbito de las relaciones raciales. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general comprender los conceptos relacionados con el entendimiento de las relaciones raciales en el campo teórico de esos estudios y como estos se reflejan en las representaciones docentes, con el fin de identificar los desafíos todavía existentes del punto de vista teórico-práctico, por medio de las interacciones, intercambios, reflexiones y representaciones de las personas profesoras y educadoras sociales. El trabajo analiza tres talleres pedagógicos en educación para las relaciones étnico-raciales que ocurrieron en el periodo de 2017 y 2019 en diferentes espacios de actuación y con grupos diferenciados. Los análisis de los talleres fueron realizados por medio de los registros en cuadernos de campo de la autora y, para conducir la investigación, optamos por la metodología de investigación cualitativa en investigaciones sociales de educación, basándonos en las contribuciones referentes a la investigación participante e investigación-acción consubstanciada con una metodología decolonial. Considerando el objetivo propuesto y las cuestiones que aparecen durante la investigación, este trabajo analiza las representaciones de los conceptos raciales de las personas profesoras y educadoras sociales, proponiendo reflexiones con base en esas comprensiones. El análisis tiene como base el campo epistemológico de los estudios decoloniales y fracturas coloniales observadas en el campo teórico-práctico.

Palabras-clave: Colonialidad. Conceptos raciales. Representación docente. Talleres pedagógicos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Esquema entregue pelo Grupo 2.....	215
---	-----

LISTA DE ABREVIACÕES

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

AADS - Departamento de Estudos da Diáspora Africana

AHSA - Associação dos Estudos da Herança Africana

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BRASA - Associação de Estudos Brazilianistas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Coordenador Pedagógico

CONEPE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

COVID-19 - Coronavirus Disease 2019

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

Diretrizes Curriculares Nacionais para Erer

DNA - Deoxyribonucleic acid

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMBRAFILME - Empresa Brasileira de Filmes S.A.

ERER - Educação para as relações étnico-raciais

EUA - Estados Unidos da América

FESTAC - Festival de Arte e Cultura Negra

FNB - Frente Negra Brasileira

GEMA - Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa

GT - Grupo de Trabalho

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro

LAESER - Laboratório de Estudos sobre Desigualdades Raciais

LGBTs - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQI+ - Lésbica, Gay, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexual +

MEC/SECAD - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

MEC/SEPPIR - MEC/SECAD - Ministério da Educação/Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial

MNU - Movimento Negro Unificado

MULTIRIO – Empresa Municipal de Mídias

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONGs - Organizações não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PENESB - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAD-COVID-19 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Covid-19

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESC/SP - Serviço Social do Comércio/São Paulo

TEN - Teatro Experimental do Negro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USB - Universal Serial Bus

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Observando, construindo e trazendo: reflexões sobre o conceito de raça e racismo.....	24
1.2 Sobre ser, estar e agir no mundo: quem sou “eu”, como eu me vejo e o que me motivou para chegar até aqui	33
1.3 Caminhos, encruzilhadas e questionamentos: o processo de gestar o pré-projeto de pesquisa e seus atravessamentos	39
2 CAPÍTULO I: CAMINHOS, ENCRUZILHADAS E QUESTIONAMENTOS.....	45
2.1 Abordagem e discussão metodológica: as encruzilhadas epistemológicas da pesquisa e as escolhas que nascem desse processo	46
2.1.1 Breve discussão teórica sobre os estudos decoloniais: outros modos de se pensar a construção do conhecimento em pesquisas qualitativas da educação	53
2.1.2 A hermenêutica pluritópica e a semiótica colonial como abordagens metodológicas possíveis no campo das relações raciais	63
2.2 Descrição do fazer metodológico da pesquisa – resgatando o <i>eros</i> e o erotismo: o percurso de uma proposta decolonial de uma pesquisa social em educação.....	75
2.3 Revisão bibliográfica	88
2.3.1 As pesquisas no Grupo de Trabalho GT 21 – ANPED/Nacional	91
2.3.2 Análise dos trabalhos da Capes	96
2.3.3 Artigos encontrados na Revista ABPN.....	101
3 CAPÍTULO II – RAÇA E RACISMO: DISPUTAS, TENSÕES E SUPERAÇÕES ..	107
3.1 “Brasil, meu nego deixa eu te contar, a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar [...]” – Percurso histórico de construção do campo de formação docente em Erer.....	108
3.2 Discussão de raça sob a perspectiva filosófica: afinal, somos todos iguais? breve reflexão sobre a construção da ideia do conceito de humanidade na filosofia moderna.....	129
4 CAPÍTULO III – OLHARES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, OFICINAS PEDAGÓGICAS E REPRESENTAÇÕES	150
4.1 Formação docente: conceitos, tensões e desafios	150
4.2 Oficinas pedagógicas como metodologia no campo de formação docente	160
4.3 Apresentação das oficinas realizadas e o conceito de representação	167
4.4 Oficina “Lei 10.639/2003 para além do chão da escola: descolonização e práticas antirracistas”	177

4.5 Oficina: Desigualdades raciais, racismo e aspectos conceituais no campo das relações étnico-raciais.....	188
4.6 O primeiro dia da oficina: cheganças, construções, diálogos e possibilidades	192
4.7 O segundo e último dia da oficina: ação e caminhos possíveis.....	216
4.8 Educação para Relações Raciais (Erer) na educação infantil.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS	249

1 INTRODUÇÃO

“Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: “Quem sou eu na realidade” (FANON, 1961)

Ao trazer essa afirmação do intelectual Frantz Fanon extraída de sua obra *Os condenados da Terra* para abrir este projeto de tese, coloco aqui muitas das reflexões que venho desenvolvendo enquanto uma ainda iniciante pesquisadora dos estudos interculturais críticos e decoloniais em prol de uma educação antirracista e, principalmente enquanto mulher negra, que assim como na questão proposta por Fanon segue se perguntando quem somos nós as negras e negros na escola e na academia. Qual a nossa verdadeira história? Quais espaços de representação ocupamos no imaginário social? Este, uma construção simbólica elaborada em um contexto geopolítico de sistema mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2005) que normatiza o padrão de humanidade e conhecimentos que se formaram ao longo da história e ainda estão entranhadas, colonizadas nos modos de ser, sentir, ver, agir e estar no mundo.

Quando participo de seminários, encontros, colóquios ou leio pesquisas sobre educação escolar, currículo, escola democrática, respeito à diversidade e à diferença, direitos humanos, jovens de classes populares, evasão escolar, entre outros conceitos bastante debatidos na área de ciências humanas/educação, sempre trago muitas interrogações diante desses escritos: quem são esses jovens e crianças contemplados nessas pesquisas que estão fora da escola? Qual é a cor da criança e do jovem que, em sua maioria, estão nas escolas públicas? Quem é esse público que anuncia com seus corpos as diferenças que estão presentes nessas pesquisas? Quais jovens fazem parte de grupos com maior vulnerabilidade social? E, por último, por que pensar nesses corpos ainda é sinônimo de resistência? Estas são algumas de muitas inquietações que me acompanham quando eu me deparo com pesquisas na área de educação que pensam espaços escolares outros, pedagogias outras, novos modos de conceber a escola sob uma perspectiva mais genérica, não fazendo, portanto, o recorte racial. Sigo me perguntando: que movimentos epistêmicos pedagógicos decoloniais e interculturais precisam sair dos porões do colonialismo e da modernidade, moldada à luz do conhecimento eurocêntrico, para que consigamos retirar a máscara do racismo em que “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social”? (KILOMBA, 2019, p. 34).

De certo, não tenho respostas, tampouco defendo generalizações. O que me motiva é reconhecer e identificar, por meio de minhas experiências no campo de formação docente e dos grupos de interlocução que construí, que existem diversas práticas, ações educacionais de formação em educação étnico-racial produzidas por organizações sociais do movimento negro,

peessoas professoras ativistas que estão na escola e implementam projetos na temática, educadores e educadoras sociais que dialogam com práticas antirracistas, que se apresentam como potencialidades de construção de um lugar empírico possível para a ressignificação de uma educação para as relações raciais.

Nesse sentido, me inspiro na reflexão de Grada Kilomba (2019) em seu livro *Memórias da Plantação*, quando ela nos traz o simbolismo da máscara de ferro utilizada pela escravizada Anastácia¹, imagem comum e romantizada pela religião católica cristã, como uma das ferramentas mais opressoras do colonialismo e da escravidão. Para a autora, essa máscara representa o simbolismo de calar uma voz, matar uma vida, silenciar uma história, e penso que, sobretudo, esse objeto também se refere ao silenciamento do debate racial no campo da educação, de uma maneira mais ampla, caracterizando esse silenciamento como um “instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos” (KILOMBA, 2019, p. 33) nos currículos, nas práticas pedagógicas que insistem em neutralizar a necessidade de uma educação antirracista, portanto, democrática.

Esta tese foi pensada ainda no período de finalização do mestrado e organizado durante minha trajetória como educadora social e militante do movimento negro, mais especificamente de mulheres negras, ao observar o quanto ainda é complexo e rasurado o entendimento de conceitos, epistemologias e ideologias que servem de base para estruturar o imaginário da sociedade brasileira em torno do racismo estrutural que permeia, produz e mantém as

¹ “Sem história oficial, alguns dizem que Anastácia era filha de uma família real Kimbundo, nascida em Angola, sequestrada e levada para a Bahia, Brasil, e escravizada por uma família portuguesa. Após o retorno desta família para Portugal, ela teria sido vendida a um dono de uma plantação de cana-de-açúcar. Outros alegam que ela teria sido uma princesa Nagô/Yorubá antes de ter sido capturada por traficantes de escravos europeus e trazida para o Brasil. Enquanto outros ainda contam que a Bahia foi seu local de nascimento. Seu nome africano é desconhecido. Anastácia foi o nome dado a ela durante a escravidão. Segundo todos os relatos, ela foi forçada a usar um colar de ferro muito pesado, além da máscara facial que a impedia de falar. As razões dadas para este castigo variam: alguns relatam seu ativismo político no auxílio em fugas de outros(as) escravizados(as); outros dizem que ela havia resistido às investidas sexuais do mestre branco. Outra versão ainda transfere a culpa para o ciúme de uma sinhá que temia a beleza de Anastácia. A ela é alegada a história de possuir poderes de cura imensos e de ter realizado milagres. Anastácia era vista como santa entre escravizados(as) africanos(as). Após um longo período de sofrimento, ela morreu de tétano causado pelo colar de ferro ao redor de seu pescoço. O retrato de Anastácia foi feito por um francês de 27 anos chamado Jacques Arago que se juntou a uma expedição científica pelo Brasil como desenhista, entre dezembro de 1817 e janeiro de 1818. Há outros desenhos de máscaras cobrindo o rosto inteiro somente com dois furos para os olhos; estas eram usadas para prevenir o ato de comer terra, uma prática entre escravizados(as) africanos(as) para cometer suicídio. Na segunda metade do século XX a figura de Anastácia começou a se tornar símbolo da brutalidade da escravidão e seu contínuo legado do racismo. Ela tornou-se uma figura política e religiosa importante em torno do mundo africano e afrodiaspórico, representando a resistência histórica. A primeira veneração de larga escala foi em 1967 quando o curador do Museu do Negro do Rio de Janeiro erigiu uma exposição para honrar o 80.º aniversário da abolição da escravidão no Brasil. Anastácia também é comumente vista como uma santa dos Pretos Velhos, diretamente relacionada ao Orixá Oxalá ou Obatalá – o deus da paz, da serenidade e da sabedoria – e é objeto de devoção no Candomblé e na Umbanda (Handler & Hayes, 2009).” (KILOMBA, 2009, p. 35-36).

desigualdades raciais no âmbito institucional; no caso deste trabalho, reconhecendo a escola com um desses espaços.

Como pesquisadora da temática e militante do movimento negro, minhas buscas na área da educação são realizadas nos espaços acadêmicos, tais como a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN²), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – GT 21³, o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene⁴) e diversos seminários e eventos relacionados à educação étnico-racial. Esses espaços de compartilhamento de pesquisas acadêmicas, relatos de experiências, entre outros apontamentos de consulta referentes à temática racial, estão consolidados e são as primeiras fontes das quais pesquisadores/as, ativistas, pensadores/as, escritores/as recorrem em suas encruzilhadas e desafios para a produção de um trabalho intelectual. No entanto, o que ocorre por ora, e até onde tenho percebido, esses espaços são reconhecidos e explorados por pessoas professoras ou pesquisadoras que circulam nesse meio, não sendo uma fonte de referência para pessoas pesquisadoras de outras áreas de produção de conhecimento no campo da educação.

É como se ainda estivéssemos vivendo o momento social e político dos anos 1970 e 1980 no campo das ciências sociais e humanas, quando falar sobre a existência do racismo ou discutir as demandas do Movimento Negro era tido como um problema somente do negro e não de toda a sociedade. Destaco que, nesse período, as organizações e entidades negras reivindicavam ativamente a desconstrução da existência do mito da democracia racial, bem como os estudos do sociólogo Guerreiro Ramos (1986) ligados à questão racial – por meio de sua excelente contribuição à sociologia brasileira com a obra *Negro vida, negro tema* – e as atuações epistêmicas e culturais de Abdias Nascimento (2004), durante e após a criação do Teatro Negro Brasileiro (1940), efervesciam os movimentos sociais negros. Incluo aqui

² A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, criada no ano 2000, é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil (ABPN, s.d.). Fonte: disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 8 ago. 2019.

³ “O Grupo de Trabalho (GT) 21 da Anped, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, foi criado oficialmente na 24.ª Reunião Anual da Associação, em 2001, na gestão da professora Nilda Alves. Ele é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação [...]” “[...] Muito embora houvesse receptividade desses diferentes GTs aos pesquisadores da área de Relações Étnico/Raciais e Educação, as questões de interesse particular da educação dos afro-brasileiros não eram prioridade desses GTs. Aqui encontramos um primeiro determinante do movimento desses intelectuais pela criação de um Grupo de Trabalho que atendesse essa demanda represada da área. (ANPED, 2022). Site Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 10 mar.2019.

⁴ O Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – Copene é um dos projetos integrados a ABPN que, em 2018, chegou à sua décima edição. O Congresso acontece a cada dois anos em nível nacional e uma vez por ano é dividido nas regiões: Sudeste, Norte, Centro Oeste e Sul. (fonte: disponível em: <https://www.abpn.org.br/anais-copenes>). Acesso em: 8 ago. 2019.

também as produções intelectuais de Lélia Gonzalez (1980), Beatriz Nascimento (1981), dentre outras intelectuais negras, e das atuações insurgentes do movimento de mulheres negras no Brasil, que fortalecem ainda mais a caminhada do movimento negro na luta por agendas políticas educacionais que reconheçam a educação como fundamental para a superação do racismo. Ainda assim, nessa época, negritar o racismo e as tensionadas relações raciais brasileiras não entrava no jogo político e social de forma naturalizada.

O intuito desta tese não é o de evidenciar essas ausências, mas sim de propor uma provocação no sentido de contribuir para uma construção de conhecimento crítico e decolonial no campo da formação docente em Educação para as relações étnico-raciais (Erer), por meio de compreensões outras sobre os conceitos raciais que ressignifiquem as representações sobre a temática, desencadeando nessa trajetória o reconhecimento da importância de um olhar mais ampliado sobre as tensionadas, coloniais e inquietas relações raciais brasileiras e seus atravessamentos na vida física, epistêmica, cultural, política, social, institucional da população negra. Uma provocação que se desdobra em muitas outras e que se multiplica em desafios no campo da educação quando ousamos trazer para dentro da academia, dos currículos e da escola pública uma proposta política e pedagógica voltada para educação intercultural crítica e epistemologias afrocentradas e/ou decoloniais como possibilidades de se trabalhar com base no reconhecimento e na inclusão dos oprimidos, questionando as causas das assimetrias que constituem a hierarquização das raças e subalternidade da população negra nessa sociedade (WALSH, 2012).

Propor como discussão acadêmica a temática racial não me parece uma tarefa fácil, tampouco tranquila de ser debatida, mas ainda assim considero relevante e pertinente trazer à tona essa discussão, a fim de contribuir com os estudos já realizados. Esta é uma questão que se desenha como motivação primária para mim, enquanto mulher negra, acadêmica, educadora social que vivencia a experiência de trocas e interlocução com pessoas professoras no campo da formação docente, uma vez que nossas crianças e jovens negros em idade escolar continuam sendo atravessados pelo racismo, estejam eles ou elas matriculados em uma escola pública – em que se encontra a maioria da população negra – ou em uma escola privada. Algumas dessas manifestações racistas aparecem disfarçadas de brincadeiras ou xingamentos considerados muitas vezes pelos professores e professoras como falta de educação da criança que xingou, porém, raramente uma ação antirracista ou de acolhimento para a criança vítima da discriminação racial é realizada (CAVALLEIRO, 2000, 2001; TRINDADE, 1994). Talvez essa rasura aconteça pela negação da existência das discriminações raciais dentro da escola e/ou pela falta de entendimento dos conceitos que ajudam a compreender e diferenciar, por exemplo,

bullying de racismo ou de preconceito racial, dificultando, nesse sentido, a compreensão de que aquela criança ou jovem tenha sofrido de fato uma atitude racista:

outros fatores que, outrossim, favorecem a interiorização/cristalização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias contra os(as) alunos(as) negros(as). Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estudantes negros(as) são tratados(as) por seus colegas e/ou professores(as) com termos preconceituosos e discriminatórios sinalizam a reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo” etc. (BRASIL, 2005, p. 13).

Esses atravessamentos racistas que jovens e crianças negras vivenciam dentro do espaço escolar podem ocasionar muitos fatores de desestabilidade emocional, declínio da autoestima, queda no aprendizado, vontade de não ir mais à escola, ocasionando, em muitos casos, a evasão escolar e uma série de outros fatores psíquicos e emocionais. As consequências emocionais na saúde mental das pessoas negras e os impactos destas na trajetória de vida dessa população começaram a ser denunciadas a partir da década de 1940, por ativistas do movimento negro e intelectuais brasileiros e de outras nacionalidades como um fator importante a ser levado em consideração ao discutirmos sobre racismo.

A socióloga Virginia Leone Bicudo foi a primeira intelectual a dissertar e pesquisar sobre as relações raciais no Brasil e seus impactos na saúde mental na população negra. Em 1945, ela defendeu sua dissertação intitulada “Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”. Utilizando-se da psicanálise e da sociologia, ela discutiu em seu trabalho as formas de enfrentamento do sofrimento gerado pelo racismo na população negra. Outras publicações, como *Peles negras, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (1952) e *Tornar-se negro*, de Neusa Santos (1983), também abordam com precisão os impactos do racismo e suas consequências psíquicas em pessoas negras. Vale ressaltar, contudo, que apesar de destacar a importância do viés psicológico das consequências do racismo no campo emocional, este trabalho não se propõe a aprofundar essa temática.

Em abril de 2019, em uma escola privada bastante conhecida da Zona Sul do Rio de Janeiro, um caso de racismo entre crianças foi identificado, provocando a saída de uma menina negra de sete anos de idade dessa instituição. Uma carta de alerta foi escrita pelos pais da criança a qual relatava as discriminações raciais sofridas pela filha durante os dois anos em que frequentou a escola. Nela, os pais relatavam, inclusive, a incapacidade da instituição de resolver

o assunto. O caso foi muito repercutido na época⁵, principalmente por se tratar de uma escola reconhecida pela promoção de uma educação progressista, com vistas à formação ético-política e cidadã, com práticas pedagógicas não tradicionais. Essa situação movimentou a direção da escola e a fez repensar suas atitudes, sua formação de professores e avaliar quais as ações de medidas políticas antirracistas a direção da instituição deveria tomar.

Na esteira desse ocorrido, em uma escola privada da zona sul do Rio de Janeiro, realizei duas oficinas pedagógicas e pude constatar o quanto ainda é ausente o entendimento de conceitos no âmbito das relações raciais, práticas pedagógicas antirracistas, como aplicar a Lei n. 10.639/2003, bem como muitas outras questões no que diz respeito à compreensão de conceitos e epistemologias referentes à educação para as relações étnico-raciais. Muitas das professoras presentes somente se deram conta de que o caso ocorrido naquela escola mencionada foi racismo após a publicação das reportagens sobre o caso. Para a maioria do corpo docente participante das oficinas de diálogo sobre a temática, o caso poderia ter sido classificado como *bullying*.

Muitas outras ocorrências divulgadas pela imprensa expõem a face perversa e cruel do racismo sofrido por crianças e jovens negros, como a história do menino de 11 anos⁶ estudante de uma escola estadual de São Paulo. O vídeo de desabafo da criança, publicado pela própria mãe nas redes sociais no ano de 2015, é muito impactante, sobretudo, no momento da gravação em que ele chega a dizer: “*eu não aguento mais!*”. O vídeo viralizou na internet e promoveu uma série de debates nas redes sociais sobre o racismo escolar e o apagamento, o desconhecimento, a falta de vontade e a indiferença que acometem alguns professores, professoras e gestão escolar ao tratar de um assunto tão sério como esse. Outras reportagens que denunciavam casos de racismo na escola vieram a público em várias regiões do país⁷ e atestavam a perda de motivação de crianças negras de frequentar as aulas, em razão de sua autoestima ter sido afetada e a construção de sua identidade racial ter sido prejudicada.

A escritora e doutora em educação Eliane Cavallero (1998), em sua dissertação de mestrado que originou o livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, constatou que o racismo no cotidiano escolar acarreta aos

⁵ Ler a reportagem do jornal *O Globo* (on-line) disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/caso-de-racismo-em-escola-privada-no-rio-leva-discussao-sobre-necessidade-de-contratar-mais-professores-negros-23600547>. Acesso em: 5 set. 2019.

⁶ Ler reportagem sobre o caso em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/o-desabafo-de-um-menino-de-11-anos-que-e-vitima-de-racismo-na-escola.html>. Acesso em: 5 set. 2019.

⁷ Ler reportagem “Menina sofre racismo em escola do AC e não quer mais ir a aula”, disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html> ; ler reportagem “Mãe denuncia perseguição racista contra filha de 10 anos em escola de BH” em: <https://bhaz.com.br/2017/06/23/denuncia-racismo-escola-bh/>. Acesso em: 5 set. 2019.

indivíduos negros sentimentos de autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima, incapacidade de se reconhecer produtivo/a, negação com outra pessoa da mesma cor, dificuldade no processo de aprendizagem, recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.

Em uma perspectiva decolonial, o racismo é resultado do poder da matriz da colonialidade (ser/poder/saber) que mantém as estruturas de pensamento formatadas sob o domínio colonial que atua até hoje na subjetividade e no imaginário social, em nossas memórias e comportamentos, e que subalternizam cotidianamente a população negra. “*La matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación.*” (WALSH, 2012, p. 4).

Nesse sentido, com base nos conceitos construídos no campo das relações étnico-raciais, propomos, por meio deste estudo, contribuir para que sejam repensados os modos de interpretação das relações étnico-raciais no âmbito da educação e que estes sejam compreendidos mais consistentemente no espaço escolar, de modo a serem efetivamente considerados relevantes como ponto de partida para a implementação de uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista, uma vez que “os modos como as relações étnico-raciais foram instituídas e legitimadas no território brasileiro exigem sua reeducação” (ROSA, 2018, p. 12).

Sabemos que os desafios impostos pelo combate ao racismo estrutural podem provocar muitos incômodos por ser uma empreitada complexa e repleta de obstáculos, em parte alimentados pelo discurso da democracia racial, que cordializou e romantizou as relações raciais brasileiras. Diria que a democracia racial, me inspirando nas reflexões de Walter Mignolo (2005), é uma das cabeças de Hidra⁸ da modernidade/colonialidade e marcam nossa formação e educação desde a tenra idade. Contudo, compreendemos também que é uma luta possível de ser travada se desconstruímos, por meio da educação, o imaginário racista que povoa nossas mentes, memórias, atitudes e representações (MUNANGA, 2005).

Nesse contexto, é interessante pensarmos que existem epistemologias outras, tais como o pensar decolonial, que, segundo Mignolo (2017), pode apresentar-se como uma opção, não no sentido de querer constituir-se como um outro universal, uma outra verdade, mas sim uma epistemologia que abre “um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno,

⁸ Hidra seria uma forma animal que apresenta tentáculos e três cabeças. Alguns mitos gregos se utilizaram dessa representação de um monstro de três cabeças. Mignolo (2005) vai dizer que: “*la modernidad es una hydra de tres cabezas, aunque sólo muestra una, la retórica de salvación y progreso*” (2005, p. 5).

ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)” (2017, p. 15). É relevante pensarmos que as representações, o imaginário do mundo moderno/colonial é racializado e compreendido por intermédio de uma lógica derivada da modernidade/colonialidade que atua em “duas dimensões (ontológica e epistêmica)” (2017, p. 17), a fim de classificar como subalterno o que não é produzido por uma lógica hegemônica advinda dos países que compõem as “seis línguas europeias modernas” (2017, p. 17). Dentro dessa perspectiva, uma das abordagens que venho refletindo como possível para avançarmos nesse processo de desconstrução do imaginário do mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2005; 2017) seria a hermenêutica pluritópica, proposta por Mignolo (2013). Trata-se de uma hermenêutica que revela, com base na teoria de pensamento dos estudos decoloniais, uma compreensão sobre as realidades fraturadas, constitutivas da colonialidade, que conformam um único modo de olhar e compreender o mundo. Inserida nessa contextualização, na qual o processo hermenêutico é atravessado e constituído pela linguagem (vídeos, textos, discursos, narrativas, imagens) – uma vez que “não há compreensão humana que não seja mediados por signos, símbolos e textos” (SIDI; CONTE, 2017, p. 1.945) –, encontra-se a semiótica colonial. Uma semiótica que é estabelecida à luz da colonialidade, cuja produção de signos e significados reproduz estereótipos com base na racialização e que, interseccionalizadas com outras categorias de opressão, como gênero e classe, estruturam “o reconhecimento sobre nós mesmos e sobre os outros, comparado desde a perspectiva do bem ou do mal e delimitado pela diferença colonial” (NORONHA, 2019, p. 272).

Embora tenhamos consciência de que o enfrentamento necessário para a efetivação de uma educação antirracista, assim como a compreensão da existência do racismo pela sociedade brasileira nos apontem para uma estrada longa e desafiadora, é importante sublinhar que ela já está sendo travada tanto dentro como fora dos espaços convencionais da educação. Refiro-me às iniciativas da juventude negra e de ativistas negros e negras que estão nas redes sociais publicando vídeos, notícias, aulas e postagens sobre o protagonismo da população negra ao longo da história. Com o advento da globalização nas últimas décadas, essas ações de empoderamento negro na internet se colocam como ferramentas poderosas no combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira, anunciando, por meio de narrativas simples e diretas,

histórias, memórias, conhecimentos produzidos e naturalmente invisibilizados dentro dos espaços escolares referentes à população negra⁹.

A luta pela garantia do acesso e permanência da população negra brasileira à educação, sempre foram preocupação recorrente em discussões de muitas pautas, reivindicações e lutas do Movimento Negro¹⁰ brasileiro desde o pós-abolição¹¹. Destaco neste recorte atemporal a atuação do intelectual Abdias Nascimento, quando, em 1977, denunciava que no Brasil não existia em qualquer etapa do ensino “cursos sistemáticos de História da África, seus povos e suas culturas.” Afirmava Nascimento (2017, p. 39): “nem os afro-brasileiros, nem os ‘brancos’ brasileiros estão informados dos problemas emergentes da vida africana continental ou na diáspora, sob um ponto de vista da escolaridade”. Abdias não só reforçava a necessidade de negritarmos o currículo escolar brasileiro, trazendo a inserção de disciplinas que abordassem a história africana e afro-brasileira nos conteúdos escolares, como propunha a necessidade dessa discussão e o reconhecimento epistêmico na formação de pessoas professoras.

Atualmente, algumas das propostas de Abdias Nascimento e do Movimento Negro estão contempladas na formulação da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto público quanto privado, em âmbito nacional, incluindo no currículo escolar conteúdos referentes ao 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, com o objetivo de educar para resgatar a contribuição do povo negro em área social, econômica e política da história do Brasil. Além desses objetivos, a Lei n. 10.639/2003, em seu art. 79B, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Promulgada há 19 anos, essa lei debutou sem que sua principal missão fosse cumprida: a de que a maioria das escolas incluísse

⁹ Para saber mais, consultar as páginas da rede social Instagram de: @spartakus, @adjunior_real, djamiliaribeiro1, @tiamaooficial, @pretararaoficial, @coletivopreto, @filosofianegra, @afroeducacao, @azanjeri, @kattiuscia, @movimentoblackmoney, @magianegra.coletiva, @pretagogia, @pretaeacademica, @pretadotora, @almapretajornalismo, dentre muitas outras que promovem atitudes, reflexões e outras maneiras de desconstruir o racismo estrutural.

¹⁰ É importante destacar que a nomenclatura *Movimento Negro* começa a ser utilizada na década de 1970: “temos como Movimento Negro o conjunto de Entidades/ONGs Negras e uma militância nem sempre fácil de categorizar, dada sua característica difusa e irregular, que pode variar em intensidade e compromisso em determinadas épocas e/ou circunstâncias, e ocupa o amplo espectro da sociedade brasileira em todas as regiões do território nacional. O termo *Consciência Negra* é recorrente em identificações dessa militância. As formas e os conteúdos das ações que ela implementa comportam, inclusive, sua responsabilidade de autodefinição”.

¹¹ O Movimento Negro, desde a década de 1970, vem tensionando o cenário político e social brasileiro sobre o momento do pós-abolição. Apesar de ter sido um fato histórico marcado pela assinatura de um documento imperial que dizia acabar com a escravidão, a população negra, 133 anos depois, ainda sofre com as desigualdades sociais, educacionais, religiosas, políticas, de moradia, de trabalho, de saúde, demonstrando, portanto, que a liberdade pós-abolição ainda é inconclusa. Em Brasília, no ano de 1995, 30 mil pessoas participaram da Marcha Zumbi dos Palmares, momento histórico de atuação do Movimento Negro, em que uma das pautas de reivindicação política para implementação de ações afirmativas raciais era o debate sobre o pós-abolição.

em seus currículos projetos, conteúdos e outros modos de ver a história e a contribuição civilizatória da população negra para além da categoria cultura: religião, música, dança.

Os resultados referentes à aplicação da lei nas escolas, com a elaboração de diversos materiais de formação para professores sobre a temática, podem ser investigados no banco de pesquisa da *Scielo*, revista ABPN, Anped – GT 21, Anais do Copene, entre outras fontes de busca. É oportuno salientar que, apesar de considerarmos que ainda existem muitas ações pedagógicas a serem realizadas como atividades regulares nas escolas e até mesmo modificações curriculares no que diz respeito à aplicação da Lei n. 10.639/2003, reconhecemos que existem muitas e potentes atividades, ações e práticas escolares que implementam a lei de forma efetiva e com resultados significativos no que concerne a uma educação étnico-racial de qualidade e assertiva em prol de uma educação antirracista¹².

Em tese, o estudo teórico sobre as relações raciais, que abrange a produção de conhecimentos voltados para a construção de pesquisas e práticas pedagógicas em prol de uma educação antirracista, oportuniza trazer conceitos que possam ser apropriados por pessoas pesquisadoras e professoras que estão trabalhando nas e com as escolas. Nesse sentido, entendemos com Kilomba (2019) que a “realidade experienciada do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e o sentimento dos negros no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo nos causa têm sido amplamente negligenciadas” (KILOMBA, 2019, p. 72). Seguirei em busca de possíveis caminhos, não de respostas.

1.1 Observando, construindo e trazendo: reflexões sobre o conceito de raça e racismo

Certa vez, em uma aula aberta do professor Marcelo Paixão¹³ fiquei bastante reflexiva quando ele nos levou a pensar na seguinte questão: ao falarmos e/ou escrevermos sobre

¹² Para uma consulta mais detalhada desses trabalhos, ver Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert (Disponível em: <https://www.ceert.org.br/>), Revista ABPN, Anais do Evento Copene, Anped GT 21, entre outras fontes de pesquisas acadêmicas.

¹³ Professor associado da Universidade do Texas, Austin, nos Estados Unidos, afiliado ao Departamento de Estudos da Diáspora Africana (AADS) e ao Instituto Teresa Lozano Long de Estudos Latino-Americanos (Lilas). É economista formado pela UFRJ e doutor em Sociologia pelo IUPERJ. Entre 2012 e 2013 foi Professor visitante na Universidade de Princeton, também nos EUA. Entre 1998 e 2015, lecionou no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, entre 1996 e 1998, no Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi diretor do curso de graduação em Ciências Econômicas na UFRJ entre 2005 e 2009 e membro do Conselho Universitário entre 2009 e 2012. Coordenador do Laboratório de Estudos sobre Desigualdades Raciais (Laeser). Atualmente é Vice-Presidente da Associação de Estudos Brazilianistas (Brasa). Entre outros livros e artigos, é autor da *Lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação* e de *500 anos de solidão: ensaios sobre desigualdades raciais no Brasil*.

desigualdade racial na educação e, sobretudo, sobre racismo em nossas pesquisas, aulas, oficinas, seminários, enfim, qualquer espaço aberto de fala, escuta e diálogo na temática, é aconselhável mostrar dados estatísticos, gráficos (quando possível), e pesquisas em fontes de referência para consolidar nossos argumentos. Como não ando sozinha e reverencio o legado de intelectuais negros e negras que vieram antes de mim, nos quais me inspiro cotidianamente, seguirei seu conselho, especialmente porque entendo que esta tese se classifica como pesquisa qualitativa, na qual os critérios de validade devem estar em consonância com os dados empíricos e sua interpretação, análise de dados e metodologia aplicada, objetivando a produção de um estudo com rigor científico, uma vez que “os métodos qualitativos ainda são de fato numerosos e diversificados e cobrem um amplo leque de posições epistemológicas indo do empirismo ao construtivismo os mais absolutos” (LAPERRIERÉ, 2014, p. 412).

Pois bem, diante da importância de utilizarmos dados estatísticos que comprovem em números as desigualdades raciais brasileiras de modo estruturante e institucional, vale destacar que o processo de inclusão das variáveis cor e raça nos recenseamentos brasileiros ocorreu de forma gradativa e com atuação permanente e decisiva do movimento negro, que ressignificou o termo raça, categoria utilizada pelos colonizadores europeus para justificar o processo cruel de escravização de seres humanos negros sequestrados de África transformando-os em moedas, mercadorias e objetos (MBEMBE, 2017). Portanto, a ressignificação de raça pelo Movimento Negro “trata-se da recriação de uma perspectiva de pensamento sim racializada, porém visando à promoção do seu contrário, isto é, combate ao racismo e suas consequências deletérias.” (PAIXÃO, 2013, p. 35).

Os anos que antecederam o pós-abolição e os que sucederam esse marco histórico brasileiro, no que concerne à problemática da inclusão dos negros na sociedade, trazem indicativos para iniciarmos uma discussão sobre a construção do imaginário social racista brasileiro, considerando que um dos objetivos principais da inserção do dado de raça nos censos de 1872 – “transição do modelo escravocrata para o modelo capitalista” – e 1890 – “sob a égide da República”¹⁴ se configura com a intenção de quantificar, com base nessas variáveis, qual modelo de sociedade brasileira estava sendo formado. Estudos de Camargo (2009) e Christillino (2015) levantam questões importantes analisadas com base nos dados do censo de 1872, tais como a problemática da inserção dos negros libertos em uma sociedade que caminhava para o mundo livre do trabalho e, para além disso, a crise da escravidão e o excedente de escravizados na sociedade brasileira. “O censo de 1872 revelaria 10,1 milhões de habitantes,

¹⁴ Para saber mais sobre a história da variável cor ou raça no censo brasileiro, ver: PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: ensaio sobre as desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

com a população escrava na casa de 1,5 milhão. Em 1886/87, às vésperas da abolição da escravidão, ainda havia pouco mais de 700 mil escravos.” (CHRISTILLINO, 2015, p. 57).

Com o advento da colonização, as conquistas geopolíticas das principais potências europeias já se configuravam dentro de um modelo de modernidade e de civilização, de modo a se firmarem como importantes referências de domínio sobre outras partes do mundo, e de fortalecimento econômico e político. Como observou Skidmore (2012, p. 67), esses grandes êxitos foram justificados por pensadores europeus cientificamente: “graças a sua herança genética e ao ambiente físico singularmente favorável”, ou seja, o clima tropical e as raças mais escuras “jamais poderiam produzir civilizações comparáveis”. A mistura de raças para esses pensadores definitivamente não levaria nenhum país ao desenvolvimento econômico, político e social.

Diferentemente das potências europeias, o Brasil já se configurava como um país multirracial, onde a miscigenação já era uma realidade. Isso não se deu pelo fato de o Brasil ser o mais harmônico em suas relações raciais dentre os países que se constituíram com base na mão de obra escravizada, negra e indígena. Se deu, sobretudo, pela sua dependência quase obscena de corpos negros:

O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho, quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo. Os afrodescendentes brasileiros, classificados nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pretos e pardos, somam hoje cerca de 115 milhões de pessoas, número inferior apenas à população da Nigéria, de 190 milhões de habitantes, e superior à da Etiópia, o segundo país africano mais populoso, com 105 milhões. (GOMES, 2019, p. 19).

A influência do sangue negro na população branca, especificamente em brasileiros descendentes de europeus, resultou em uma mistura de raças: os negros de pele mais clara. Alguns intelectuais brasileiros e europeus¹⁵ que defendiam a corrente de pensamento do determinismo racial e que consideravam os europeus como modelos de padrão de raças superiores, vitoriosos no campo da economia, do desenvolvimento e do progresso, ou seja,

¹⁵ Segundo estudos de Skidmore (2012); Schwarcz (1993) e Paixão (2013), estes são alguns dos intelectuais que apostavam fortemente na corrente do determinismo racial: o médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906); Arthur de Goubineau (1816-1882); o médico francês Louis Couty (1854-1884); o filósofo argentino José Ingenieros (1877-1925) e o naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873), que era contrário às ideias de Darwin sobre a origem das espécies e defensor da divisão de raças: “venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças, mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando, rapidamente, as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.” (AGASSIZ, 1868, p. 71, apud SKIDMORE, 2012, p. 72).

exemplo de um país civilizado, classificavam essa nova possível “raça” advinda da mistura do branco/negro/índigena como “degenerada”, que provocaria no país um atraso no seu desenvolvimento econômico, político e social. (SKIDMORE, 2012; SCHWARCZ, 1993; PAIXÃO, 2013).

Essa marca de Brasil, um país miscigenado e atrasado em sua formação, com gente feia, pessoas de cores diferentes, quente, úmido e às vezes um pouco selvagem, era a imagem levada por alguns cientistas e intelectuais de diversas áreas a seus países de origem após visitarem esse território tão diferente em sua formação para estudá-lo e conhecê-lo: “trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (GOUBINEAU 1869, p. 90, apud RAEDERS, 1988, p. 96¹⁶). Arthur de Goubeineau (1816-1882) foi um escritor e diplomata francês com bastante influência no governo da época, tendo ficado no Brasil de 1869 a 1870. Sua teoria racista e eugenista figurava em torno de que a miscigenação era de fato um atraso para qualquer país dentro dos padrões eugênicos de humanidade europeia, mostrando-se partidário de um modelo determinista racial em que a mistura de raças deveria ser abolida. Para Nascimento (2017), as ideias de Goubeineau influenciaram também a política de branqueamento da população brasileira, visto que ele afirmava que o Brasil deveria se fortalecer com “a ajuda dos valores mais altos das raças europeias” (NASCIMENTO, 2017, p. 85), prevendo, nesse sentido, o desaparecimento da raça negra no Brasil em dois séculos.

É importante destacar que o pensamento iluminista desenvolvido na Europa moderna era o que tinha mais adeptos e simpatizantes entre alguns intelectuais brasileiros nessa época: “a base da filosofia e da teoria política que prevaleceram no Império até 1865 foi um curioso amálgama de ideias importadas da França” (SKIDMORE, 2012, p. 38). O iluminismo¹⁷ foi uma importante corrente de pensamentos sociais, científicos e religiosos que influenciou a ideia de construção de padrão de humanidade e racionalidade ao longo dos séculos, instaurando uma nova forma de pensamento, que separava a ideia do humano/homem vinculado ao divino e à igreja, em nome da busca pela liberdade. “Os iluministas inauguraram uma nova época da racionalidade e rejeitaram a explicação cíclica do mundo que a perspectiva teológica-política até então estabelecia” (MUNANGA, 2002, p. 10).

Embora o iluminismo tenha sido concebido à luz da razão e em meio às ideias de liberdade e igualdade originárias no seio da Revolução Francesa, os iluministas eram divididos entre evolucionistas, que compartilhavam das ideias monogenistas, e os racistas (darwinistas),

¹⁶ In SCHWARCZ, 1993, p. 13.

¹⁷ “O iluminismo substancializa uma compreensão da razão que outorga para si o direito de avaliar e legitimar a autoimagem dos povos em conformidade com uma visão etnocêntrica do mundo.” (ANDRADE, 2017)

que defendiam com base nos argumentos biológicos que a evolução de um povo estava determinada por sua raça (SCHWARCZ, 1993; SANTOS, 2002). Gislene Aparecida Santos (2002) e Susan Buck (2011) discutem as contradições e/ou paradoxos existentes nessa corrente de pensamento, ao colocarem em xeque como a conjunção de uma ordem de pensamentos elaborada no século XVIII, que previa o direito à liberdade, noções de progresso, novo conceito do humano/homem ligado à razão e não ao divino, entravam em conflito com o sistema de economia vigente baseado na forma escravista. Tratava-se de uma contradição conciliar essas ideias de liberdade e inserir o escravizado ou ex-escravizado a essa nova sociedade:

de acordo com as normas de igualdade e sem prejuízo da economia? E como encarar os ex-escravos como verdadeiramente iguais se há uma nova ciência que hierarquiza homens segundo critérios biológicos que determinam que eles (os negros utilizados como mão de obra escrava) são menos capazes e inferiores aos europeus? (SANTOS, 2002, p. 10-11)

A questão da autora é refletir sobre o paradoxo entre liberdade humana e razão como direitos humanos, um dos principais fundamentos das ideias iluministas e, ao mesmo tempo, à época da elaboração desses conceitos, aceitar o cativeiro de milhões de pessoas escravizadas.

Para Buck (2011), o iluminismo, criado sob as vestes da escravidão e de sua influência na conquista, no domínio e na ascensão de potências europeias, no qual a liberdade “era considerada pelos pensadores iluministas o valor político supremo e universal” (2011, p. 131), provocou uma discrepância entre “pensamento e prática” (2011, p. 132) a qual a autora vai chamar de paradoxo: “a exploração de milhões de trabalhadores escravos coloniais era aceita com naturalidade pelos próprios pensadores que proclamavam a liberdade como o estado natural do homem e seu direito inalienável.” (2011, p. 132).

Essas contradições, ou diferentes correntes de pensamento dentro do iluminismo, tiveram eco no Brasil, em que a principal preocupação da época consistia em se encaixar politicamente dentro dos padrões de modernidade, progresso de humanidade, ascensão econômica e formação de uma nação. Os intelectuais brasileiros que se apropriaram ao longo dos séculos XIX e XX dos pensamentos filosóficos iluministas, mais diretamente aqueles que acreditavam na influência da raça na formação estrutural de uma nação, ajudaram a instaurar em terras brasileiras, cuja formação em sua maioria se dava pela mistura de negros, brancos e indígenas, o que Munanga (2002) vai chamar de “racismo à brasileira”. Por meio desses intelectuais, “envoltos pela atmosfera da racionalidade e da ciência alicerçada na biologia, engendrou-se uma ciência das raças, a raciologia, que tinha como objetivo explicar a diversidade humana.” (2002, p. 11).

Não poderia deixar de ressaltar que, mesmo em um momento em que as ideias deterministas raciais estavam em voga no Brasil, a imprensa negra e a imprensa abolicionista¹⁸ atuavam diretamente em várias regiões brasileiras com discursos contra a escravidão e a favor da igualdade entre os homens. Em 1833, o jornal o *Homem de Côr*¹⁹, que em sua maioria continha escritos de publicistas e jornalistas negros dirigidos aos cidadãos negros da corte, trazia “denúncias de discriminação de ordem racial” e colocava-se a “serviço da afirmação do talento e das virtudes dos membros desse grupo sociorracial, a fim de estabelecer contrapontos aos prejuízos aos que eram expostos” (PINTO, 2006, p. 11). A imprensa negra brasileira é uma entre muitas ações de ativistas e abolicionistas do movimento negro à época da escravização e do pós-abolição, que atuaram forte e bravamente contra maus tratos, defesa e liberdade da população negra africana e brasileira, os homens de “cor”, ao longo dos séculos. (PINTO, 2006; DOMINGUES, 2014; ROSA, 2014).

Contudo, a maioria dos intelectuais, cientistas, literários, artistas e a elite brasileira apostava fortemente na ideia de que a influência negra na formação da população brasileira seria impeditiva do objetivo da república de se tornar um país moderno e com sangue europeu: “o que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação”, (SCHWARCZ, 1993, p. 30).

Os números dos censos aplicados inicialmente indicavam o que as elites brasileiras mais temiam: um alto índice populacional de pretos e mestiços (PAIXÃO, 2013), o que caracterizaria de agora em diante o Brasil como um país composto em sua maioria por negros e seus descendentes. Nos recenseamentos de 1900 e 1920, o quesito cor foi excluído, em uma tentativa de ocultar a verdade dos números populacionais, que evidenciavam uma alta população de mestiços, “numerosos em quase todos os estados do Brasil [...]” (PAIXÃO, 2013, p. 37). Desse modo, a variável cor somente volta a aparecer nos censos brasileiros em 1940 com a consolidação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, fundado em 1938 e considerado até os dias atuais uma importante fonte de pesquisa para dados geográficos e populacionais do Brasil.

Na década de 1960, em que a apuração começou a ser realizada por meios digitais, o quesito étnico-racial permanece nos campos de aferição; no entanto, em 1970, o termo *raça*

¹⁸ A imprensa abolicionista “demandava o fim da escravização de negros e negras, muitas vezes de forma gradual e lenta [...]”, já a imprensa negra “reivindicava a liberdade com integração social.” (ROSA, 2014, p. 556).

¹⁹ “O *Homem de Cor* foi o primeiro jornal da imprensa negra no Brasil [...] surge da tipografia Fluminense de Paula Brito, na capital do Império, a 14 de setembro [...]” (PINTO, 2006, p. 17).

volta a sair dos dados de pesquisa e retorna como categoria somente no censo de 1980. É importante destacar que, em 1970, o Brasil vivia em um contexto político ditatorial que contribuiu para a retirada desse quesito da pesquisa, reforçando o discurso da democracia racial brasileira: um país em que todos são iguais, filhos e filhas da mistura das três raças, dificultando, nesse sentido, uma aferição mais linear das desigualdades raciais impostas desde quando a escravização aqui se implantou.

Para Paixão (2013), o mito da democracia racial representa “o ideário mítico da mestiçagem, ou da morenidade, produto sincrético da fusão das três raças originárias formadora do povo brasileiro, [que] acabou sendo utilizado instrumentalmente pelas elites brasileiras como um instrumento mobilizador do desenvolvimento e do progresso.” (2013, p. 135). Desse modo, a lenda da democracia racial baseada em um ideal de desenvolvimento acabou por produzir e reproduzir conformismos sociais, gerando, dentro desse contexto, desigualdades e discriminações raciais, além de legitimar espaços de convivência harmônica entre negros e brancos determinados pela hierarquia racial, sob a justificativa de facilitar as relações políticas, sociais e raciais de uma nação rumo ao desenvolvimento. Caso esses espaços não fossem violados pela não aceitação dos lugares subalternos, sejam eles nas representações estéticas, intelectuais, nas relações de trabalho, isto é, caso não houvesse nenhuma contestação por parte das pessoas negras em reclamar por melhores posições de trabalho, mais representatividade midiática e escolar, maior remuneração, entre outras questões que os colocassem em situações de igualdade com o grupo dominante, a “paz” da harmonia entre raças poderia ruir.

O Brasil é, em sua maioria, constituído por homens e mulheres negras conforme dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010 (BRASIL, 2010), que aponta que 57,8% da população é composta por negros (pretos e pardos). De acordo com o registro da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua de 2016, foram registrados no ano de 2018 o total de 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos. Destes, 60% se declararam pretos e pardos. Em contrapartida, dados da Anistia Internacional²⁰ apontam que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no país, e segundo o Atlas da Violência 2017 (uma publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea), a cada 100 homicídios que ocorrem no país, 71 são de pessoas negras do sexo masculino, sendo que um jovem negro tem 23,5% chances de ser assassinado do que um jovem branco (2017, p. 30). Além disso, o índice de mulheres negras assassinadas de 2003 a 2013 aumentou 54,2%, e o de mulheres brancas diminuiu 9,8% no mesmo período (WAISELFISZ, 2015, p. 30). Ainda, dos 53 milhões de brasileiros que vivem

²⁰ Site da Anistia Internacional, Campanha “Jovem negro vivo”. Disponível em: <https://anistia.org.br/campanha/jovem-negro-vivo/>. Acesso em: 5 set. 2019.

na pobreza, 63% são negros. Esses são dados que não devem estar na pauta de uma sociedade que se quer democrática. Naturalizá-los em uma sociedade que se pretende democrática é invisibilizar que o racismo é estruturante de suas relações sociais.

Na área de educação, a situação da população negra segue o mesmo patamar de desigualdades que em todos os demais setores conforme dados da Pnad contínua de 2018: “3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,2 p. p.)” (2018, p. 2). Já em relação à média de anos de estudo de pessoas com 25 anos ou mais, os dados registraram que são “10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de quase dois anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016” (2018, p. 4). Com relação à frequência escolar líquida na faixa de 18 a 24 anos, a taxa registrada de pessoas brancas “foi de 36,1% e o atraso dos estudantes brancos foi de 8,2%. Entre os homens e entre as pessoas de cor preta ou parda, a proporção de estudantes atrasados aumentou, respectivamente, para 12,5% e 12,8%.” (2018, p. 8). Já a frequência escolar no ensino médio entre pessoas pretas ou pardas de 15 a 17 anos foi de 64,9%, enquanto entre as pessoas brancas foi de 76,5%. É importante destacar que, segundo dados do Censo Escolar 2020, pretos e pardos são a maioria nas escolas públicas do Brasil, representando um total de quase 45% em números de matrículas.

O estudo da Unicef intitulado “Enfrentamento da exclusão escolar no Brasil” (2014) aponta que “653,1 mil adolescentes entre 4 e 17 anos brancos não estudavam, ante um milhão de negros nessa mesma faixa etária”. Dados do mesmo estudo apontam que uma das barreiras socioculturais que ora afastam crianças e jovens brasileiros das escolas, ora os colocam em desvantagens em comparação a grupos em igual idade, é a discriminação racial, o que faz com que adolescentes negros tenham certa desigualdade de acesso em relação aos mesmos grupos da população branca, principalmente quanto à permanência na escola (UNICEF, 2014, p. 6).

Quanto à categoria *instrução*²¹, encontramos uma taxa de 7,3% de pessoas declaradas brancas sem instrução para 14,7% de pessoas de cor preta ou parda, uma proporção maior que o dobro. Já a respeito da obtenção de um diploma de ensino superior completo, são 22% de pessoas brancas com um título de graduação em comparação a 8,8% de pessoas pretas ou pardas.

²¹ Segundo a PNAD contínua de 2016: “o nível de instrução é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da duração dos cursos por ela frequentados. Como as trajetórias educacionais das pessoas variam ao longo da vida, esse indicador é melhor avaliado entre aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos.” (2016, p. 3).

Existem muitos outros dados que poderia elencar neste texto introdutório, tais como as assimetrias encontradas na área da saúde relacionadas ao alto índice de mortalidade obstétrica da mulher negra, ou os números desiguais em relação ao mercado de trabalho, considerando quem ocupa as profissões mais subalternizadas e as de níveis mais superiores e as diferenças salariais entre pessoas brancas e negras. Eu poderia escrever sobre segurança e vulnerabilidade social, de como os pretos e pardos que, em sua maioria, vivem nas periferias e favelas da cidade, estão expostos às violências policiais e mais propensos a morrerem de bala “perdida”, como também de como a mobilidade é afetada e como essas interseções ocasionam um alto índice de depressão e mutilamento entre jovens negros/as em idade escolar. Isso sem falar da recente pesquisa do Ministério da Saúde que lançou a cartilha “Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros – 2012 a 2016”, que revela que jovens pretos e pardos na faixa etária de 10 a 29 anos do sexo masculino apresentam chance maior de 50% de cometerem suicídio do que jovens brancos na mesma faixa etária. Eu poderia escrever também sobre a representatividade da população negra na área jurídica (juízes/as, desembargadores/as, promotores/as) e política (parlamentares, deputados/as,). Quantos/as de nós ocupam as cadeiras mais representativas na cadeia social e política deste país? Os dados, caso fossem apresentados, poderiam não somente evidenciar diferenças quanto a valores e porcentagens em comparação à população branca, como continuariam demarcando a profunda desigualdade e assimetria entre um e outro grupo social.

Diante das estatísticas aqui apontadas, podemos atestar que o Brasil é um país racista e que os impactos desse racismo estruturante e institucional produzem e mantêm a desigualdade racial em várias instâncias, inclusive na escola pública, dita para todos e todas, e na qual estão a maioria das crianças negras, como já apontamos. Essa é a mesma escola que experienciou, nas duas últimas décadas²², em razão do processo de reconhecimento e valorização da educação por meio da efetivação de políticas públicas, um significativo aumento do número de pessoas

²² Ao fazer esse recorte temporal, eu me refiro aos anos de 2003 a 2014, período no qual importantes políticas públicas foram implementadas no Brasil visando à diminuição das desigualdades raciais na educação. É importante destacar o cenário político atual que estamos vivendo no país desde o pós-golpe de 2016 e após as eleições presidenciais de 2018. Na atualidade, experienciamos um governo que organiza e legitima um discurso liberal que prevê em curto prazo a privatização das escolas e universidades públicas do país, que age com vistas à precarização do trabalho por meio da implementação da reforma da previdência – que afetará a maioria da população negra, cujos trabalhos são os mais subalternizados dentro da sociedade – e, para além dessas questões, que reforça o discurso da democracia racial, desqualificando ações e demandas apontadas pelo movimento negro, bem como por diversos outros, por exemplo, o movimento LGBTQI+, entre demais absurdos que ferem diretamente a organização de um estado democrático de direito. Desse modo, considerando que essa organização de governo atual posta já aponta que as desigualdades sociais e principalmente as raciais vão aumentar, considero que a produção deste trabalho reforça a importância cada vez mais urgente de debatermos a questão racial na educação de forma incisiva e responsável.

negras no ambiente escolar, tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência nele, trazendo para esse espaço a necessidade da reflexão sobre questões raciais e colocando em xeque a hegemonia, a universalidade, a invisibilização e o silenciamento da história que esses corpos negros carregam para dentro da instituição:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p. 99).

Nesse sentido, é necessário considerar a escola não apenas como um espaço físico localizado geograficamente em um território organizado formalmente com salas, janelas e paredes, mas sim a representação do estado, da rua, do bairro, da cidade. Por entendê-la como um organismo viva e que pulsa cotidianamente conflitos, alegrias, tristezas, conquistas, entre outros sentimentos que carregamos, inicio meus estudos sobre os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais no campo teórico e como estes se refletem nas representações docentes a fim de contribuir para o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas em Erer.

1.2 Sobre ser, estar e agir no mundo: quem sou “eu”, como eu me vejo e o que me motivou para chegar até aqui

Meu lugar de fala e de pesquisa é atualmente o da militância por uma educação antirracista sob um viés intercultural crítico e decolonial. Eu arrisco dizer que é um lugar de enfrentamentos e desafios constantes, em que muitas vezes minha atuação e minhas falas diretas e objetivas sobre a existência do racismo estrutural, principalmente no cotidiano escolar, são interpretadas como falas sem propósito ou desnecessárias por vivermos em uma sociedade em que a discussão da “não existência” do racismo se dá em uma outra ordem. Esta, ocorre no invisível, no velado, na elaboração de uma “fraseologia moralista inconsequente – ‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ‘como se pode ser racista em pleno século XXI?’” (ALMEIDA, 2019, p. 37) que reforça o discurso do senso comum balizado pelo mito da democracia racial: “*somos todos mestiços*”, “*quem pode se afirmar negro no Brasil?*”, “*se falarmos de racismo em sala de aula vamos estimular as desigualdades*”. Estas e outras interpelações reproduzidas no discurso da falsa igualdade existente entre os grupos sociais servem somente para manter as discrepantes e cruéis desigualdades raciais brasileiras em todas

as instâncias da sociedade e reforçar um discurso colonizado no qual, “desde o ensino fundamental, somos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais” (HOOKS²³, 2017, p. 235).

Eu trabalho enfrentando e diria, sobretudo, desafiando cotidianamente o racismo que considero um sistema de poder e dominação que opera invariavelmente em um grupo social pré-determinado por um conjunto de estereótipos negativos fundamentados na raça que os colocam em situações de desvantagens sociais e privilegiam uma outra parcela da população que se mantém em uma situação de superioridade²⁴. O racismo é opressor, como nos diria bell hooks (2019), mas ainda assim para muitas pessoas brancas ainda é difícil entender que este é um sistema que promove desigualdades e exclusões sociais “não porque as pessoas brancas têm sentimentos preconceituosos em relação aos negros (eles poderiam ter estes sentimentos e nos deixar em paz), mas porque é um sistema que promove a dominação e a submissão” (2019, p. 54). Essa reflexão da autora nos ajuda a retirar a discussão do racismo da esfera individual. Refletir sob esse prisma nos ajuda a pensar que o racismo não se caracteriza somente por atitudes preconceituosas ou discriminatórias de pessoas brancas em relação a pessoas negras, ele é um sistema com tentáculos em todas as esferas sociais e, como tal, comporta-se como uma estrutura que domina, por meio de suas ferramentas excludentes, toda a sociedade. Organizar conceitualmente o racismo na esfera individual é ouvir repetidamente frases como: “*ah, mas eu conheço um negro que é promotor*”, ou “*minha empregada (negra) é como se fosse da família*”, “*na minha faculdade de direito tinham dois negros na sala*” e “*conheço pessoas negras muito bem-sucedidas*”, ou “*esse negócio de racismo não existe*”, como se esse mínimo contingente fosse o suficiente para justificar a não existência do racismo no tocante à ascensão social da maioria das pessoas negras.

Racismo, preconceito racial, discriminação racial, etnia, raça, branquitude e branqueamento são conceitos que a maioria das pessoas professoras e educadoras sociais que

²³ “bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas, isso quem me contou foi Flora. A justificativa, encontrei depois numa frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias” (SANTANA, 2009).

²⁴ Eu destaco a importância de pontuarmos, neste trabalho, especificamente no Capítulo I, a necessidade de colocarmos em pauta o entendimento sobre o conceito de branquitude e seus privilégios, uma vez que concebemos o racismo olhando sob uma perceptiva mais geral, como um sistema que privilegia um determinado grupo social (pessoas brancas) em detrimento de um outro grupo (pessoas negras, indígenas), fundamentado no conceito de raça, inferindo ao coletivo de pessoas brancas uma sensação de superioridade que os torna de forma natural reconhecedores de sua posição superior na sociedade, mesmo que, na maioria das vezes, essa atitude não seja percebida. Para bell hooks (2019), falar de racismo é falar da supremacia branca.

estão presentes nas oficinas que eu realizo desconhece, não admite, não entende, não quer ver, não quer falar. Se fizermos um recorte do meu campo de atuação, que é o de formação de professores/as, é muito complexo o momento em que eu consigo de alguma maneira sensibilizá-los a trabalhar com questões étnico-raciais em sala de aula. O desconhecimento acerca da temática étnico-racial e da urgência de levar essa pauta para dentro da área da educação é significativo, mesmo após quase 16 anos de implementação da Lei n. 10.639/2003, bem como a resistência em falar sobre o tema, ainda mais em sala de aula.

Essa resistência ao reconhecimento de um racismo que estrutura, racializa e hierarquiza (QUIJANO, 2010) a sociedade com base na subalternização e invisibilização da população negra, que não se vê representada na escola, gera consequências na formação educacional na maioria dos jovens negros/as, conforme podemos observar nos dados estatísticos apresentados sobre as assimetrias que atravessam a população negra no país.

Muitas vezes, quando se pensa a escola, imediatamente esta é colocada sob os ideais de disciplinas, seriação, notas, aprovação e reprovação, ou seja, uma escola que “trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2017, p. 12), que não leva em conta os diferentes contextos históricos, políticos e sociais no qual está inserida uma comunidade intercultural, além de tantos outros elementos que atribuem valores a esse lugar e à educação. Para hooks (2017), é necessário que o pensar pedagógico seja imbuído de uma coragem coletiva de transgredir os processos nacionalistas, colonialistas e de controle presentes no currículo e no “corpo” educacional, “que nos ensinam a crer que a dominação é ‘natural’, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (2017, p. 43).

O cenário de silenciamento e rasura sobre as questões que permeiam as desigualdades raciais no Brasil, incluindo nesse contexto uma educação escolar monocultural, que reforça os modos de operação nos quais o conhecimento científico é produzido e distribuído, está para além de uma questão de classe. As relações sociais que acontecem no espaço escolar são moldadas e conduzidas por valores raciais, ideologias burguesas, atitudes e preconceitos (Hooks, 2017). É como se o silêncio acomodasse o que não pode ser dito. Nesse sentido, eu me sinto inspirada pelas reflexões de hooks (2017) ao tentar criar e produzir nesta pesquisa contribuições para partilhar estratégias epistemológicas e pedagógicas que “criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa” (2017, p. 245), entendendo nesse contexto que é importante evidenciar que “privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais ‘autoridade’ a algumas vozes que a outras” (2017, p. 246).

Como uma mulher negra, profissional de educação e com experiência em comunicação, minha agenda e organização política buscam pensar no fortalecimento da agência da população negra enquanto centro e ousar romper com “os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores [...]” (HOOKS, 2019, p. 33), uma vez que esse processo de descolonização epistemológico nos possibilita “visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p. 50).

Minha formação foi na área de Comunicação Social, em jornalismo, na qual atuei com produção de vídeos, principalmente vídeos educacionais. Por mais de vinte anos trabalhei com audiovisual e roteirização de videoaulas em emissoras de televisão e produtoras independentes que atuavam no campo da educação produzindo vídeos para professores da educação básica. Um desses lugares de atuação junto de professores e gestores de escolas municipais foi a Multirio²⁵, que produz programas audiovisuais e de diferentes mídias direcionadas à formação de professores. Eu produzi programas ao vivo com debates sobre o futuro da educação, o currículo formal, a avaliação, conteúdos disciplinares etc. Lá, conheci mais de perto o cotidiano da professora dentro de sala de aula, suas dificuldades em meio a estruturas precárias, falta de gestão e compromisso por parte do município e deficiência de um currículo cada vez menos representativo daquela comunidade escolar e da sociedade. Eu também tive a oportunidade de trabalhar com professoras que, apesar de todas as dificuldades e desafios permanentes, resistiam e acreditavam na educação e, em especial, na potencialidade da escola pública:

esse movimento de resistência constitui-se, dialeticamente, no polo oposto à reconversão da escola pública em uma escola totalizadora dos valores e princípios ideológicos determinados pelas relações de mercado. Nessa oposição, situam-se a virtuosidade e as potencialidades das visões de educação que dialogam com a inclusão e com os valores fundantes de uma sociedade democrática. (AZEVEDO, 2007, p. 10).

Uma de minhas motivações, até mesmo por trabalhar diretamente com pessoas professoras da educação básica de escolas públicas e com algumas pessoas professoras que estão em escolas privadas, é de que, apesar das tentativas de desvalorização do ensino, do desmonte das escolas públicas, da mercantilização da educação, é nessa escola pública em que eu acredito existir a maior possibilidade de pensarmos em um currículo intercultural, decolonial, portanto, antirracista. É nessa escola pública em que pude ver lindos e significativos

²⁵ “Desde sua criação, em 18 de outubro de 1993, a MultiRio – Empresa Municipal de Mídias, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, vem referendando sua atuação na convergência cidade-educação.” (MULTIRIO, 2022).

trabalhos com a temática étnico-racial que promoviam uma educação intercultural na qual a Lei 10.639/2003 foi realmente compreendida e trabalhada em sua plenitude e urgência, em prol de uma transformação das estruturas racistas que estão colocadas. As atividades de sensibilização referentes à lei que propus tanto para o corpo de professores quanto para estudantes de pouquíssimas escolas privadas às quais eu tive acesso não foram bem recebidas pela gestão da instituição, sob a alegação de não haver demanda.

Em seguida, por mais de onze anos, eu atuei na área de educação corporativa produzindo vídeos instrucionais e videoaulas para a formação continuada dos empregados de uma companhia nacional de petróleo, na qual eu participei também da elaboração de cursos a distância para esse mesmo público.

Recentemente eu atuei como analista de projetos na área de mobilização e articulação comunitária do Canal Futura, responsável por eixos que envolvem articulação, implementação e produção em diálogo com organizações parceiras de diferentes atuações sociais. Como parte do fazer da mobilização está a formação de jovens, professores e educadores sociais dentro de causas demandadas pela sociedade civil, tais como educação infantil e integral, infância no enfrentamento às violências sexuais, juventude, cultura e questões étnico-raciais. Nessa gerência, eu atuei diretamente em oficinas de formação dirigidas a educadores sociais, professores de educação básica e profissionais liberais, principalmente no recorte étnico-racial.

No intuito de me aprimorar cada vez mais na área da Educação, eu me especializei em Docência do Ensino Superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio), e concluí o mestrado em Educação nessa mesma instituição, com a pesquisa “Não sou negro de alma branca”: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto *A Cor da Cultura*”. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar de que maneira os materiais do projeto *A Cor da Cultura* e as contribuições das práticas pedagógicas de duas professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e História do Brasil, do nono ano do ensino fundamental II de uma escola municipal, contribuem como um recurso para uma educação intercultural crítica e decolonial à luz do que prevê a Lei n. 10.639/2003.

Durante esse percurso, eu construí uma rede de interlocução com professoras e professores da educação básica e de pessoas educadoras sociais, em que costumamos discutir as carências da Erer na formação continuada. Juntos, visitamos escolas, propomos oficinas pedagógicas sobre a temática racial, fazemos palestras, oficinas de bonecas, turbante, brincadeiras, entre outras ações educativas. O nosso objetivo é estarmos juntos nessa caminhada e evidenciarmos oportunidades e reflexões sobre Erer a fim de contribuirmos para uma

educação que de fato poderemos chamar de antirracista. É por meio dessa rede que realizo as oficinas pedagógicas em Erer.

Foi por meio dessas experiências vividas nessa caminhada acadêmico-profissional, em contato com um perfil diverso de profissionais de educação, que vivenciei na prática as mais variadas e diferentes formas de se fazer educação e de propor novas práticas pedagógicas que não o quadro negro, o giz e o papel. Algumas dessas propostas não tradicionais de se trabalhar um determinado conteúdo, principalmente aquele que pode ser transversal, voltaram para mim como práticas que deram certo na escola, pois fugiam da aula monótona, sem ludicidade, diálogo e escuta que normalmente as escolas trabalham, uma vez que o conteúdo dentro da lógica universal de pensamento educacional é o que mais tem valia. Eu observei, durante esse período, que práticas pedagógicas que preveem a ludicidade, a coletividade, o diálogo e a valorização de outros saberes funcionam em sala de aula e que a maioria dos professores/as que tiveram a oportunidade de trabalhá-las as receberam muito bem.

Em contrapartida, eu percebi – e ainda percebo, uma vez que atuo com formação de professores/as e educadores/as sociais – o quanto as questões étnico-raciais e a história da cultura africana e afro-brasileira, bem como a compreensão sobre os conceitos raciais, necessários para o entendimento e a ressignificação de uma educação antirracista, permanecem no silêncio do cotidiano e do currículo escolar, ocultados pela matriz hegemônica do conhecimento. Ainda, eu percebo, por meio da rede de interlocução que construí ao longo desses anos, que a atuação da maioria dos professores e professoras que trabalha com a temática negra de maneira transversal em sala de aula encontra-se nas brechas à procura do rompimento desse silêncio.

Nesse contexto, penso que cabe falarmos um pouco sobre o silêncio e as armadilhas que por vezes ele pode produzir. Não sob um ponto de vista genérico nem com a intenção de relativizar a importância desse mecanismo nas relações sociais entre indivíduos e instituições, que se apresentam de diversas formas, mas falar do silêncio enquanto ferramenta de autoproteção, em particular desenvolvidas por pessoas negras. Audre Lorde (1977), em seu texto “Transformando o silêncio em linguagem e ação”, traz uma importante e acolhedora reflexão sobre os silêncios que as mulheres negras carregam por conta das distorções raciais sustentadas por estereótipos que nos colocam no imaginário social em posições hipersexualizadas e subalternas, e que muitas vezes nos impedem de transformar nossas palavras em linguagem e ação ou de sequer imaginar que temos arcabouço formativo para produzir conhecimento.

É esse silêncio social que, por vezes, desqualifica a importância de se trabalhar com as questões raciais na escola ou deixam professoras, ativistas, educadoras, deslocadas ao trazer o racismo como questão importante a ser trabalhada no ambiente escolar. Esta é uma situação que tentarei quebrar, pois mesmo que ele venha carregado de receio e inseguranças, “a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de autorrevelação, e este parece sempre estar repleto de perigo.” (LORDE, 1977, p. 1).

Trazendo esse movimento de transformação do silêncio em linguagem e ação para dentro das discussões acadêmicas sobre educação, currículo, espaços e tempos, eu acredito, juntamente com Fetzner (2014), em uma educação escolar que contribua para a formação de uma sociedade mais plural em que a inserção de outras culturas histórias e saberes sejam valorizados em direção ao desenvolvimento de potencialidades outras que não somente a assimilação de determinados conteúdos. Penso sob uma perspectiva de uma escola em que as conquistas das liberdades, os questionamentos, a valorização e o reconhecimento do sujeito estão ali, uma vez que, segundo nos diz Candau (2011, p. 342), a escola tem um papel importante “na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados [...]”.

Dessa forma, juntamente com as questões delineadas anteriormente, pensar em uma educação escolar plural, antirracista, democrática é sobretudo reconhecer valores e conhecimentos que não os determinados pela colonialidade do ser, do poder e do saber (Quijano, 2010), que universalizam e embranquecem os currículos e as práticas pedagógicas. Eu considero que esse debate está para além da inserção das questões raciais na educação e se insere no contexto maior que é a problematização da existência do racismo estrutural no país e dos impactos e rupturas que esse mecanismo provoca na população negra brasileira. Nesse caso, a escola como uma instituição legítima de formação de pessoas tem o dever de propor de maneira ativa e permanente ações que tratem a desigualdade racial e o racismo como um problema de ordem social que atinge pessoas brancas e negras, desequilibrando, portanto, o conceito de democracia.

1.3 Caminhos, encruzilhadas e questionamentos: o processo de gerar o pré-projeto de pesquisa e seus atravessamentos

Partindo da interpretação do que eu entendo ser o princípio de uma entre muitas cosmovisões vivenciadas em alguns países africanos, de que não construímos nada sozinhos, de que nossas ações dependem da existência da outra e do outro e os influenciam, os sustentam

e nos mostram novos modos de ver e estar no mundo, por meio desta tese, eu me proponho a evidenciar caminhos possíveis para a construção de uma caminhada por uma educação antirracista.

Imbuída desse universo ancestral africano na diáspora em que eu me encontro, no qual toda a sua diversidade cultural e de conhecimentos vem me inspirando ao longo de leituras, epistemologias e “escavações” teóricas e, buscando neste percurso encontrar um caminho de fazer e propor narrativas não eurocêntricas, eu trago o provérbio Bambara²⁶, que diz: “*é preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança*”. Embebida pelas muitas reflexões que esse provérbio me traz, eu tento fazer um exercício de compartilhar nesse momento inicial da escrita um pouco da ancestralidade intelectual que me forma, me acolhe a cada piscar de olhos de cansaço, dúvidas, indagações, medo e ansiedade, que às vezes persiste em me apossar, me apontando que eu não estou sozinha mesmo parecendo estar. Minha aldeia está me formando.

Eu trago esses partilhamentos na tentativa de aquietar o coração de alguns/as leitores/as que se encontram no momento de gestação da escrita e que, por muitas vezes, percebem-se sozinhos. Alguns pesquisadores e pesquisadoras que eu conheço costumam falar que a escrita e o processo de organização de conceitos e metodologias exigem da pessoa pesquisadora uma imersão em si, transformando muitos desses momentos em dias e noites de solidão. Nesse processo de encontrar as palavras certas para serem inseridas em um documento academicamente estruturado, dentro da norma padrão da língua portuguesa, entendida aqui como um instrumento que legitima a ordem ocidental de valorização da palavra escrita em detrimento da oralidade e como marco legitimador que fez parte do processo de colonização, tomo coragem e me desnudo nesta aventura que é produzir conhecimento seguindo os padrões de uma escrita acadêmica, trazendo, sobretudo, argumentos científicos. Escrever também é falar e, nesse contexto, eu desejo que minhas palavras ressoem, pois a “*linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras*” (HOOKS, 2008, p. 857). Howard Becker em *Truques da Escrita* (2015, p. 39), observa que:

Quando escrevemos, fazemos escolhas constantes como, por exemplo, qual ideia tomaremos, e quando; que palavras usaremos para expressá-la, e em que ordem; quais exemplos daremos para deixar o significado mais claro. É, evidente que, na verdade, a redação é posterior a um processo ainda mais longo de absorção e desenvolvimento das ideias, este por sua vez precedido por um processo de absorção e seleção das impressões. Cada escolha contribui para moldar o resultado.

E o que são as escolhas se não o desafio de construir uma pesquisa de cunho qualitativo que possa ser reconhecida como um conhecimento científico de fato, sem que minha escrita

²⁶ Grupo étnico localizado no oeste de África.

seja considerada subjetiva demais e científica de menos? Eu percebo que serão muitos os entraves a serem enfrentados, uma vez que pretendo fazer deste trabalho uma construção de mim e para mim no sentido de tornar-me ao mesmo tempo sujeito e objeto desta pesquisa acadêmica que pretende compreender ações, escritas e outros objetos e sujeitos com o compromisso de fazer ressoar vozes, escritas, epistemologias silenciadas e “recuperar nossa história escondida” (KILOMBA, 2019, p. 27).

O racismo, uma das maiores violências contra os negros que é perpetuado desde a colonização, se apresenta de diversas maneiras na sociedade: intelectualmente, esteticamente, socialmente, politicamente, e, por meio de ações antirracistas educacionais, precisa ser combatido. Desse modo, dialogando juntamente com Laperrière (2014), para que meu problema de tese tenha subsídios científicos considerados válidos dentro do sistema acadêmico, entendo que as escolhas não se encontram somente na ordem da escrita, das palavras, mas também na escolha de uma metodologia que acolha as análises teóricas, as interações e os referenciais teóricos de modo a possibilitar a oferta de “uma correta contextualização dos resultados” (2014, p. 414), a qual de alguma maneira promova uma autonomia de relatar e analisar o tema abordado valorizando a interação entre a pesquisadora e o tema (objeto) a ser estudado: “a pesquisa convencional busca esvaziar a subjetividade, neutralizando-a, a pesquisa qualitativa, julgando esse esvaziamento impossível, insiste antes em uma tomada de consciência e em uma documentação sistemática do efeito dessa subjetividade sobre a evolução da pesquisa.” (LAPERRIERÉ, 2014, p. 414).

Falando ainda sobre escolhas, que eu penso ser a questão principal inserida no processo de definição do tema, do problema, da orientação, dos objetivos, dos resultados de pesquisas bibliográficas e, sobretudo, da metodologia, eu destaco que as escolhas podem vir acompanhadas de mudanças e adaptações. A proposta inicial desta tese era a de analisar, em uma escola organizada em ciclos, como a temática étnico-racial, à luz dos parâmetros curriculares estabelecidos pela Lei 10.639/2003, é trabalhada no currículo, nos projetos pedagógicos, no trato com os alunos/as e, principalmente, como ela se apresenta para os professores/as e gestores/as, considerando que o trabalho com a referida lei faz parte de um projeto para a construção de uma sociedade plural, intercultural e antirracista. Essas questões seriam costuradas tendo como plano de fundo os valores civilizatórios afro-brasileiros e seus atravessamentos, e seria apresentada com o título: “Organização escolar em ciclos em atravessamentos com os valores civilizatórios afro-brasileiros.” No entanto, ao analisarmos as questões pertinentes, que mais faziam sentido na ordem de valorização intelectual, daquilo que realmente conta como pesquisa, e sobre o problema de tese, que insistia em se apresentar de

outra forma, entendemos que o pré-projeto de origem precisava de algumas mudanças. As primeiras escolhas começavam a ser realizadas, e nesse caminho da pesquisa, muitas outras se fizeram necessárias.

Enquanto eu escrevia esta primeira parte da tese, muitas angústias e desafios atravessavam meu caminho, no entanto, eu não imaginava que enfrentaria um desafio em escala global e, sobretudo, que esse fato viesse a interferir nas escolhas futuras da tese. A chegada da pandemia do coronavírus, transformou, em 2020, a crise mundial de saúde em um mecanismo que evidencia e aprofunda desigualdades vividas mais intensamente por alguns grupos no país. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia por Covid-19, um vírus contagioso altamente transmissível, que pode apresentar sintomas variáveis que vão desde um resfriado comum até síndromes respiratórias mais graves, que levam à morte²⁷. Como sua transmissão ocorre pelo ar e pelo contato com pessoas infectadas, por meio de gotículas de saliva em formato de aerossóis, oriundos da fala, e suor, foram necessárias medidas rígidas de isolamento social a fim de conter a sua rápida transmissão, visto que se trata de uma doença que pode ser letal: “o impacto dessas medidas foi sentido em âmbito gerais, intensificando a crise político-econômica em boa parte do mundo, o que tornou mais visível as desigualdades sociais, fruto de questões de raça, gênero e classe” (COSTA; MARTINS, 2020, p. 200).

Com as medidas de isolamento social, as restrições da pandemia de Covid-19 agravaram as condições já preexistentes de desigualdade e vulnerabilidade da população negra e periférica, composta por uma grande parcela de pessoas que habitam comunidades onde não há a existência de políticas públicas como a de saneamento básico e outras urbanidades, bem como a dificuldade de acesso aos atendimentos regulares do sistema público de saúde e mobilidade precária. Esses são fatores que tornam ainda mais perversas as realidades em que vivem quando consideramos a necessidade de isolamento social, pois essas milhares de pessoas não têm as mínimas condições de higiene, de alimentação, de moradia.

Estudos recentes elaborados por instituições com referência em análise de dados no Brasil como IBGE e Ipea, e diversas organizações da sociedade civil, como o Instituto Pólis e Geledés etc., produziram pesquisas que retratam o aprofundamento das desigualdades raciais na pandemia na qual a população negra, além de ser a mais afetada pela doença, é a população, juntamente com indígenas e quilombolas, que mais morreram/morrem pelo vírus. Fora esse recorte, encontramos evidências que relatam o aumento dos números em relação à evasão e

²⁷ No Brasil, até o momento de fechamento desta tese, o número de mortes em decorrência da COVID-19 chegava a mais de 650 mil pessoas. Para mais informações: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

abandono escolar, atingindo fortemente crianças e jovens negros em fases de escolarização (GELEDES, 2020; UNICEF, 2021). As escolas, que ficaram fechadas até o segundo semestre de 2021, passaram a implementar durante esse período o ensino remoto, reforçando e agravando o descompasso histórico da escolarização da população negra e indígena. Segundo dados da Pnad-Covid-19 (IBGE, 2020), mais de cinco milhões de estudantes da rede pública ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia; destes, quatro milhões são negros e indígenas e 1,5 milhões são brancos, ou seja, houve três vezes mais não brancos sem acesso à educação em período de isolamento social.

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades raciais e sociais, como é o caso do Brasil, estruturado pelo racismo, pelo epistemicídio e pela colonialidade, o confinamento passa a ser uma realidade cada vez mais experienciada por pessoas negras, que por consequência da herança da escravidão estão localizadas, em sua maioria, em territórios periféricos. Nesse sentido, quando lembramos que esses corpos negros marcados pelo movimento histórico de hierarquização racial, o qual reparte a cidade em duas, periferia e não periferia, encontramos no isolamento social às avessas homens e mulheres negras, pais, mães e responsáveis de crianças e jovens negros, que necessitam estar na linha de frente do enfrentamento do vírus:

Somos a maioria entre as pessoas que continuam pegando trem ou ônibus lotado para poder ir trabalhar. A pergunta que fica é: como fazer a quarentena nessas condições? Ele vai se isolar aonde? No seu barraco de dois metros quadrados, com filhos, avós, esposa? Como ele vai se cuidar? É urgente que as autoridades sanitárias e as autoridades políticas em geral desenvolvam estratégia de contenção da Covid-19 nesses grupos, ou a gente vai presenciar uma carnificina sem precedentes. (FAUSTINO, 2020)

Paralelo a essas questões, que escancararam mais ainda as desigualdades raciais brasileiras, os professores e professoras ainda tiveram que lidar com a dificuldade de elaborar e produzir conteúdo de modo virtual, uma realidade na qual quase nenhuma pessoa estava preparada para lidar. Isso evidenciou a necessidade de haver uma formação docente sistêmica e continuada contemplando vários eixos de conhecimento, habilidades e competências, voltada para preparar esses profissionais nesse momento caótico globalmente. Nesse cenário complexo, que atingiu por completo o campo da educação, eu não consegui realizar novas oficinas pedagógicas com pessoas professoras da educação básica, até porque eu mesma estava bastante insegura com os números de mortes que se apresentavam naquele momento.

Assim, alinhada aos meus posicionamentos políticos e epistêmicos construídos na intersecção entre o ativismo, a academia, o trabalho que realizo atualmente como gestora de formação em uma organização social, localizada na favela Nova Holanda, Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, e por meio dos diálogos e reflexões alcançados durante as oficinas

pedagógicas em Erer com pessoas professoras e educadoras sociais que eu realizo, esta tese tem por objetivo geral compreender os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais no campo teórico desses estudos e como estes se refletem nas representações docentes, a fim de identificar os desafios ainda presentes do ponto de vista teórico-prático. São meus objetivos específicos: i) identificar os conceitos recorrentes, no campo das relações raciais, que buscam compreender e combater o racismo; ii) identificar as representações, de pessoas professoras e educadoras sociais, em relação ao racismo nos espaços educacionais; iii) analisar as representações dos conceitos raciais das pessoas professoras e educadoras sociais à luz de uma perspectiva decolonial. Como metodologia de pesquisa foi utilizado o método qualitativo em pesquisas sociais de educação utilizando-se das contribuições referentes à pesquisa participante e pesquisa-ação consubstanciada com uma metodologia decolonial. O campo empírico deste estudo foi composto por três oficinas pedagógicas realizadas nos anos de 2017 e 2019, em diferentes espaços de atuação e com grupos diferenciados. As análises das oficinas foram realizadas por meio dos registros de campo da autora.

No Capítulo I, começaremos por apresentar um diálogo com as pesquisas qualitativas do campo dos estudos étnico-raciais, bem como o debate sobre abordagem e discussão metodológica que dialogam com pesquisas qualitativas em educação, bem como uma breve discussão teórica sobre os estudos decoloniais. Para além dessas discussões, apresentaremos a descrição do fazer metodológico desta pesquisa, bem como a revisão bibliográfica.

No Capítulo II, veremos o percurso histórico de construção do campo de formação docente em educação para as relações étnico-raciais (Erer) e as influências políticas do protagonismo do Movimento Negro na área da educação. Construiremos reflexões sobre o conceito de raça em uma perspectiva filosófica, além de uma breve reflexão sobre a ideia do humano/homem na modernidade.

No Capítulo III, discutiremos sobre formação docente e as tensões, os desafios e as superações que conformam esse campo de estudo, como também as oficinas pedagógicas como metodologia. Por fim, serão apresentadas as oficinas pedagógicas em Erer, campo empírico desta investigação.

2 CAPÍTULO I: CAMINHOS, ENCRUZILHADAS E QUESTIONAMENTOS

Sin embargo, es posible aprender e incorporar a los procesos de investigación, dejarse atravesar el corazón y la mente por prácticas y cosmovisiones que fluyen a dimensiones no modernas de la existencia. Si la investigación tiene la tarea de subvertir el mundo, podría comenzar por subvertir al investigador. (ROBLES, Gabriel Andrés Arévalo)

Hay un punto en el cual los métodos se reabsorben (FANON)

Este capítulo apresenta o percurso desta pesquisa. Para tanto, anuncia os referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos que contribuirão para tecer reflexões sobre o problema central desta investigação, de modo a possibilitar a realização de confluências entre os objetivos propostos e as questões secundárias que se apresentarão ao longo da escrita. Interessa-me costurar reflexões e inquietações à luz dos estudos decoloniais sobre pesquisas qualitativas em educação, suas limitações e possibilidades, bem como discutir metodologias e abordagens decoloniais, com vistas a compreender os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais no campo teórico destes estudos e como estes se refletem nas representações docentes, a fim de identificar os desafios ainda presentes do ponto de vista teórico-prático.

A opção teórico-metodológica estabelece-se em um pensamento-perspectiva decolonial²⁸ inserido em uma abordagem que se apoia na hermenêutica pluritópica (MIGNOLO, 2013). Mediada pela linguagem e atravessada pela semiótica colonial, esta me ajudará a compreender as representações das pessoas professoras acerca dos conceitos básicos inseridos no debate racial, fazendo uma correlação com a colonialidade (QUIJANO, 2005). Eu opto por trazer contribuições tanto da pesquisa-ação e da pesquisa participante por entender que ambas contribuem para as análises do campo empírico.

Veremos também neste capítulo as concepções, os desafios, as tensões e as possibilidades referentes ao campo de formação docente, em atravessamentos com a metodologia de oficinas pedagógicas, contexto empírico desta tese, na qual vai analisar três oficinas em educação étnico-racial realizadas pela autora ao longo de cinco anos de prática militante/pedagógica²⁹ em espaços formais e não formais de educação. Nesse contexto, serão apresentadas as oficinas pedagógicas analisadas e a descrição da metodologia proposta e, por

²⁸ “Existen diversas maneras de denominar a los pensamientos decoloniales. A este pensamiento se le llama *proyecto* porque son propuestas en construcción, debatibles y que responden a la lógica del cambio por las que luchan, y también se denomina *opción*, porque contiene planteamientos sin dogmas para comprender y transformar la sociedad en pos de una “ética liberadora” (SIFUENTES, 2018, p. 28-29).

²⁹ Ver ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos que aprender dos Movimentos Sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CUNHA, Lilian do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. **Rev. Pensamiento Actual**, v. 17, n. 28, 2017.

fim, uma revisão bibliográfica de literatura de artigos e pesquisas que tem a ver com o campo de atuação desta tese.

2.1 Abordagem e discussão metodológica: as encruzilhadas epistemológicas da pesquisa e as escolhas que nascem desse processo

O encontro entre os caminhos metodológicos que costuram esta tese a fim de se construir uma produção de conhecimento científico não se deu de maneira simples nem fácil, exigindo desta pesquisadora muitas leituras sobre métodos e metodologias referentes às pesquisas qualitativas em educação, suas diversas abordagens e a construção histórica neste campo, situado entre as ciências humanas e sociais que, ao longo do tempo, por investigarem “o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências” (LUDKE, 1986, p. 3).

Nesse árduo e longo processo de formação, eu entendi que, para a elaboração de um trabalho intelectual de produção de conhecimento, eu também estava me formando. Ali, em meio a tantas leituras para descobrir e compreender o que de fato poderia dialogar metodologicamente com o meu problema de pesquisa, eu me encontrava no papel de pesquisadora entrelaçada com as escolhas epistemológicas e metodológicas de pesquisa não só para dar conta da escrita de uma tese, mas também para me incluir nesta sem deixar de lado tanto o compromisso com o rigor científico que se exige de uma produção acadêmica como a minha escolha político-epistêmica.

Enquanto estudava sobre metodologia, métodos, abordagens metodológicas em pesquisas qualitativas, a fim de entender melhor esses conceitos, suas diferenças e significados, eu busquei inicialmente perceber o que algumas/ns autoras/es consideram como pesquisa acadêmica e o que eu entendia sobre ela. Segundo Thiollent (1986, p. 27), “numa pesquisa sempre é preciso pensar, isto é, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados”. Já em Ludke (1986, p. 1-2) veremos que a pesquisa parte de um estudo do problema da pessoa investigadora, que, provocada por esse interesse motivador de investigação, promove por meio desta “o confronto de dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Além disso, a autora afirma que pesquisar é fruto de uma curiosidade, “da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos” (1986, p. 2), além de ser uma atividade que “implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico” (LUDKE, 2009, p. 12). Em Gauthier (2011), que não aborda explicitamente o conceito em si, mas no qual

eu identifico por meio de suas reflexões que o ato de buscar, de se esvaziar, de interculturalizar e de ressignificar a maneira com que cada pessoa investigadora investe na produção de um conhecimento científico – que muitas vezes vem carregada de verdades absolutas e paradigmas que “orientaram as pesquisas científicas durante séculos” (2011, p. 40) – está inserido nesse processo de pesquisar. Do mesmo modo que eu identifico que o ato de pesquisar está relacionado a um processo técnico exigido pela formalidade acadêmica, eu compreendo que pesquisar pode ser também o ato de confluir ideias, de dialogar sobre elas, de encontrar conflitos, de se ver diante de encruzilhadas (RUFINO, 2017), trazidas aqui não como um processo de dificuldades ou impasses, mas sim “como símbolo das possibilidades, imprevisibilidades, movimentos e inacabamentos” (2017, p. 132), ou seja, pesquisar é um encontro de movimentos, de giros, de deslocamentos de sentidos e compreensões nunca estáticos, sempre dinâmicos. A pesquisa, eu diria, é viva.

Em relação ao conceito de metodologia e de método, eu sinalizo algumas distinções entre eles, que por vezes podem ocasionar algumas confusões, sobretudo a depender do campo epistemológico no qual se situará a pessoa investigadora. Para Maria Eugenia Borsani (2014, p. 153), uma metodologia de investigação “es un análisis teórico acerca del método”, e método se “refiere a caminho, curso, o via [...] procedimiento”. Thiollent (1986, p. 25) refere-se a método como a efetiva abordagem da situação investigada que se utiliza de técnicas e instrumentais “aplicados na captação da informação social” e metodologia, “no qual é determinado como se deve explicar ou interpretar a informação colhida [...] o modo de conduzir a pesquisa” (THIOLLENT, 1986, p. 25). Também vemos em Meyer e Paraíso (2014, p. 18) a metodologia como condução do trajeto da investigação, que é sempre pedagógica e envolve um “certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa, que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações”. Para as autoras, que buscam em Larrosa (1994) o entendimento sobre método, esse conceito é “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Assim sendo, se metodologia compreende o lócus de enunciação de uma pesquisa, que orienta a pessoa investigadora em análises, problemas, hipóteses, relação de conceitos e teorias alinhadas à escolha teórico-epistemológica, ela infere a esse processo a possibilidade da pessoa pesquisadora de relativizar paradigmas conceituais, filosóficos e científicos, além de ressignificar e construir métodos mais adequados ao problema do ideal de pesquisa pretendido (BORSANI, 2014; FALS BORDA, 2015; FREIRE, 2014; KRABBE, 2011). Método e metodologia, a meu ver, constituem o “corpo-geopolítica” (GROSFUGUEL, 2007) de uma

pesquisa, anunciando o percurso, a trajetória e suas encruzilhadas, bem como escolhas, conflitos, digressões, deslocamentos e enfrentamentos no campo dos estudos metodológicos.

A investigação de cunho qualitativo carrega em si outras formas de abordagens que dialogam sobretudo com valores, subjetividades, representações, interesses e princípios que são intrínsecos à condição humana e social, o que envolve tanto a pessoa pesquisadora quanto os fenômenos e pessoas envolvidas na pesquisa. Essas diversas abordagens assimiladas ao longo do tempo nas pesquisas qualitativas em educação foram aos poucos tornando o processo de investigação da pesquisa social um campo vasto de usos, possibilidades e sentidos sobre os fenômenos, as pessoas, os lugares, as narrativas, os diálogos, as hipóteses e problemas de uma forma mais plural no que se refere às relações sociais (FLICK, 2009; LUDKE, 1986; PAULILO, 1999) e “adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos” (PAULILO, 1999, p. 1). Herdeira de duas importantes correntes filosóficas, como o empirismo e o historicismo, a pesquisa qualitativa “leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24-25).

Pesquisas qualitativas sugerem formas abrangentes que, além de quantificarem, analisarem ou explicitarem fatos e fenômenos sociais, abrem possibilidades para diversos tipos de compreensão acerca do que o campo e as pessoas participantes da pesquisa estão inferindo, dialogando, representando, interpretando, vivenciando durante o processo de investigação. Nessas teias e costuras epistemológicas de compreensões plurais sobre o percurso da investigação, a pessoa pesquisadora também está inserida nesse processo, uma vez que esse tipo de pesquisa considera que a comunicação e a constante interação entre as pessoas pesquisadoras e as que fazem parte da investigação são importantes no processo de produção de conhecimento. “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25), gerando por vezes dados importantes que são registrados em diários de campo, constituindo-se em importantes registros para a investigação que “demuestre cómo el mejor equipo que pueda tener un investigador es su mente observadora y no el computador” (FALS BORDA, 2015, p. 236). Paulilo (1999, p. 1) nos traz uma importante contribuição sobre a subjetividade da pessoa pesquisadora dentro do processo de pesquisa, como parte essencial do trabalho de investigação de cunho qualitativo, validando a “imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções [...]; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado [...]”. Essa é uma característica da pesquisa qualitativa importante para pensarmos sobre as investigações

acadêmicas referentes à educação étnico-racial e seu lócus científico, uma vez que muitas destas utilizam-se de metodologias que valorizam experiências de vida, trajetórias pessoais, relatos orais, histórias de vida, narrativas etc., entendendo as subjetividades e intersubjetividades como componentes integrantes e, por vezes, principais motivadores da elaboração de um tema de pesquisa, bem como dos problemas e hipóteses.

O aumento do interesse das diversas áreas das ciências sociais e da educação pela metodologia da pesquisa qualitativa³⁰ contribuiu para que a pesquisa em educação, influenciada pelas novas ideias principalmente de áreas como psicologia e sociologia, pudesse avançar nessa perspectiva. Apesar desses avanços bastante conhecidos no campo das pesquisas qualitativas e do crescimento e domínio dessa metodologia no Brasil, Denise Gastaldo (2014, p. 9) alerta para o fato de que “esse crescimento se produziu em um hiato entre acadêmicos/as e formuladores/as de políticas e programas, o que representa atualmente um grande desafio para ambas as partes”. A autora chama a atenção para o fato de que, mesmo que as pesquisas de cunho qualitativo estejam avançando no campo da educação e em outras áreas, ainda existe uma certa dificuldade de ampliar os referenciais teóricos pouco conhecidos do meio acadêmico, que querem “desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento, se o desejo for o de promover transformações em prol da equidade educacional e social” (GASTALDO, 2014, p. 9). Para a pesquisadora (2014), os manuais que ensinam como fazer pesquisas de cunho qualitativo e que respondem às exigências acadêmicas no que diz respeito às técnicas de produção de material empírico desfazem o que ela vai chamar de “condição *sine qua non* para o rigor de qualquer estudo qualitativo: a subordinação do método a uma perspectiva teórica explícita” (2014, p. 11). Nesse sentido, apesar dos desafios e enfrentamentos no campo, Gastaldo (2014, p. 11) sugere que os métodos de geração de dados e as metodologias qualitativas já consolidadas precisam ser revistas e ressignificadas por meio da “reincorporação da criatividade como elemento-chave da pesquisa qualitativa”.

É importante destacar que as pesquisas qualitativas estão inseridas em uma perspectiva de pesquisa social, que pode ser utilizada em diversos campos das ciências humanas, diferenciando-se das pesquisas sociológicas e antropológicas em si (MEYER; PARAÍSO, 2014; LUDKE, 2009). A pesquisa social visa a uma intervenção e à busca de um entendimento de determinados aspectos da realidade social, oferecendo possibilidades mais amplas de investigar

³⁰ Que, de acordo com Weller e Pfaff (2013, p. 12), “ocorreu praticamente de forma simultânea em distintos países”, incluindo, nesse sentido, uma necessidade de que cada área desenvolvesse “embasamento teórico específico, por conceitos de realidade específicos e por seus próprios programas metodológicos” (FLICK, 2009, p. 28).

essa realidade. No entanto, Thiollent (1986, p. 19) alerta para o fato de que, se a pesquisa social estiver condicionada a uma pesquisa convencional, ou seja, quando não há “participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada”, considerando o usuário como “mero informante”, algumas limitações durante o processo investigativo podem ocorrer, não possibilitando “que se tenha uma visão dinâmica da situação”. O alerta de Thiollent faz sentido quando se pensa em pesquisa social com vistas a uma transformação-ação-social naquela realidade investigada, quando se objetiva um trabalho no coletivo que tem em vista uma possível transformação de práticas, compreensões e ações elaboradas e construídas com base na e com a pesquisa, e com as pessoas pesquisadoras e as pessoas sujeitas. Observaremos mais adiante como muitas de suas reflexões acerca da pesquisa social são confluentes com outros autores como Fals Borda (2015), Edgard Lander (2000) e Walter Mignolo (2005), por defenderem pesquisas sociais que façam uma reflexão-crítica e política sobre as diversas formas e maneiras de compreender uma realidade, e de fato produzam estudos que, na prática, alcancem uma transformação social.

Nesse pluriverso de possibilidades de métodos e abordagens inseridas na pesquisa qualitativa, Flick (2009), ao pensar sobre as epistemologias da pesquisa em educação, trabalhará com três delas: interacionismo simbólico e da fenomenologia; etnometodologia e construcionismo; estruturalistas e psicanalistas. Dentro dessas correntes, vários métodos de coleta de dados serão utilizados conforme são compreendidos seus problemas e focos metodológicos. Já Minayo (2014) vai pensar essas epistemologias por meio de correntes de pensamento, tais como positivismo, compreensivismo, marxismo e o pensamento sistêmico. Mais adiante, essa autora trabalhará com algumas abordagens que se desdobrariam na utilização de perspectivas compreensivas, tais como: fenomenologia sociológica, etnometodologia, interacionismo simbólico, histórias de vida, narrativas de vida, história oral (pesquisa participante e pesquisa-ação), etnobiografia e estudos de caso (hermenêutica dialética).

Em Gamboa (2007, p. 24), veremos um minucioso trabalho sobre métodos utilizados em pesquisas qualitativas em educação e seus “pressupostos epistemológicos”, motor fundamental para se trabalhar o questionamento dessa atividade de investigação. Para o autor, a preocupação com a categorização das abordagens qualitativas possibilitou articulações necessárias para a validação da pesquisa qualitativa no campo científico, problematizando as teorias e críticas, bem como métodos e análises já utilizadas, formas de relacionar o sujeito na investigação e pressupostos ontológicos envolvendo o ser humano e a história. Por último, trago as contribuições das autoras Weller e Pfaff (2013) em diálogo com Gatti e André (2010), que classificam como as principais abordagens em pesquisas qualitativas a etnografia, história oral

e análise biográfica, análise interacionistas e análises de discursos. Contudo, é importante destacar que “essas abordagens contêm métodos distintos de coleta e análise de dados biográficos” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 16), instrumentos que pretendem mediar o caminho da investigação e que devem estar relacionados ao aprofundamento “da pergunta central e de suas perguntas sucessivas, levantadas a partir do encontro com seu objeto empírico ou documental.” (MINAYO, 2014, p. 300).

Levando em consideração as confluências e diferenças de classificações dos autores apresentados, é possível compreender que ao longo do tempo, mais especificamente a partir do século XX, as abordagens de pesquisas qualitativas ganharam mais potência no campo da educação, proporcionando nesse sentido uma variada contextualização de debates e reflexões epistemológicas e novos conceitos (WELLER; PFAFF, 2013), após principalmente a socialização e o compartilhamento de investigações educacionais entre universidades norte-americanas, brasileiras e alemãs, que investem cada vez mais na consolidação e na validação de pesquisa qualitativa.

As rupturas epistemológicas das pesquisas científicas iniciadas no campo das ciências sociais, e aos poucos inseridas na pesquisa em educação, significam para Gamboa (2007) uma mudança de paradigma sobre o velho modelo de se fazer ciência (modelos positivistas, sobretudo) por novas concepções, como a pesquisa-ação e a participante, que pressupõem que “o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente” (GAMBOA, 2007, p. 29), objetivando ao final uma possível transformação social e emancipação das pessoas dentro dessa realidade. Em resumo, as pesquisas em educação inseridas no contexto macro de abordagens qualitativas possibilitam, segundo Gatti e André (2013, p. 30), “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, incluindo desse modo os aspectos formadores, as dimensões culturais e suas respectivas relações tanto em uma dimensão grupal como comunitária ou pessoal. Observa-se que as pesquisas e os métodos qualitativos procuram contemplar relações, subjetividades e considerar a participação da pessoa investigadora durante o processo de produção de conhecimento, abrindo possibilidades de diálogos com outras disciplinas das ciências humanas e sociais, proporcionando assim o surgimento de outras modalidades de pesquisas, como a pesquisa interdisciplinar. Essa modalidade propõe, por meio das “tensões que se formaram nos embates das ideias e das exigências socioculturais ao longo da história apontando, principalmente, a história dos períodos moderno e contemporâneo” (BICUDO, 2008, p. 137), avançar em uma perspectiva reflexiva sobre métodos e metodologias dicotômicas, compartilhadas em disciplinas estanques,

modalidade inserida na ciência moderna e ocidental de se fazer ciência. A pesquisa interdisciplinar busca, além de enfatizar a pessoa pesquisadora como sujeito de sua pesquisa, “trabalhar a dimensão da intersubjetividade, da contextualização social/histórica e analisada em termos da linguagem que a expressa, mantém e veicula” (BICUDO, 2008, p. 147).

Mediante essa breve exposição sobre pesquisa qualitativa em educação, constatamos que a produção do conhecimento, os caminhos das investigações científicas, o rigor metodológico, bem como as modalidades metodológicas de se investigar o campo, estão em evolução e mudanças constantes, considerando que nos estudos científicos da educação diversos métodos e abordagens de pesquisa estão em desenvolvimento, sobretudo, no campo da pesquisa social.

Nesse sentido, e corroborando com o debate de Flick (2009) e as reflexões críticas de Weller e Pfaff (2013), Prieto (2003) e Borsani (2014) sobre o “forte domínio anglo-americano no processo de globalização da pesquisa qualitativa” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 12), eu proponho um pensar que vá além das fronteiras da geopolítica do conhecimento ocidental, categoria pensada por Mignolo (2008) ao se referir à construção de conhecimento fundamentada por países localizados nessa geografia que, por mais de cinco séculos, determinam padrões científicos, teóricos e epistemológicos. Não existe a pretensão, neste estudo, bem como no pensamento decolonial, de abandonar, inutilizar ou tornar inviável o acúmulo de conhecimento produzido pelo Ocidente ao longo do tempo. O que se pretende é equalizar as visões epistemológicas e metodológicas sem desqualificá-las, e sem a intenção de protagonizar a construção do conhecimento. Compreendemos que esse acúmulo de formulação de conceitos, metodologias, epistemologias e teorias localizadas em raízes eurocentradas, que Mignolo (2008) denomina “razão imperial”, também produziu pensamentos e reflexões críticas sobre o processo investigativo de produção de conhecimento em pesquisas qualitativas, como vimos anteriormente.

Contudo, entender que esta tese se apoia nos referenciais teóricos dos estudos decoloniais, que embasam as análises dos diários de campo e das reflexões das oficinas realizadas, me ajuda a traçar o caminho metodológico que “contribuyen a resolver problemas que se presentan o se crean en un campo de investigación” (MIGNOLO, 2013 p. 46). Eu me situo dentro de uma perspectiva outra de entrecruzamentos metodológicos e epistemológicos de investigação de pesquisas em educação, apontando as perspectivas metodológicas decoloniais como um lugar de construção que nos possibilita problematizar e conjeturar a estrutura de formação da produção de conhecimento inferindo às investigações científicas nas

ciências humanas “visões críticas que estão surgindo na América Latina enquanto um projeto de desconstrução para a ciência” (ALVES; ALMEIDA, 2019, p. 15).

Visto os estudos decoloniais advindos das lutas de resistências de movimentos sociais e incorporados pela academia, sobretudo em pesquisas que se propõem a uma investigação de cunho social, político, engajado e militante, eu sugiro, a seguir, uma breve discussão teórica sobre esse campo e sua influência na área das ciências sociais que reverberam em pesquisas qualitativas da educação.

2.1.1 Breve discussão teórica sobre os estudos decoloniais: outros modos de se pensar a construção do conhecimento em pesquisas qualitativas da educação

As ciências sociais, durante as últimas décadas do século XX e sobretudo nos últimos anos, vem passando por importantes e significativas mudanças epistemológicas e teóricas no campo da produção científica que influenciam outras áreas das ciências humanas, como a educação (WALLERSTEIN, 1996).

Transformações nas sociedades, advindas da globalização acelerada, da expansão das universidades, com o aumento da diversidade do público acadêmico, da valorização e da urgência de uma produção de conhecimento originária dos movimentos sociais, sobretudo em países da América Latina, contribuem para a necessidade de quebra de paradigmas sobre “estruturas de conhecimento modernas/coloniais, como a epistemologia fundante das universidades ocidentalizadas, e suas implicações para a decolonização do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26). No Brasil, com a entrada de estudantes negros e negras na graduação e pós-graduação desde 2012 em razão da implementação do sistema de cotas raciais, observamos um interessante movimento de deslocamento para se pensar outras metodologias e epistemologias de pesquisa (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007) não somente como um “locus epistêmico” de atuação, mas como possibilidade de incorporar conhecimentos e experiências negras e indígenas “na busca de soluções de problemas que enfrentamos” (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 22).

Autores como Lander (2000; 2005), Quijano (2005), Mignolo (2004; 2005; 2008) e Fals Borda (2015) alertam para o fato de que atualmente vivenciamos uma crise política e social em muitos países da América Latina, oprimidos pelo crescimento da globalização e do neoliberalismo/capitalismo que impõem maneiras de exploração e desocupação de terras quilombolas e indígenas, opressão à classe trabalhadora. Sob a ótica da colonialidade, estes sistemas excluem violentamente de projetos sociais e políticos engendrados pelo sistema

mundo capitalista global povos e grupos sociais que resistem e se articulam por meio das lutas de resistência dentro de movimentos sociais que demandam a preservação da terra, a luta pelo direito à vida e ações político-sociais antirracistas. Esses movimentos de resistência tensionam universidades, suas metodologias e epistemologias universalizantes de origem eurocêntricas em um espaço estratégico de atuação.

Essas mudanças, que podem ser compreendidas como uma “crise teórica e epistemológica” (PRIETO, 2003) ou “insurgência epistêmica” (GROSFUGUEL, 2007) movimentam outras formas de pensar sujeitos, sociedades e momentos históricos, considerando “o processo de reconstrução da natureza epistemológica como traço essencial que caracterizará as ciências sociais no início do século” (PRIETO, 2003, p. 148).

A influência dos movimentos político-sociais ocorridos nas décadas de 1960/1970, especialmente na América Latina³¹, que vivia um momento de forte politização das ciências sociais e na “busca por um discurso científico politicamente comprometido com a transformação da realidade social” (MOTA NETO, 2016, p. 242), é um importante marco histórico para pensarmos a importância dos estudos decoloniais e suas propostas metodológicas de investigação científica, que colocam na centralidade de suas reflexões epistêmicas a necessidade de se pensar outras epistemologias que não as oriundas das ciências modernas ocidentais que “privilegian la ego-política del conocimiento” (GROSFUGUEL, 2007, p. 37). É importante destacar que esses movimentos de virada epistêmica ocorridos nesse período vão marcar “outros campos do conhecimento em nosso continente, como a pedagogia, a educação popular libertadora, a filosofia, a teologia, a economia, entre outras áreas” (MOTA NETO, 2016, p. 242). Para Lander (2000, p. 63), “estas luchas hicieron posibles aperturas extremadamente significativas que implicaron política e intelectualmente una ampliación de los límites de lo pensable”.

A quebra do paradigma quantitativo dominante de construção de conhecimento e de uma maneira universal de se produzir ciência, tendo como alternativa a abordagem qualitativa, chegou ao Brasil na década de 1970 com a aproximação dos “movimentos sociais emergentes de liberalização e democratização com respeito ao poder explicativo dos processos sociais, em geral fenômenos educacionais” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 18). Esse movimento proporcionou uma abertura de possibilidades de reflexão e propostas para uma nova perspectiva de investigação ligada ao pensamento social que se propunha a estudar os povos considerados “outros” dentro de uma “conformação colonial do mundo, entre ocidental ou europeu

³¹ Para maior aprofundamento sobre a temática, ver: MOTA NETO, 2016; WELLER; PFAFF, 2013; PRIETO, 2003 e FALS BORDA, 2015.

(concebido como *moderno e avançado*) e os “outros”, os restantes dos povos e culturas do planeta” (LANDER, 2005, p. 9). Segundo Wallerstein (1996), esse momento marca, dentro do pensamento crítico social, o início de investigações científicas de temas antes considerados subalternos nos estudos das ciências sociais, tais como os estudos de gênero com enfoque na mulher; estudos raciais enfatizando a negritude, entre outros temas marginais.

Muitas dessas mudanças epistêmicas e metodológicas, com enfoque nos estudos étnicos, alcançam inclusive os Estados Unidos, considerado um dos países integrantes da geopolítica colonial de universalização dos arcabouços epistêmicos juntamente com França, Inglaterra e Itália (GROSFOGUEL, 2007). A entrada de professores e professoras negras nas universidades estadunidenses por meio de ações afirmativas e, sobretudo, após a luta pelos direitos civis, que refletiram na organização de vários movimentos sociais de minorias racializadas, foi fundamental para a construção de epistemologias baseadas no corpo geopolítico do conhecimento como forma de se produzir ciência, constituindo-se “um cambio importante em la producción de conocimientos académicos” (GROSFOGUEL, 2007, p. 37), sendo esta a primeira vez que um espaço acadêmico ocidental “se rompe com la dicotomia sujeto-objeto de la epistemologia cartesiana”.

Na América Latina, a obra de Fals Borda (1970) é importante para pensarmos nos deslocamentos da reconstrução de uma sociologia crítica e compromissada, objetivando a transformação social, principalmente com o enfoque das classes populares e educação popular. Ao romper com o positivismo, Fals Borda (2015) coloca em xeque o colonialismo intelectual e sua forma de se fazer ciência, como também começa a delinear “sua crítica decolonial às ciências sociais e ao imperialismo euro-norte-americano [...] em pensar uma sociologia colombiana pragmática, investigativa e preocupada com os problemas do país” (MOTA NETO, 2016, p. 244). É interessante observar que, nos escritos deste autor, ele traz fortemente a necessidade da construção de novos métodos e metodologias que, articulados ao “compromisso-ação” da pessoa investigadora, proporcionam reflexões e processos investigativos fora da dinâmica universalizante de produzir ciência e de se investigar a realidade social.

No Brasil, identificamos os estudos de Paulo Freire (2013; 2014) como um pensador crítico e compreensivo aberto ao diálogo e ao entendimento de outras formas de compreensão do mundo por meio dos “*condenados da terra*”, expressão que ele utiliza na apresentação do livro *Pedagogia da Autonomia* (2014), atravessado pelas leituras de Frantz Fanon (2008), para anunciar seu ponto de vista como um intelectual que propõe uma pedagogia para uma educação transformadora como prática da liberdade com os grupos sociais considerados subalternos, ou

como Freire intitulava-os, os oprimidos. Com sua proposta de educação libertária que valoriza o diálogo construído e reconstruído por meio da troca e do compartilhamento de saberes invisibilizados pela colonialidade/modernidade, Freire continua a contribuir no campo da educação como um “pensador decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 150). Enfatizamos nesse percurso que marca a trajetória de Freire a influência da Teologia da Libertação, dos diálogos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) com Guerreiro Ramos, as lutas político-educacionais no Brasil e na América Latina, a aproximação teórica e política com Fals Borda e dos movimentos de libertação na África, que o inspirou a escrever *Cartas a Guiné Bissau* (1978) (MOTA NETO, 2016).

No campo da sociologia crítica, destacamos os estudos de Guerreiro Ramos (1995) sobre as relações raciais brasileiras e sua contribuição para os estudos da negritude pensando o negro desde dentro e não como um tema, algo muito comum nas décadas de 1960/1970. O autor, com base em uma sociologia que promovia a ruptura da produção de conhecimento das ciências sociais no Brasil, que produziam pesquisas sobre a população negra investigadas em sua maioria por pesquisadores/as brancos, invisibilizando o lugar de atuação de intelectuais e ativistas negros e negras e suas experiências vividas desde dentro, propõe nesse sentido uma ruptura com os métodos e metodologias de estudo nesse campo. O sociólogo contribuiu para “o papel político da sociologia, sobre a importância de uma assimilação crítica da teoria e, principalmente, suas considerações críticas sobre os estudos realizados sobre e não desde, junto ou com os negros no Brasil.” (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007, p. 37). Beatriz do Nascimento (1976), nesse mesmo período, contesta a maneira como historiadores, sociólogos e pesquisadores de outras áreas direcionavam as pesquisas sobre a população negra e a formação da história social do Brasil, sem enfatizar e incluir narrativas pessoais e históricas de pessoas negras para representar de fato a realidade vivida pelo povo/pessoa negra. A autora tece críticas aos modelos metodológicos de pesquisas dessa temática, sobretudo no campo da história, e convoca os pesquisadores para a necessidade de se pensar “uma outra conceitualização não só no nível do estudo em si, mas mais precisamente na utilização de conceitos que vão de encontro àqueles universalizados pela dominação ocidental” (NASCIMENTO, 2007, p. 102), que insiste em demarcar uma zona de opressão e dominação diante de seus dominados.

Os movimentos das lutas de libertação em países da América Latina influenciaram os pensamentos e reflexões de intelectuais que defendiam a libertação do pensamento colonial, especialmente nas ciências sociais, originando desse modo os estudos subalternos, culturais e pós-coloniais, especialmente no século XX (LANDER, 2005; WALLERSTEIN, 1996). A

construção de um pensamento crítico nas ciências sociais nesse momento, e sobretudo na década de 1990, possibilitou novas formas de incorporar, diferenciar subjetividades e especificidades de grupos sociais considerando as diversas manifestações culturais, étnicas, de raça, classe e gênero que são sobrepujadas pela matriz colonial de poder “que impunha um tipo de conhecimento, uma interpretação do social e um modelo único de desenvolvimento como modo de perpetuar formas de poder” (PRIETO, 2003, p. 153).

Sem dúvida, entendemos que esses pensamentos/propostas de rupturas epistemológicas contra-hegemônicas contribuíram para que, a partir da década de 1980/1990, o grupo colonialidade/modernidade articulasse por meio de seus estudos reflexões críticas e de deslocamentos sobre a matriz colonial de poder do projeto de modernidade que instituiu um discurso de progresso e uma lógica de que a modernidade seria o caminho para um processo emancipatório, desconsiderando a existência histórica e civilizatória dos povos e sujeitos que foram oprimidos em sua condição humana, social, epistêmica, cultural, religiosa e política. Para Mignolo (2005, p. 6-7), o giro decolonial,

es una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder [...] surgió “naturalmente” como consecuencia de la formación en implantación de estructuras de dominación, la matriz colonial de poder o la colonialidad del poder, que Aníbal Quijano develó hacia finales de los 80s y sobre la cual continúa trabajando”.

O pensamento de Quijano (2005; 2009; 2011) desloca a matriz colonial de projeto de modernidade que instituiu um discurso de progresso e a ideia de que a modernidade seria o caminho para um processo emancipatório, desconsiderando a existência histórica e civilizatória dos povos e sujeitos que foram oprimidos em sua condição humana, social, epistêmica, cultural, religiosa e política,

La propuesta de Quijano sobre la colonialidad, específicamente sobre la colonialidad del poder, sentó las bases de un conjunto de nuevas producciones que comenzaron a indagar en las relaciones estructurales entre las diversas modalidades moderno/coloniales de clasificación social (“raza”, “género”, clase) y las dinámicas de dominación y explotación, tanto material como subjetiva, en que devinieron tales modalidades (QUIJANO, 2000, *apud* BORSANI; QUINTERO, 2014, p. 11).

Desse modo, as reflexões epistêmicas de Quijano (2005; 2009; 2011), atravessadas pelas ideias do intelectual José Carlos Mariátegui, trouxeram significativas contribuições para o pensamento crítico latino-americano ao relativizar/criticar/questionar a estrutura da matriz da América Latina e a influência da modernidade sobre povos que originariamente sempre existiram mesmo antes do projeto civilizatório moderno-colonial, “al estar anclada en un conjunto de cuestiones de tanta importancia, las propuestas de Quijano se han hecho centrales

para repensar en su totalidad ese espacio/tiempo llamado América Latina”. (BORSANI; QUINTERO, 2014, p. 10).

Nesse sentido, os estudos decoloniais trazem possibilidades de uma inovação crítica e insurgente ao pensamento social latino-americano e nos convidam a um pensar com base em uma outra compreensão histórica da construção de modernidade/humanidade, que “no aparece em la retórica de la modernidade como su necessária contraparte, sino como algo desprendido de ella” (MIGNOLO, 2005, p. 5). Essas possibilidades de reconstruções epistêmicas reverberam conseqüentemente em outras formas de se produzir conhecimento e investigar temas sociais (PRIETO, 2003).

Entendemos que esse giro, esse movimento decolonial, possibilita que o conceito de ciência, do que é ciência e o modo como ela foi estruturada, seja compreendido “da perspectiva daquelas formas de conhecimento às quais foi negada a racionalidade em nome da ciência” (MIGNOLO, 2004, p. 667), ou seja, revitalizar e ressignificar a ideologia de ciência como conhecimento e prática e padrões epistêmicos “estabelecidos em nome da teologia, filosofia, e da ciência que tornaram possível que fosse negada racionalidade a todas as outras formas de conhecimento” (2004, p. 668):

O que esta em jogo aqui, portanto, não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial; a celebração na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão sistêmica que, em nome da modernidade foi exercida enquanto forma particular da colonialidade” (MIGNOLO, 2004, p. 668)

Contudo, como consequência desse giro decolonial e com o avanço dessas reflexões em pesquisas acadêmicas de cunho qualitativo e que visam a uma transformação social e política em diversas áreas de conhecimento, esse movimento epistêmico provoca o que Mignolo (2005, p. 6) vai chamar de “pensamento descolonial”, que “emergio en la fundación fundación misma de la modernidad/colonialidad, como su contrapartida”. Segundo Mignolo, o “pensamento descolonial” sempre ocorreu nas Américas (pensamento indígena e afro-caribenho), Ásia e África (movimentos de descolonização) desde o processo de colonialismo/moderno nas Américas. Mignolo (2005) chama a atenção para o fato de que o pensamento descolonial origina-se de uma genealogia própria que há muito, mais precisamente a partir do século XVI, sempre existiu, apesar de ter ganhado impulso sobretudo acadêmico após as reflexões conceituais de Aníbal Quijano (2005; 2009; 2011) sobre colonialidade do poder e suas ramificações do ser e saber.

Por conseguinte, em analogia à ideia de pensamento descolonial, entendemos que esses movimentos de lutas e resistência que sempre existiram é o que podemos chamar de

decolonialidade, que neste trabalho é compreendido como um movimento de inquietude-ação, ou seja, uma circularidade em que, ao mesmo tempo que questiona, é político, forjado nas lutas de resistência, desassossega e desloca a construção da ideia de modernidade colocando na centralidade a “importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial” (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 11), promovendo ações que se desdobram em projetos, pesquisas, iniciativas de práticas e atuações políticas que não sugerem somente mudanças de conceitos e epistemologias. Desse modo, projetos acadêmicos decoloniais visibilizam o lócus de enunciação negro e incluem na sua dimensão política “seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas” (2019, p. 10), em suas metodologias, epistemologias e em métodos de pesquisa. Como mencionamos anteriormente, a pesquisa, o ato de pesquisar, é ação, movimento, caminho, percurso, que pode ser alterado com aberturas possíveis que tragam o movimento de inquietude-ação em investigações acadêmicas que desembocam em ações político-sociais.

A gira epistêmica, teórica e metodológica de se investigar pesquisas qualitativas em educação, sobretudo quando ela se anuncia como uma investigação de cunho social, ou seja, que se propõe a investigar com o objetivo de garantir uma transformação político-social naquela realidade investigada, faz parte das reflexões de muitas/os intelectuais³² que “han señalado los efectos negativos de las metodologías sociales y humanas en términos de pensamiento crítico y acción transformadora” (KRABBE, 2011, p. 196).

Dentro de uma ordem universal e eurocêntrica de construção de conhecimento é “necessário levar em conta a metodologia para adotar – com uma precisão que se sabe ser impossível de ser cumprida – explicando os critérios de seleção aplicados para escolher esta ou aquela perspectiva.” (BORSANI, 2014, p. 149, tradução livre). A autora contrapõe o modelo hegemônico localizado no contexto anglo-europeu e nos provoca a fazer um deslocamento e uma ação nas investigações científicas que se pretendem decoloniais anunciando outros métodos, metodologias e abordagens que deem conta de uma compreensão pluriversal sobre a construção do sistema mundo e as implicações civilizatórias que as discussões sobre gênero, raça e classe tensionam nas investigações no campo da educação e das ciências sociais.

Para Borsani (2014), a escolha de um método e de uma metodologia que já indica a forma como a pessoa pesquisadora vai olhar o campo, estruturar perguntas e o roteiro de

³² Eu destaco os intelectuais Fals-Borda (2015), Paulo Freire (1999), Walter Mignolo (2004; 2005; 2010), Anibal Quijano (2005; 2009; 2011), Edgard Lander (2000; 2005) e Guerreiro Ramos (1995).

entrevistas, antecipando qual será a abordagem, prevendo as dificuldades, acaba tornando-se uma tarefa impossível de se cumprir, haja vista que o método de se prever o andamento anterior à investigação impediria a pessoa investigadora de adentrar um processo de investigação exploratório. A questão trazida pela autora não compreende, contudo, desacreditar da necessidade de anunciar um percurso metodológico que antecede a investigação, mas sim o de relativizar a origem da estruturação e fundamentação do rigor metodológico que ainda segue, em sua maioria, padrões de conhecimento eurocentrados. Em pesquisas decoloniais que objetivam em sua maioria questionar as estruturas raciais e sociais do sistema mundo (moderno/colonial), “[...] no hay posibilidad de un único diseño y / o protocolo metodológico cuando de abordajes decoloniales se trata” (BORSANI, 2014, p. 164),

nuestra inquietud, disgusto o desasosiego no se sostiene sino en la dimensión colonial de la metodología, en advertir que es un área más de las tantas en las que ha hecho lo suyo la colonialidad del saber y sigue haciéndolo. Es en ese sentido, que interesa explorar planteos que pretenden una acción decolonizante de la metodología. (BORSANI, 2014, p. 152-153)

Provocar um movimento de ação decolonial em metodologias nos faz observar a centralidade das reflexões que a decolonialidade tensiona com base em uma teoria crítica latino-americana sobre o projeto da modernidade/colonialidade, refletindo outras perspectivas sociais, políticas, culturais, religiosas e científicas a partir da cosmopercepção³³ (OYĚWŪMÍ, 2018) de outros modos de viver e estar no mundo. Desse modo, entendemos que a crítica proposta pelos estudos decoloniais é relativizar, colocar em xeque o projeto civilizatório de modernidade/colonialidade, de progresso nesse sistema capitalista e global que não considera a existência de outros povos e sociedades que, desde sempre, antes do projeto de colonização das Américas, habitam o mundo. Essa gira epistêmica promove uma compreensão de construção de pensamento das civilizações que ficaram de fora da concepção de modernidade que contrapõe a universalização dos conhecimentos. A decolonialidade propõe um movimento de resistência subjetivo, epistêmico, cultural, de religiosidade, político-social que desemboca naturalmente na necessidade desse movimento de ação decolonial em metodologias, “la decolonialidad inquieta y desasosiega, invita a prácticas desobedientes, a desprendimientos y a indisciplinamientos, a dar un giro, a virar respecto de la hegemonía occidental e imperial que impuso un orden mundial a expensas de sus intereses de dominio y opresión” (BORSANI; QUINTERO, 2014, p. 17).

³³ Para a autora, “o termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” (OYĚWŪMÍ, 2018, p. 3).

Contudo, algumas questões nesse processo de escolha político-epistêmico e metodológica de pesquisas, sobretudo as que se pretendem decoloniais, necessitam de uma atenção especial da pessoa investigadora que eu considero determinante nesse percurso. Eu destaco as que mais me chamaram atenção e que estão presentes no trajeto metodológico desta pesquisa, bem como no método utilizado nas oficinas realizadas.

Krabbe (2011), ao refletir sobre as metodologias decoloniais, vai apontar que esse processo de deslocamento do pensar metodológico não deve ser somente uma lista de técnicas e de correlação de dados, mas sim uma metodologia que “precisa de una discusión teórica, contextualizada y práctica” (2011, p. 188), que acredita que exista uma realidade que pode ser estudada e transformada. A autora chama atenção para compromissos e critérios teóricos, políticos e sociais que precisam estar presentes em investigações que se anunciam como decoloniais. Tais compromissos e critérios estão presentes nas reflexões de Fals Borda (2015) e Edgard Lander (2000), quando ambos, em diferentes contextos, trazem provocações importantes referentes ao objetivo e a finalidade de uma produção de conhecimento e a postura da pessoa investigadora ao conduzir esse processo. Fals Borda (2015) anuncia, desse modo, um movimento circular entre o que ele vai chamar de compromisso-ação da pessoa investigadora e sua relação com a pesquisa a ser realizada, nos quais os critérios e compromissos políticos e sociais devem ser considerados e questionados, a fim de que essa produção de conhecimento encontre uma direção metodológica mais adequada ao problema social-político a ser investigado:

El compromiso-acción es, esencialmente, una actitud personal del científico ante las realidades de la crisis social, económica y política en que se encuentra, lo que implica en su mente la convergencia de dos planos: el de la conciencia de los problemas que observa y el del conocimiento de la teoría y los conceptos aplicables a esos problemas. Sabido es que estos dos niveles no son paralelos ni independientes: son dimensiones simbióticas de un mismo conjunto científico, que ejercen mutuos efectos en el proceso de sistematización y avance del conocimiento. Por eso el compromiso-acción, aunque ideológico, no queda por fuera de los procesos científicos; antes por el contrario, como veremos más adelante, los enriquece y estimula. (FALS-BORDA, 2015, p. 244).

Para o autor, esses critérios/compromissos inferem significativamente na condução da investigação, uma vez que são identificados nesse processo uma tomada de consciência da pertença social que eu entendo como interseccionalizadas em raça, gênero e classe, que levam a pessoa investigadora a uma série de questionamentos e adoção de critérios e atitudes que reorientam sua produção científica: “o lócus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo” (BERNADINO-COSTA; GROSOFOGUEL, 2016, p. 19).

Lander (2000) nos aponta alguns desses compromissos e critérios metodológicos alinhados às escolhas epistemológicas (teóricas) das investigações científicas em um pensamento decolonial ao nos trazer provocações inquietantes sobre o destino, o objetivo e a finalidade da produção de conhecimento: “¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? 2) ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? 3) ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?” (2000, p. 69). Para o sociólogo, a colonialidade do saber impossibilita, em algumas situações, o questionamento e a crítica ao modelo civilizatório de projeto de modernidade (humanidade, ciência, religião, economia, globalização, exploração e desapropriação de terras, meio ambiente, patriarcado, racismo, religião/cristianismo), distanciando as produções científicas sociais da realidade investigada, que não carregam como base compreensões pluriversais de outros mundos, modos de pesquisar, viver etc. “el reto del pensamiento crítico es superar los estrechos acotamientos de este paradigma del pensamiento único, para indagar en otros saberes, otras prácticas, otros sujetos, otros imaginarios capaces de conservar viva la llama de alternativas a este orden social de hegemonía del capital” (LANDER, 2000, p. 69). A fim de complementar essa discussão, eu faço menção às reflexões de Zulma Palermo (2010) que, ao pensar a produção de conhecimento em universidades na América Latina, enfatiza a necessidade de tensionar o lugar geopolítico em que se originam os projetos de investigação, para que esses estudos se orientam considerando seu posicionamento ético, político e social, e os destinatários/para quem as pesquisas e investigações são dirigidas.

Assumidos esses compromissos e critérios epistemológicos que desembocam em outras escolhas metodológicas, epistemológicas e métodos de se investigar, é importante destacar que as metodologias decoloniais são lugares vivos, impacientes, incomodados, inquietos, nos quais nada é tão sequencialmente planejado e pautado como pensamos inicialmente, “siempre hay una cuota de improvisación, de andares inciertos, de lo sorpresivo, de lo imprevisto, y enhorabuena que así sea, pues es central para que la investigación continúe en un andar impaciente, inquieto” (BORSANI, 2014, p. 158). Metodologias decoloniais inquietas, críticas e incômodas, como propõem os estudos decoloniais e a decolonialidade, em um movimento de inquietude-ação que requer de uma “manera urgente conformar una metodología acorde a los primados conceptuales de la teoría” (BORSANI, 2014, p. 162-163). Contudo, as metodologias decoloniais podem ser consideradas recentes e ainda estão sendo consolidadas, bem como estão em busca, à procura, mas sem a pretensão de se tornarem fixas, amarradas em pressupostos condicionantes e em manuais metodológicos, “aún no se ha consolidado una metodología afín a esta perspectiva como si las metodologías fueran una suerte de menú a la carta a diseñar

conforme a cual sea el “objeto” investigativo” (BORSANI, 2014, p. 162). Ou, como nos diz Walsh (2017), uma busca, um esforço intelectual por perguntas e respostas alinhadas à práxis, experiências e teorias que questionem criticamente os modos de ser e de fazer do processo investigativo, “es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas-pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire” (2017, p. 20).

De uma maneira ou de outra as/os autoras/es aqui citadas/os defendem metodologias e métodos de inserção no campo que preveem uma participação ativa, que transbordem em ações e/ou práticas construídas coletivamente e no decorrer da pesquisa, a fim de que aquela realidade estudada obtenha alguma possibilidade de transformação social. É o dizer de uma pessoa investigadora que “puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos” (FALS BORDA, 2015, p. 263). Em vista do que abordamos até aqui, eu identifico características possíveis para uma ação/intervenção em metodologias, tais como pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), pesquisa-participante (BRANDÃO, 1999) e investigação-ação-participante (IAP)³⁴, sendo as que mais se aproximam da finalidade de metodologias decoloniais. Algumas características dessas metodologias citadas encontram-se de uma forma transversal nesta pesquisa. No entanto, eu compreendo que a utilização destas sob uma perspectiva decolonial deve estar em consonância com o compromisso-ação da pessoa investigadora, que compreende que nada está consolidado, que os caminhos serão alterados no decorrer da pesquisa e que seu propósito político e social não pode estar alijado das reflexões teóricas e epistêmicas sobre a modernidade/colonialidade; “dicho de otro modo: se propone optar por un reposicionamiento que nos permita des-prendernos de la colonización interior que nos ha constituido y disciplinado desde el momento mismo en que se completó la cartografía planetária” (PALERMO, 2010, p. 48).

2.1.2 A hermenêutica pluritópica e a semiótica colonial como abordagens metodológicas possíveis no campo das relações raciais

Por conseguinte, quanto ao que abordamos até o momento, eu considero importante destacar algumas reflexões sobre qual abordagem metodológica mais faria sentido ao investigarmos e utilizarmos características que conformem uma metodologia decolonial. Como vimos anteriormente, os estudos decoloniais sugerem uma mudança de compreensão sobre a construção do projeto de modernidade e seus atravessamentos com a colonialidade, por meio

³⁴ Ver tais estudos em FALS BORDA, Antologia Orlando Fals Borda (1925-2008). Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia, 2010.

de uma teoria crítica latino-americana cujo objetivo é ressignificar a história, incluindo a produção de conhecimento, estética, colonização, escravidão, raça, racismo, capitalismo, classe, gênero e religiosidade, para além do pensamento eurocentrado, que concebe um único ponto de vista sobre a história da humanidade.

Nesse sentido, e pensando juntamente com Borsani (2014), eu identifico que a hermenêutica é uma interessante abordagem metodológica para trabalharmos no campo da compreensão de outras cosmopercepções de mundo e as consequências violentas políticas e sociais que o projeto de modernidade imputou às civilizações fora do padrão eurocêntrico de humanidade. No entanto, a autora adverte para que esse processo hermenêutico seja alargado, ou seja, “uma hermenéutica ampliada más allá del acotada geografía eurocéntrica colonial” (2014, p. 18), para que possamos oferecer outros caminhos e recursos compreensivos fora do cenário estruturado pela colonialidade, deslocando uma forma de compreensão única, que entendemos neste trabalho como a produzida no eixo anglo-europeu, para uma maneira de compreender determinada realidade. Segundo a autora, esse processo hermenêutico ampliado deve considerar,

plena conciencia que la acción interpretativa debe orbitar en torno al factor colonial, es decir, que todo acto y desempeño de intelección de mundos ha de reparar en el despliegue de la colonialidad, cuestión no contemplada por las hermenéuticas intra-europeas euro-centradas y sus correspondientes propuestas metodológicas con pretensión universal. Cambia cuán prolífica puede resultar la práctica conversacional si dicha actividad pivotea en torno a la colonialidad. (BORSANI; QUINTERO, 2014, p. 18).

Isso não quer dizer que a hermenêutica pensada ao longo de toda uma produção de conhecimento de perspectiva anglo-europeia não seja considerada ou que não encontremos características possíveis de serem abordadas. Não há a intenção em relacionar a abordagem hermenêutica produzida sob uma perspectiva ocidental como insuficiente ou inadequada à metodologia de pesquisa qualitativa em educação. O que defendemos sob uma ótica decolonial é que essa perspectiva hermenêutica pode não dar conta de produzir linguagens e epistemes compreensivas por meio de outras culturas, povos e nações fora da colonialidade em curso, uma vez que entendemos hermenêutica como a “busca de compreensão de sentidos que se dá na comunicação entre seres humanos tendo na linguagem seu núcleo central” (MINAYO, 2014, p. 166). O que Borsani propõe é que, em metodologias que se pretendem decoloniais, trabalhem com base em uma hermenêutica que tenha em seus fundamentos teóricos-filosóficos e epistêmicos uma possibilidade de deslocar a lógica da estrutura da matriz colonial do poder, do racismo, das representações sociais sobre os conceitos no âmbito das relações raciais, das interpretações dos signos, da linguagem, entendendo linguagem no sentido amplo (discursos,

narrativas, diálogos, imagens, leituras), signos e símbolos (semiótica). É produzir uma compreensão de uma realidade que não está acabada, está em movimento, em construção, é espiral (SANTOS, 2007), pluriversal, que se dá em uma circularidade coletiva, em que o jogo da linguagem, da comunicação, do relacional se faz presente. Uma hermenêutica que possibilite reflexões que estejam fora do paradigma “que está profundamente conectado a la producción de raza y colonialismo y la perpetuación, expansión y transformación del patriarcado” (WALSH, 2017 apud MALDONADO-TORRES). Não obstante, eu evidencio que, assim como Gadamer (1974), eu entendo que o processo hermenêutico, especialmente dentro de uma perspectiva decolonial, não objetiva chegar a uma última palavra ou a uma palavra final, mas sim incluir, nessas realidades, múltiplas cosmopercepções de ser, estar e compreender o mundo.

Visto que as reflexões sobre o processo hermenêutico a ser utilizado em metodologias decoloniais como uma abordagem metodológica crítica – que se propõe a enfrentar a crise de compreensão estruturada por meio da colonialidade/modernidade – perpassam a necessidade de uma hermenêutica ampliada que coloque na centralidade o “conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17), identificamos a hermenêutica pluritópica (MIGNOLO, 2013) como uma abordagem possível a ser utilizada em metodologias decoloniais.

Para encaminharmos uma discussão em torno da compreensão sobre hermenêutica pluritópica e sua aproximação com abordagens em metodologias decoloniais, vale destacar que ao olharmos para o conceito de hermenêutica encontraremos em sua origem histórica diversos significados que se relacionam com desde a arte de transmitir mensagens dos deuses, de interpretar livros sagrados, textos jurídicos (leis) com base na filologia, da interpretação de signos, símbolos de culturas etc. até uma hermenêutica filosófica (GADAMER, 1974) interseccionalizada com a antropologia, a psicologia (SCHLEIERMACHER, 1996) e a epistemologia (FERRARIS, 2004). Essas vertentes da hermenêutica consideram a comunicação interpessoal, o processo dialógico e subjetivo das relações sociais, importantes características que estão associadas à arte de compreensão e interpretação das realidades, símbolos, signos, discursos, atos, palavras, ações, ou seja, um processo hermenêutico que, atravessado pela linguagem, encontra fios condutores de um denominador comum para que reflexões, contrarreflexões e questionamentos críticos possam ser realizados e investigados (FERRARIS, 2004). No entanto, o que nos chama atenção nos estudos de Mignolo (2013) é o fato de que, se a linguagem é o ponto central do processo hermenêutico para a busca da compreensão de

sentidos que se dão na comunicação, na relação entre pessoas, existe nesse processo, no campo nos estudos decoloniais, um “complejo sistema de interacciones semióticas corporizadas en discursos orales y en productos textuales” (2013, p. 134) que precisa ser ressignificado, sobretudo quando pensamos em uma hermenêutica marcada por uma epistemologia ocidental:

Si por “hermenéutica” entendemos no sólo la reflexión sobre las formas de comprender, sino el acto mismo de comprensión, entonces la ‘tradición’ en que la hermenéutica filosófica se ha fundado (Mueller-Vollmer, 1985) o que ha inventado, tiene que ser reformulada para dar cuenta de la pluralidad de tradiciones y de los intercambios a través de fronteras culturales. (MIGNOLO, 2013, p. 141).

Trata-se de refletir, projetar e compreender os jogos de linguagem e interações semióticas que estão em conformação com a colonialidade, que de uma forma ou de outra contribuem para “a cristalização de determinadas relações hierárquicas, privilégios e exclusões”. (FREITAS, 2019, p. 122). Dito de outra maneira, parte de uma necessidade de rever práticas teóricas, construções críticas e hermenêuticas sem separações disciplinares considerando “en el amplio campo de las problemáticas sociales con las que confrontamos” (PALERMO, 2010, p. 47).

Se trata de analizar dichos procesos como formaciones semióticas, de una semiosis colonial que implica interacciones constantes atravesadas por olvidos, adaptaciones, oposiciones y resistencias, todas las cuales forman parte del mismo proceso. El habla, la escritura y sistemas de signos de distinto tipo, tanto como su conceptualización - con la distribución disciplinar del saber que las formalizan- integran un conjunto de relaciones por las que la colonización se hace efectiva (PALERMO, 2010, p. 48)

Compreender que existe um mundo pluriversal, ao contrário do que conforma a colonialidade na sua estrutura de mundo moderno/colonial/hegemônico, é o ponto nevrálgico que possibilita a Mignolo refletir sobre o processo de semiótica colonial para dar conta de ressignificar as fraturas coloniais e o “modo como os europeus impuseram sua língua, categorias e história como meios de dominação, as resistências locais” (FREITAS, 2019, p 144). Em resumo, a noção de semiótica colonial,

abarca los estudios coloniales centrados en el dominio del lenguaje (‘lenguaje’ en el sentido amplio de signos visuales y aurales, y no en el sentido restringido de la lingüística frasal y sus derivados en el campo del ‘análisis del discurso’). El concepto de ‘semiosis colonial’ es preferible al de ‘discurso colonial’ en la medida en que define un dominio de interacciones poblado por distintos sistemas de signos. Finalmente, señala las fracturas, las fronteras y los silencios que caracterizan las acciones comunicativas y las representaciones en situaciones coloniales, al mismo tiempo que revela la precariedad hermenéutica del sujeto de conocimiento y/o comprensión. (MIGNOLO, 2013, p. 134).

Assim como os compromissos e critérios que abordamos anteriormente são considerados necessários nas práticas em metodologias decoloniais, Mignolo vai apontar alguns

dilemas e reflexões que são importantes de serem levadas em conta ao trabalharmos com o conceito de semiótica colonial:

¿cuál es el locus enunciativo desde el cual el sujeto de la comprensión comprende situaciones coloniales? En otras palabras, ¿en cuál de las tradiciones que se quiere comprender se inscribe el sujeto de la comprensión? Por cierto que preguntas tan amplias como éstas no son sólo relevantes cuando se trata de situaciones coloniales o de semiosis colonial, sino también de problemas más o menos específicos como los de raza, género, o clase (como los estudios de y sobre la mujer y la literatura y crítica latina en Estados Unidos nos enseñan a diario. (MIGNOLO, 2013, p. 141-142).

A semiótica colonial está presente inclusive na própria interpretação da origem do termo hermenêutica derivada “do verbo grego *hermeneuein* que, quando traduzido, significa “interpretar”, e seu substantivo *hermeneia*, que significa “interpretação” (POZZER, 2020, p. 20). A palavra hermenêutica está associada também ao deus Hermes, que na mitologia grega representa aquele que leva e transmite as mensagens dos deuses aos humanos e vice-versa, ou seja, o deus da comunicação “enquanto anunciador e transformador de tudo o que ultrapassa a compreensão em algo possível de ser compreendido pela inteligência humana” (2020, p. 20-21).

Pegando esse fio condutor da origem e associação mitológica da palavra hermenêutica desde a Grécia Antiga, encontramos diversas referências a deuses gregos como Thot, inventor da escrita, e Mercúrio Romano, deus do comércio e das trocas (FERRARIS, 2004). Ao refletirmos sobre semiótica colonial, estamos confrontando a linguagem e a associação que se faz com a origem da palavra relacionada às características dos deuses gregos que representam a escrita, a comunicação, a oralidade, a interpretação, uma ligação direta entre a linguagem (semiótica colonial) a colonialidade e as estruturas que as representam.

En consecuencia, tanto las situaciones coloniales como la semiosis colonial, cuyas relaciones no son de causa a efecto, sino de mutua interdependencia (tanto las situaciones coloniales generan y son parte de la semiosis colonial, como ésta constituye y es parte de aquélla) presentan un dilema para el sujeto de la comprensión. Las situaciones coloniales fueron estudiadas desde el punto de vista de las culturas colonizadoras, puesto que es en ellas donde se generaron las ciencias sociales (economía, sociología, historia, etcétera). (MIGNOLO, 2013, p. 141).

Nessa direção, eu chamo atenção para o fato de que, ainda que a origem da palavra seja oriunda de uma epistemologia ocidental greco-romana, podemos compreendê-la, ampliá-la para dentro de outras cosmopercepções de divindades, tais como Exú, orixá cultuado em religiões de matrizes africanas que representa a comunicação, os caminhos, as encruzilhadas; aquele que é o mensageiro dos orixás entre a terra e o divino, o senhor das palavras, da agilidade. No entanto, Exú não está nas escolas, nas universidades, não é compreendido como divino, como sagrado; diferente dos deuses gregos que são bem aceitos em sala de aula (SILVA; REIS, 2018;

FERNANDES; ROBERTO; OLIVEIRA, 2015). É sobre essas outras compreensões de mundo, de múltiplas realidades, que Mignolo (2013) vai propor uma reflexão sobre semiótica colonial e hermenêutica pluritópica,

la alternativa no es entre un mundo real (en el que vivimos) y una serie de mundos posibles, sino más bien entre la variedad de mundos reales que configuran nuestro universo plural, un universo compuesto de multitud de mundos”. Este es un paso que llevará a Mignolo en la dirección inexorable de la búsqueda de una hermenéutica pluritópica que conciba la existencia no jerárquica de varias formas de comprender el mundo. (VERDESIO, 2013, p. 14)

O autor desloca o entendimento do conceito de hermenêutica que “ahora no abarca sólo la reflexión sobre las formas de comprender, sino el acto mismo de la comprensión” (VERDESIO, 2013, p. 16). Ele propõe uma hermenêutica por meio de uma compreensão que parte de outras culturas e civilizações que foram impossibilitadas pelo projeto de modernidade, incluído suas filosofias, ontologias e modos de produção de conhecimento. É uma compreensão-ação que desemboca em insurgência, em pensamentos decoloniais, em opções decoloniais. Não é apenas o compreender por si, mas o compreender para agir, insurgir olhando outras cosmopercepções de mundo que não as cosmovisões atravessadas pela colonialidade. É o compreender para questionar, interculturalizar, decolonizar as representações sociais que são criadas, inventadas por meio da linguagem, entendendo que linguagem neste trabalho inclui os meios produzidos pela indústria cultural (cinema, artes), mídia, educação (material didático, currículo), diálogo, imagem, narrativa etc. Para o autor, a hermenêutica é sobretudo a liberdade de compreensão do sujeito e a valorização de sua compreensão, ainda e principalmente quando ela ocorre numa perspectiva crítica e decolonial fora do eixo da colonialidade:

por eso, para entender situaciones coloniales, ya no alcanza con recurrir a la tradición en la que se funda la hermenéutica entendida desde un punto de vista occidental, se hace necesario reformular el concepto con el fin de dar cuenta de la interacción entre distintas tradiciones culturales (VERDESIO, 2013, p. 16)

É discorrer sobre uma hermenêutica que olhará para as representações das “realidades fraturadas” da semiótica colonial, que atinge não somente o lócus de enunciação de quem está aberta/o para compreensão, como o lócus de enunciação da pessoa investigadora e sua relação com as interações semióticas coloniais e decoloniais que se apresentam “la construcción del conocimiento y la comprensión pone en juego tanto el acto de decir y de hacer y los destinatarios del decir y el hacer” (MIGNOLO, 2013, p. 144). É o que o autor chamará de duas faces da semiótica colonial, “la fractura del objeto o sujeto que se trata comprender y la implícita fractura del discurso y de la posición del sujeto de la comprensión” (MIGNOLO, 2013, p. 144).

Es decir, las sociedades coloniales son fracturadas por el choque entre diferentes formas de ver el mundo y de hacer las cosas, al mismo tiempo que el sujeto de conocimiento se encuentra también, si es que quiere comprender la situación colonial, partido en dos: con un pie en la cultura a la que pertenece, y con otro en su papel de miembro de una disciplina que se propone entender una realidad fracturada que incluye tradiciones que no son la suya propia (VERDESIO, 2013, p. 17)

A hermenêutica pluritópica embasada por uma epistemologia decolonial desloca a imposição da matriz hegemônica da modernidade, do saber hegemônico que estrutura uma construção de linguagens e representações coloniais que favorecem no campo hermenêutico, uma compreensão epistêmica no qual a história da colonização, do projeto de modernidade foram construídos como projetos civilizatórios tendo como referência um único ponto de vista: a dos países colonizadores como aventureiros e conquistadores e criadores da inteligência humana, da razão, ciência, filosofia etc., “criando-se, com isso, uma ilusão e um imaginário dominante de um sistema mundo regido pela noção de modernidade e colonialidade” (MENDES, 2017, p. 68).

Como exemplo prático da influência de uma semiótica colonial nas representações que as pessoas educadoras elaboram nas oficinas realizadas, eu observo que no imaginário construído sobre África e sobre o conceito de raça está a referência direta da pessoa negra e desse continente como inferior, pobre, feio, suspeito, e de que raça não está associada diretamente às pessoas brancas, e sim às pessoas negras, sendo aqui incluídas as indígenas. Ao discutirmos sobre as representações das pessoas negras nas telenovelas, nas propagandas, por meio de uma dinâmica chamada leitura de imagem, muitas das pessoas presentes nas oficinas começam a compreender como a pessoa negra, o estereótipo da pessoa negra na mídia é representado de maneira subalterna, em papéis secundários com personagens de empregadas domésticas, motoristas, vendedores, assaltantes/bandidos, o melhor amigo do protagonista, entre outros³⁵. Caso a personagem interpretada por uma/m atriz/ator negra/o se apaixone, será quase sempre por uma pessoa branca, revelando nas entrelinhas o projeto de embranquecimento racial que vimos no capítulo anterior. Isso nos revela como a linguagem, o discurso, os signos, ou seja, a semiótica colonial está presente na dimensão “en la cual una imagen fracturada revela una de las características fundamentales de la semiosis colonial” (MIGNOLO, 2013, p. 137). Portanto,

³⁵ Para mais referências, consultar artigos e pesquisas do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – Gema, em especial: CAMPOS, Luiz Augusto; JÚNIOR João Feres. Globo, a gente se vê por aqui? Diversidade racial nas telenovelas das últimas três décadas (1985 – 2014), 2016; CANDIDO, Marcia Rangel; DAFLON, Verônica Toste; JÚNIOR João Feres. Cor e gênero no cinema comercial brasileiro: uma análise dos filmes de maior bilheteria, 2016. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/artigos/>.

las interrelaciones de la semiosis colonial como una red de procesos que se desea comprender y el locus de enunciación como una red de lugares desde donde se realiza la comprensión, necesitan de una hermenéutica diatópica o pluritópica que revele, al mismo tiempo, las tensiones entre – por un lado – la configuración académica y disciplinaria y – por otro – la posición social, étnica y sexual del sujeto de la comprensión. La comprensión de complejos procesos de semiosis colonial y de “realidades” fracturadas en situaciones coloniales se articula en el locus de enunciación (MIGNOLO, 2013, p. 146).

Então, em metodologias decoloniais que pressupõem uma epistemologia decolonial que confronta a colonialidade do poder, ser, saber que hierarquiza e racializa as representações, a linguagem, os currículos, as práticas docentes, a compreensão hermenêutica com base em uma epistemologia fundada na universalização de conhecimento que não interculturaliza e pluriversaliza as múltiplas visões de mundo, pode produzir interpretações e compreensões “a través de un discurso homogéneo y monotópico, es decir, desde una hermenéutica que reconocía un solo lugar de enunciación posible: el occidente” (VERDESIO, 2013, p. 18). Desse modo, vale reforçar que a hermenêutica pluritópica precisa estar em consonância com o entendimento sobre a colonialidade em seus atravessamentos que identificam as realidades fraturadas, os legados coloniais, e a diferença colonial e “vienen de una profunda reflexión sobre la forma en la que hablamos, la manera en la que representamos y, sobre todo, acerca del modo en el que pensamos desde nuestra situación de enunciación en tanto que integrantes de una cultura determinada” (VERDÉSIO, 2013, p. 21).

Ao trazer para o campo epistêmico desta tese, que se sustenta em uma metodologia decolonial, a hermenêutica pluritópica, que tensiona uma compreensão outra sobre a origem e a estrutura de um conhecimento universalizante, global e eurocentrado produzido ao longo dos séculos pelo discurso da modernidade, intencionamos refletir sobre uma outra ordem de pensamento, o que transcende, transborda, anuncia uma história outra de corpos, civilizações do lado de cá da modernidade. Ao mesmo tempo, defendemos que as metodologias decoloniais que trabalham com epistemologias críticas podem contribuir para o campo da educação no sentido de desconstruir o mito moderno de que somente a ciência ocidental produziu e produz um conhecimento válido baseado na ideia da racionalidade que descartou “los conocimientos de otras poblaciones alrededor del mundo. El ego científico llevó a formular que sólo bajo los saberes y métodos occidentales se podría conocer de manera cierta la realidad.” (ROBLES, 2013, p. 60). Assim, corroborando com os estudos de Robles (2013), as metodologias e epistemologias decoloniais abrem possibilidades significativas para produção de fontes de conhecimentos, estudos e pesquisas que valorizem as histórias de vida, narrativas biográficas, escrituras, religiões, cosmopercepções de outras culturas, “y descubrir el profundo vacío que dejó el colonialismo y el imperialismo” (2013, p. 58). Elas inspiram investigações que

possibilitam a utilização de práticas e métodos que estejam relacionados com o lócus de enunciação da pessoa investigadora e seu engajamento militante e político, geralmente não considerados em metodologias convencionais. Teorizar “sobre métodos y procesos de investigación desde la perspectiva de las culturas y valores colonizados” e sobretudo criar “códigos éticos de respeto y reciprocidad para el beneficio de las personas en los procesos de investigación.” (ROBLES, 2013, p. 60).

Nesse sentido, as metodologias decoloniais se apresentam como suleadoras de uma proposta crítica analítica de compreender as lacunas que aparecem sobre os conceitos básicos no âmbito das relações raciais durante as oficinas pedagógicas realizadas sobre a temática racial. Nas análises dos diários de campo, eu me proponho por meio de diversas linguagens apresentadas e especialmente com base em falas e comentários das pessoas educadoras uma reflexão sobre como a colonialidade está presente nessas representações sociais que refletem a maneira como eles e elas elaboram os conceitos abordados. A hermenêutica pluritópica me ajuda a identificar a semiótica colonial de realidades fraturadas e as lacunas sobre uma ordem mundial moldada pela ideologia da modernidade (MIGNOLO, 2005) que naturaliza raça e racismo como categorias determinantes e sistêmicas.

Contudo, mesmo diante de argumentos e reflexões tão consistentes que me ajudam a fundamentar o corpo metodológico da tese, eu considero interessante falar um pouco da como forma a hermenêutica pluritópica e a semiótica colonial se apresentam nas oficinas que veremos a seguir, e como essa abordagem se situa na prática da oficina e na escuta das pessoas que participaram. Quando eu utilizo o recurso dos vídeos e faço a provocação das leituras de imagem, buscando de alguma maneira compreender o que as pessoas participantes das oficinas trazem sobre as representações que eles e elas observam referentes à temática racial, eu identifico a semiótica colonial de duas maneiras: a primeira pela forma como eles e elas interpretam aquelas imagens, trazendo representações estereotipadas de homens e mulheres negras na sociedade (estética, *status* social, profissões, território, historicidade etc.). A segunda, pela possibilidade de, por meio daquelas mesmas imagens/vídeos, que são lidas/representadas por meio de uma realidade fraturada, ou seja, uma realidade universalizante da colonialidade que apresenta apenas um lócus de enunciação como referência, evidenciar as fraturas, o silêncio, o racismo que “caracterizan las acciones comunicativas y las representaciones en situaciones coloniales” (MIGNOLO, 2005, p. 2). Ou seja, essas possibilidades intrínsecas ao conceito de semiótica colonial revelam ao mesmo tempo que “[...] históricamente las situaciones coloniales fueron estudiadas desde el punto de vista de las culturas colonizadoras, puesto que es en ella donde se generaron las ciencias sociales (economía, sociología, historia,

etc.)” (MIGNOLO, 2005, p. 2)., uma necessidade outra pela busca de uma hermenêutica pluritópica e de uma epistemologia decolonial que dê conta de evidenciar os avessos da humanidade.

O fato de a linguagem, o espaço, o tempo e a história terem sido colonizados pela colonização do conhecimento deve nos fazer parar antes de tomar emprestados os conceitos fundadores do pensamento eurocêntrico, como centro/periferia, tradição/modernidade e primitivo/civilizado, ou a estrutura binária avaliativa que fundamenta estes [...] Para pensar através e para além dessas limitações persistentes nas práticas do conhecimento ocidental, Mignolo argumenta que precisamos reinsserir o que ele chama de “diferença colonial” na ordem da representação. Se o imaginário eurocêntrico da modernidade esqueceu o colonialismo e relegou os espaços colonizados à periferia e ao passado na sua descrição da realidade universal (mesmo que esse “passado” paradoxalmente exista no “presente”), a tarefa da diferença colonial é reinscrever a simultaneidade. [...] (ALCOFF, 2017, p. 43).

O sentido de diferença colonial, para Mignolo (2005; 2017), busca refletir a maneira como a colonialidade, que parte de uma construção epistemológica tendo a Europa como centro, construiu signos e significantes (línguas) para representar esse outro colonial. De certo modo, o autor assinala que ali existe uma diferença que estrutura esse sistema-mundo. Mignolo (2005; 2017) procura então romper com essa lógica ao “revelar a maneira pela qual o poder tem trabalhado para criar essa diferença (isto é, a forma como o colonialismo cria o “atraso” tanto material quanto ideológico), bem como a forma como o poder colonial representa e avalia a diferença” (ALCOFF, 2017, p. 44).

Para Mignolo (2005; 2017; 2013), a linguagem em suas múltiplas variações sempre terá duas ou mais interpretações, característica fundamental para compreendermos a semiótica colonial. Por meio de sua reflexão crítica sobre o sistema mundo (modernidade/colonialidade), as interpretações direcionadas e provocadas pelas epistemologias baseadas na universalidade a partir da Europa/modernidade/colonialidade, constroem compreensões e representações a partir da colonialidade/modernidade e não de outros lugares de enunciação, outras histórias, outros modos de ver e estar no mundo. São esses vazios que revelam a incompletude histórica, racial, de gênero, de sexualidade, religião etc. que Mignolo (2013; 2005) vai chamar de fraturas coloniais identificadas na semiótica colonial. Essa semiótica colonial vai nos ajudar a identificar as negações e os apagamentos sócio-históricos que são baseados na modernidade/colonialidade:

El concepto de “semiosis colonial” trae al primer plano el siguiente dilema (al cual por cierto no son ajenos los antropólogos): ¿cuál es el locus enunciativo desde el cual el sujeto de la comprensión comprende situaciones coloniales? ¿En otras palabras, en cuál de las tradiciones que se quiere comprender se inscribe el sujeto de la comprensión? Por cierto que preguntas tan amplias como éstas no son sólo relevantes cuando se trata de situaciones coloniales o de semiosis colonial, sino también de problemas más específicos como los de raza, género, o clase (como los estudios de y

sobre la mujer y la literatura y la crítica “Latina en Estados Unidos”) no se enseñan a diario. (MIGNOLO, 2005b, p. 7).

Uma outra questão que Mignolo aponta em seus estudos sobre semiótica colonial e hermenêutica pluritópica que vai dialogar com minhas proposições nas oficinas por meio das leituras de imagem é a relação entre a compreensão (hermenêutica) ³⁶ e a epistemologia (conhecimento científico), em que ambos os domínios “são representados sem a diferença colonial. Em outras palavras, a questão do que é significativo ou inteligível não está menos sujeita às representações coloniais do que a questão do que é verdadeiro. Ambos são julgados dentro de um quadro europeu de referência” (ALCOFF, 2017, p. 45). Existe uma conexão entre a pessoa que compreende (a forma como ela processa essa compreensão, de onde ela parte etc.), a epistemologia que fundamenta as construções semióticas que produzem as linguagens, os lugares (geopolítico/social) de onde partem aquelas compreensões que interrelacionam e evidenciam “el vaciado del centro en la representación del espacio” (MIGNOLO, 2005, p. 7). Para Mignolo, não há uma separação entre epistemologia e hermenêutica, visto que uma está relacionada à outra de tal forma que os conceitos, os conhecimentos e as teorias são construídos tendo como base universal e universalizante as estruturas filosóficas, sociais, humanas e políticas do Ocidente. Estes vão determinar compreensões teóricas, conceituais e sócio-históricas, por exemplo, a colonização pelo olhar do colonizador e estigma de aventureiro (histórias, desenhos e filmes que contam a história do colonizador como um conquistador), conteúdos históricos que abordam a escravidão como um único ponto de partida dos povos escravizados negros e indígenas, novelas que contam a história romantizada da imigração europeia no pós-abolição sem, no entanto, mostrar o que de fato aconteceu com a população negra que era escravizada, entre outras. Se a hermenêutica, em resumo, é a arte da compreensão, a epistemologia que articula a maneira como serão construídos esses conceitos, ou seja, aquilo que é válido como conhecimento científico, histórico e filosófico definindo currículos,

³⁶ “La comprensión hermenéutica y la comprensión teórica – En las ciencias humanas, nos dice Mignolo, la comprensión teórica es presupuesta por la comprensión hermenéutica. “La ciencia es siempre un contexto objetivo de sentido construido a partir de un contexto general subjetivo o particular y subjetivo de sentido” (MIGNOLO, 1983, p. 10). Esto es, cada vez que un sujeto trata de comprender una obra, un acto, o un acontecimiento, su comprensión se construye sobre las proposiciones teóricas de las ciencias que sean pertinentes. Se interpreta, pues, desde la teoría. (ECHEVERRY, 2013, p. 65). [...] Para Mignolo, hay al menos dos niveles de comprensión. Un nivel corresponde al momento en que el espectador se representa “dentro” del fenómeno que trata de comprender y profiere juicios sobre el “sentido” del mismo, en el ejemplo anterior sobre la relación entre modernidad y colonia. Este nivel es el de la comprensión hermenéutica. En el otro nivel, el espectador se “separa” del fenómeno que comprende (el filme) con la intención de proferir juicios sobre cómo se forman los universos de sentido bajo los que son coherentes las diferentes interpretaciones, estos juicios participan de un universo de sentido disciplinar, es decir, entran en la danza de la dispersión discursiva que termina por adherir a una formación discursiva (sociología, filosofía, historia). Este es el de la comprensión teórica. Comprensión teórica y hermenéutica no son excluyentes. Al contrario, tienen una relación muy estrecha. (ECHEVERRY, 2013, p. 67).

conteúdos, indústria cultural etc., vai sobredeterminar as compreensões, o imaginário social. Compreendemos em conjunto com Mignolo que tanto a epistemologia quanto a hermenêutica precisam ser ressignificadas. Ou seja, para o autor, tanto a epistemologia quanto a hermenêutica estão imbricadas, uma vai conformar a outra. Por isso, há a necessidade de uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) para que as compreensões sobre o pensamento de fronteira sejam de fato interpretadas à luz de uma história que sempre existiu, mas que permanece costurada no avesso de muitos lugares. Nesse sentido,

La sobrevivencia de la semiosis colonial a la vez que la necesidad de una hermenéutica pluritópica que dé cuenta (teorice, reflexione críticamente) de ella. De otra manera, nos encontraríamos con una “realidad” fracturada y pluritópica frente a un discurso homogéneo y monotópico presupone la construcción de “nuestra propia tradición” (es decir, la tradición hegemónica donde se sitúa el sujeto de la comprensión), una hermenéutica pluritópica presupone no sólo el vaciado y la movilidad del centro de la representación sino también la movilidad del centro del acto de representarse. (MIGNOLO, 2008).

Logo, a semiótica colonial, considerando o que eu pude identificar nas oficinas, está presente nas representações das pessoas professoras e educadoras sociais, quando elas nos trazem compreensões que, com base na crítica dos estudos decoloniais, são elaboradas no contexto da colonialidade ser/poder/saber “que equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complejo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Nessa direção, a hermenêutica pluritópica proposta por Mignolo (2005; 2013) pode ser considerada uma ferramenta analítica com que o autor desafia a colonialidade e o projeto de modernidade que configura o sistema mundo. Nesse caso, uma hermenêutica que considere a interculturalidade como processo e “que suponga las dificultades existentes en el acercamiento a una cultura con las categorías de otra y que permita interpretaciones que, en vez de enclaustrar a los seres humanos en verdades inamovibles, les permitan libertad para el pensamiento” (ECHEVERRY, 2013, p. 81).

Nesse complexo de interações coloniais, consideramos, portanto, que a epistemologia e a hermenêutica atravessadas pela linguagem, fundamentam a semiótica colonial presente em desenhos, filmes, novelas, propagandas, conteúdos escolares, currículo, reportagens, imagens etc. Quando uma professora utiliza como recurso o cabelo de bombril no mês da consciência negra para representar uma criança negra, ela está reproduzindo os estereótipos raciais de corpos negros baseada no imaginário racista que considera o cabelo crespo um cabelo ruim, duro. Esse imaginário social fundamentado na colonialidade determina, portanto, uma universalizante visão de mundo baseada na racialização de corpos negros e indígenas, que

interseccionalizado com gênero, classe e sexualidade, constroem representações com base em um único ponto de vista. Ou seja, o que aprendemos e a forma como aprendemos desenha, oferece, impõe, determina e reproduz semióticas coloniais baseadas na representação de uma sociedade racista, eugenista, machista, sexista, patriarcal, homofóbica, cristã, branca e masculina.

Nessa perspectiva hermenêutica atravessada pela linguagem, conceitos, teorias e categorias podem ser repensados, criticados, refutados. Pensar as realidades plurais de outros povos e grupos sociais que coexistem no mesmo mundo, mas que estão cindidas, fraturadas entre uma realidade legitimada, que se pretende universal, que colonizou saberes, e uma outra que apresenta igual nível de intelectualidade de se produzir conhecimento, ciência, filosofia e que ainda mantém aberta a ferida colonial, são questões importantes que estarão presentes ao longo da pesquisa.

2.2 Descrição do fazer metodológico da pesquisa – resgatando o *eros* e o erotismo: o percurso de uma proposta decolonial de uma pesquisa social em educação

Ao escrever o subtítulo desta seção, algumas sensações me vieram à mente: ousadia, medo, perseverança, prazer e poder. Ao mesmo tempo que essas sensações percorriam meu corpo, meu coração me fez buscar leituras inspiradoras de mulheres intelectuais negras que promovem a insurgência de uma intelectualidade feminista negra por meio da produção de conhecimento realizada desde dentro, ou seja, com epistemologias, teorias e metodologias que dialoguem com as vivências e experiências produzidas no lócus de enunciação geopolítico do conhecimento de uma perspectiva negra feminista. Estou falando de bell hooks e Audre Lorde, mais especificamente por serem as autoras que trazem a inspiração sobre *eros*, erotismo e erótico, como constructos inseridos em uma pedagogia crítica feminista, que aciona motores de força vital por intermédio da corporeidade das mulheres negras, no sentido de negar as imagens e representações estereotipadas sobre nós. Uma “energia criativa empoderada, cujo conhecimento e uso nós estamos agora retomando em nossa linguagem, nossa história, nosso dançar, nosso amar, nosso trabalho, nossas vidas” (HOOKS, 2017, p. 2). Para hooks (2017), o sentido de buscarmos o *eros* e o erotismo na educação tem a ver com um movimento de subversão inserido em uma pedagogia crítica à construção ocidental da cisão entre corpo e mente, que nos fazem adentrar os espaços de formação separadas de nossos corações, afetos, desejos, prazeres, força e vitalidade. Esse resgate do *eros* e erotismo, portanto, “nos permite

estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração – na sala de aula” (2017, p. 256). E é de corpo inteiro que eu me entrego a esta seção.

Incluo, nessas reflexões, Azoilda Loretto da Trindade, Beatriz do Nascimento, Lélia Gonzalez, Luiza Bairros e Sueli Carneiro, ou como dizemos no movimento negro feminista: “as que vieram antes de nós”. Eu trago essas inspirações mesmo estando ciente de que esta tese não trata essencialmente de uma referência teórico-metodológica feminista e negra, mas eu considero que essas intelectuais, que entrecruzaram algumas de minhas reflexões, me nutrem de possibilidades e de força para continuar seguindo nesse desafio de me tornar uma pesquisadora e de me sentir capaz para isso. Além disso, trazer essas mulheres negras para abrir esta seção, mesmo que algumas delas não sejam lidas como decoloniais, diz muito sobre o processo de construção do fazer metodológico desta pesquisa: o entrecruzamento de conhecimentos produzidos por autores e autoras negras que há muito caminham no diálogo, no enfrentamento e no debate das discussões raciais entendendo-as/os como insurgentes, inquietas/os, desassogadas/os e necessárias/os neste debate. Ademais, encontra-se aqui de corpo inteiro o meu compromisso político e ideológico com as questões raciais no campo da educação, a fim de que o caráter epistêmico e político desta tese esteja presente, uma vez que pesquisas de cunho participativo devem ser praticadas tendo como premissa o que chamamos aqui de compromisso-ação político assumido (BRANDÃO, 1999, FALS BORDA, 2015; FREIRE, 1999).

Quando eu destaco que as escolhas dessas autoras dizem muito sobre o fazer metodológico desta pesquisa, isso também quer dizer que minhas escolhas político-epistêmicas e minha inserção de corpo inteiro nessa construção metodológica aparecem como centrais neste trabalho. O meu corpo (coração) e minha mente me acompanham desde a elaboração do problema de pesquisa, nas escolhas teórico-metodológicas, nos autores e autoras que identifico como necessários para as reflexões realizadas. Estes são importantes para que algumas realidades analisadas no campo empírico desta investigação pudessem ser observadas, compreendidas e acompanhadas, levando em consideração o meu compromisso-ação, minha militância e meu amor pela educação para as relações étnico-raciais, o que caminha em consonância com as características de uma pesquisa qualitativa, metodologia deste trabalho. Revisitando as leituras de Gatti e André (2013), eu encontro uma reflexão que eu considero muito significativa quando tratamos de pesquisas qualitativas: a de que a busca pela compreensão “dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (2013, p. 29) inseridos em um contexto contribuem para a produção de um conhecimento em que a intenção é “um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos e significados são construídos”.

Nessa perspectiva, essa busca pela compreensão de sentidos e significados nutre “nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir e situar-se” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 29). Uma outra questão que eu considero relevante destacar e está presente no percurso desta investigação é a aproximação desta pesquisadora com as questões sociais e políticas que sustentam a motivação do problema maior de pesquisa desta tese, que é o enfrentamento do racismo no campo da educação, o qual vai se desdobrar no problema central desta investigação. É reconhecer que “as relações que estruturam a sociedade – como as de raça, gênero e de classe social [...] o contato com as questões oriundas do racismo e sexismo, bem como seus derivados – preconceito e discriminação” (CAVALLEIRO, 2013, p. 273) são constituintes da jornada desta pesquisadora, de modo que ela seja excluída de qualquer neutralidade.

Eu acho importante trazer essa reflexão porque é por meio de minha atuação política e epistêmica no trabalho com formação docente em Erer que os convites para a realização das oficinas nas escolas ou em outros espaços de educação chegam até a mim. Ou seja, eu compreendo que o trabalho com a temática racial é uma discussão que parte de uma rede de compartilhamentos e identidades, constituído por um coletivo de professores e professoras que reconhecem a existência do racismo em seus locais de atuação e que precisam de certa forma de alguém sensível à temática para conceituá-lo. Nas oficinas, eu chego ao local e converso com os professores, professoras e/ou gestores para entender a demanda, o objetivo da formação, o público, para então elaborar uma metodologia que dê conta de atender ao chamado e, especialmente, ao problema identificado. No campo empírico, três oficinas foram analisadas nesta tese, realizadas nos anos de 2017 e 2019 em diferentes espaços de atuação e com grupos diferenciados. As oficinas foram pontuais e não houve continuidade de projetos de formação continuada após a realização destas, conforme já mencionado.

Para direcionar a pesquisa de forma que pudesse conduzir um roteiro para me orientar nas análises das coletas de dados retiradas dos diários de campo elaborados para cada oficina, fez-se necessário a elaboração de um problema de pesquisa que contemplasse a temática de forma consistente de modo a me guiar durante todo o processo. Dessa maneira, a questão-problema deste estudo foi buscar reflexões no campo teórico dos conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais para compreender e identificar como as representações docentes destes estudos estão presentes no campo teórico-prático.

Durante o processo de elaboração do problema de pesquisa, algumas questões centrais apareceram e foram consideradas durante o percurso de elaboração desta investigação: quais

são os conceitos que mais precisam ser trabalhados na formação docente de professores no campo da Erer que aparecem nas oficinas realizadas? Como os conceitos de raça e racismo são representados pelas pessoas docentes? É possível reconhecer a existência do racismo sem compreender os conceitos? De que forma a colonialidade está presente nas representações das pessoas professoras e educadoras sociais que participaram das oficinas?

A fim de que o caminho desta pesquisa pudesse ser trilhado de maneira segura, ética e comprometida com uma investigação de cunho participativo em pesquisas qualitativas, foram traçados objetivos específicos para colaborar com a chegada aos resultados pretendidos: i) identificar os conceitos recorrentes, no campo das relações raciais, que buscam compreender e combater o racismo; ii) identificar as representações, de pessoas professoras e educadora sociais, em relação ao racismo nos espaços educacionais; iii) analisar as representações dos conceitos raciais das pessoas professoras e educadoras sociais à luz de uma perspectiva decolonial.

Como se trata de uma metodologia específica de trabalho com formação docente, as construções e alterações acontecem durante a realização das oficinas e, apesar de eu estar inserida de corpo e mente nesta ação, existe uma preocupação em conduzir e adaptar as atividades e o percurso das oficinas conforme as necessidades apresentadas pelas pessoas participantes, mesmo que antes tenha sido realizada uma conversa prévia de diagnóstico com as pessoas demandantes do processo, fase chamada de exploratória (BRANDÃO, 1999). Ou seja, eu considero como descartados o risco de manter uma rigidez na forma como são conduzidas as dinâmicas das oficinas ou de tentar formular análises “que partem de ideias pré-concebidas” (CAVALLEIRO, 2013, p. 274), uma vez que a “validade da investigação realizada somente é possível através do diálogo com os sujeitos implicados; a pesquisa-ação exige o estabelecimento de um fluxo informativo, aberto e fecundo, entre o investigador e os sujeitos envolvidos na situação” (FRANCISCHETT, 1999, p. 170, *apud* ELLIOT, 1999, p. 173). Encontramos essa mesma reflexão nos escritos de Brandão (1999), Tripp (2005), Thiollent (1986) e em Paulo Freire (1999), que em um artigo sobre métodos de pesquisas alternativas de cunho participativo vai afirmar que fora da compreensão com os grupos que participam da ação não existe um verdadeiro compartilhamento de conhecimento e a pesquisa só terá sentido “se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação[...]” (1999, p. 35).

Freire (1999), que tecia suas reflexões com base na pedagogia da libertação, em diálogo com as classes populares, origem das pesquisas participantes, sobretudo na América Latina (BRANDÃO, 1999), complementa que não há possibilidade de compreensão de uma determinada realidade fora do diálogo e da troca com as pessoas partícipes da pesquisa, “a não

ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que sendo para eles um conhecimento do conhecimento do anterior (o que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento” (FREIRE, 1999, p. 35). Eu abordarei, a seguir, um exemplo de algumas das minhas inspirações para identificar esta pesquisa como pesquisa-ação, com contribuições da pesquisa participante. Apesar de as oficinas analisadas neste estudo não serem realizadas com pessoas que fazem parte de grupos considerados oprimidos ou de classes populares à luz dos estudos de Freire, por entender que esse público, pessoas professoras e educadoras sociais, é respeitado e compreendido como intelectual e produtor de conhecimento, as pessoas participantes dizem a todo momento o que querem saber sobre o tema, o que mais as tocam e o que há mais nesta formação que elas e eles querem de fato transformar. Não é sem nenhum motivo que as dinâmicas e atividades das oficinas, bem como a própria temática inicialmente escolhida, são alteradas durante o percurso.

Dessa forma, esta pesquisa qualitativa busca aportes metodológicos e conceituais encontrados na pesquisa-ação e na pesquisa participante com a contribuição de uma metodologia decolonial. Além disso, eu considero importante destacar que, apesar de encontrar semelhanças e características em investigações de cunho participativo, o fazer metodológico construído nesta tese faz parte de um compilado de inspirações e bases epistemológicas encontradas nas reflexões da pesquisa-ação e participante, justamente por entender que:

contrariamente ao que acontece em outros continentes, na América Latina não existe uma definição única de experiências representativas de um estilo participante de pesquisa. Existem, isso sim, tradições de pensamento e práticas diversas que conferem alcance e significados diferentes a esse tipo de atividade. (GAJARDO apud BRANDÃO, 1999, p. 12)

É importante considerar que eu trago uma consciência teórica embasada nos estudos de Carlos Brandão (1999) sobre pesquisa participante e pesquisa-ação, que identifica como um dos princípios inseridos nesse tipo de pesquisa, sobretudo na América Latina e com base nas reflexões de Paulo Freire e Fals Borda, a “ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra” (1999, p. 4). Dessa forma, para Brandão (1999, p. 5),

a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorporar-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos.

Ou seja, a origem das pesquisas de cunho participativo, na América Latina, foi reinventada e disseminada com base “em propostas de ações sociais de vocação emancipatória que fundamentam e instrumentalizam a educação popular, a teologia da libertação, os movimentos sociais populares e, mais adiante, a pesquisa participante” (BRANDÃO, 1999, p. 7). Nesse sentido,

elas herdam e re-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes [...] Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente (BRANDÃO, 1999, p. 15).

Eu faço menção a essas citações para afinar e detalhar o fazer metodológico desta tese, que está consubstanciada em uma metodologia decolonial como um lugar de construção que nos possibilita problematizar e conjecturar sobre a estrutura de formação da produção de conhecimento, inferindo às investigações de cunho participativo confluências com causas sociais, especialmente de cunho racial, visibilizando o lócus de enunciação negra. A metodologia decolonial me autoriza a pensar e a estruturar a organização e a análise da pesquisa em um movimento dialógico e confluyente entre a teoria e a prática, bem como considerar que, no meio do processo, das análises, durante e entre a construção do desenho do fazer metodológico desta tese, sempre haverá a possibilidade de mudanças e alterações, uma vez que não há um modelo único de se pensar metodologias decoloniais (BORSANI, 2014; KRABBE, 2011).

Embasada nessas reflexões é que eu vou costurando o fazer metodológico desta tese compreendendo que ela é uma junção específica de métodos e metodologias que estão principalmente em consonância com meu compromisso-ação e minhas escolhas epistemológicas. Essas opções se fazem presentes nas escolhas de textos, vídeos, imagens e argumentos que eu levo às oficinas, nas quais são construídas coletivamente possibilidades de compreensões outras sobre racismo, preconceito, discriminação racial, a fim de que as representações coloniais referentes aos conceitos no âmbito das relações raciais das pessoas professoras educadoras sociais sejam ressignificadas por meio de um outro lugar. Mais do que definir os conceitos que eu identifico como representados de forma recorrente nas oficinas, interessa-me compreender as representações dessas pessoas sobre esses conceitos e observar quais usos e sentidos elas reproduzem em seus espaços de formação. Assim, eu compreendo

que ao elaborar e analisar as oficinas aqui relatadas eu dialogo com alguns dos propósitos de uma pesquisa participante identificados por Brandão (1999, p. 23):

ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhada; ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos, já possui organicamente vocativa educativa e, como tal, politicamente formadora.

É fato que, em pesquisas qualitativas em educação, especialmente aquelas que se pretendem decoloniais ou que sugerem outros métodos e metodologias, bem como que seguem a linha de uma epistemologia mais crítica, libertária e participativa, o rigor científico exigido também está presente. Pensando em como detalhar metodologicamente os passos dados e construídos tanto nas análises teóricas, retiradas nos diários de campo, quanto na metodologia nas oficinas realizadas, eu identifico alguns percursos metodológicos que foram cumpridos nesta investigação participante à luz da pesquisa-ação considerando estudos de Thiollent (1986), Tripp (2005) e Freire (1999).

Com o objetivo de elucidar as diferenças que existem na literatura sobre pesquisa-ação e pesquisa participante, Thiollent (1986), que traz em suas reflexões influências marcantes da herança latino-americana (BRANDÃO, 1999), aponta que embora a pesquisa-ação seja de cunho participativo, isto é, “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 1986, p. 12), nem tudo que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação. Para o autor, a pesquisa participante incluiria também uma metodologia de observação participante a fim de estabelecer entre as pessoas pesquisadoras e as pessoas participantes da investigação “relações comunicativas” em “aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Eu considero interessante trazer essa discussão sobre a diferenciação conceitual entre pesquisa participante e ação para pontuar que esta tese se apropria metodologicamente de ambas as correntes, especialmente quando, na fase inicial antes da oficina, eu converso com as pessoas participantes a fim de construir com elas e eles um tema e um possível problema mais apropriado e interessante para o grupo. No entanto, eu admito que muitas vezes o problema identificado nesta primeira conversa de consolidação do tema não se configura como o problema inicial. Ou seja, muitas vezes o problema que se apresenta como demandante da oficina se mostra como secundário, que será trabalhado posteriormente, caso o grupo se mostre participativo a isso.

Essa situação ocorreu nas vezes em que eu fui solicitada para realizar as oficinas aqui trabalhadas, que em princípio tinham necessidades específicas diferenciadas, uma vez que eu atuo em espaços educacionais diversos. Ao fazer uma primeira conversa exploratória para compreender qual seria a questão, eu me preparei para refletir juntamente com eles e elas sobre a Lei n. 10.639/2003, currículo antirracista, práticas pedagógicas etc., mas ao perceber a dificuldade referente ao entendimento dos conceitos raciais, tais como discriminação e preconceito racial, *bullying*, raça e racismo, eu sentia a necessidade de retomar o planejamento que havia feito e conduzir as oficinas focando nos conceitos, em sua interpretação e, conseqüentemente, seu impacto no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Thiollent (1986, p. 12) afirma então que pesquisa-ação,

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Uma outra questão para o autor é que em uma pesquisa-ação é importante as pessoas participantes identificarem um potencial para a realização de ações implicadas no problema que foi trabalhado, ocasionando por parte das pessoas pesquisadoras um papel ativo na resolução do problema identificado “no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1986, p. 15). Essa observação merece uma atenção especial quando a trazemos para a contextualização desta tese, isso porque muitas vezes o acompanhamento e a avaliação das ações são realizados durante a oficina, quando eu solicito um plano de ação com base nas discussões e leituras realizadas; entretanto, não há de fato um acompanhamento para investigar se as ações foram implementadas, por conta de diversos fatores que serão relatados posteriormente. O que existe são devolutivas de professoras e professores que entram em contato para solicitar mais leituras; ou a indicação de práticas sobre o tema e uma conversa com a gestão ou pessoas responsáveis pela demanda, no intuito de relatar como foram as oficinas, a participação das pessoas, ou ainda, com sugestões e propostas para uma continuidade de formação na temática.

O que é muito interessante nessas discussões sobre conceituação de pesquisa-ação e participante, como ocorre em qualquer campo científico de atuação, são as diferentes formas de compreendê-las, o que, a meu ver, trazem movimentos interessantes para as pessoas pesquisadoras em suas metodologias de investigação-ação, no sentido de nos fazer refletir sobre a unificação delas e conjecturar outras formas conjuntas de se investigar pesquisas qualitativas

que se propõem ativas e participantes. Enquanto Thiollent (1986) separa o que seja uma e outra, Tripp (2005, p. 445) afirma que:

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (CHEIN; COOK; HARDING, 1948). Na década de 1970, incorpora-se (com finalidades de) mudança política, conscientização e outorga de poder [empowerment] (FREIRE, 1972, 1982), pouco depois, em desenvolvimento nacional na agricultura (FALS-BORDA, 1985, 1991) e, mais recentemente, em negócios bancários, saúde e geração de tecnologia, via Banco Mundial e outros (HART; BOND, 1997).

Contudo, o autor vai chegar a uma conceituação do que seja pesquisa-ação identificando inclusive outras nomenclaturas de pesquisas alternativas (participante e ação) como projetos de investigação-ação, “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445). Tripp (2005) vai então conceituar pesquisa-ação como uma “forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447), que leva “não só à compreensão da própria prática, mas também à compreensão mais profunda de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar” (TRIPP, 2005, p. 450). Complementando as suas reflexões, o autor vai trazer ainda algumas modalidades de pesquisa-ação que eu considero interessante abordar porque eu entendo que esta pesquisa vai se nutrir de duas delas. A primeira é o que ele vai chamar de pesquisa-ação política, que responde originalmente a uma pergunta: “o projeto está preocupado em trabalhar dentro da cultura institucional existente e das imitações sobre a prática, criadas por essa cultura, ou o projeto trata da mudança dessa cultura e suas limitações?” (TRIPP, 2005, p. 457). Salvo as problematizações que poderíamos fazer em relação ao que o autor entende por cultura e qual a relação do problema desta tese com esse termo, eu compreendo que poderíamos encaixar esta tese dentro dessa característica de pesquisa-ação, reformulando o teor da pergunta, mas não sua essência. A segunda modalidade que se aproxima desta investigação e que tem muito a ver com a primeira já descrita seria a pesquisa-ação socialmente crítica:

quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações. Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. “grandes ideias” de uma sociedade democrática. A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a

tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado (TRIPP, 2005, p. 458).

Para o autor, reconhecer a existência de tais modalidades de pesquisa-ação agrega um movimento de consciência às metodologias de pesquisa alternativas e identifica “diversas maneiras de operar, que poderiam não ser consideradas se não tivessem sido identificadas e explicadas” (TRIPP, 2005, p. 459), possibilitando a garantia de um bom percurso na investigação e uma melhor apresentação de resultados práticos alcançados.

A fim de que o rigor científico seja cumprido, principalmente em pesquisas sociais e qualitativas em educação, Brandão (1999) e Freire (1999) trazem suas reflexões no campo da pesquisa-participante, e Tripp (2005) e Thiollent (1986), contribuições para a pesquisa-ação. Ambas as pesquisas, presentes nesta tese, apontam para a importância de se cumprir alguns passos metodológicos com o objetivo de haver uma melhor ação no território para resolução dos problemas, avaliação e monitoramento das pessoas participantes. Não é objetivo desta seção descrever detalhadamente cada um desses passos. Interessa-me apresentar quais fases esta pesquisa cumpriu, uma vez que, conforme já anunciado nesta investigação, as oficinas foram realizadas em tempos e espaços diferentes, com públicos, temas e problemas diversos e não foram inicialmente realizadas para alcançar os resultados da investigação; no entanto, colaboram para esse fim em consonância com as modalidades de pesquisas alternativas (ação e participante).

Thiollent (1986) e Freire (1999) preferem trabalhar em uma perspectiva de roteiro, indicando um “ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” (THIOLLENT, 1986, p. 47-48). Para o autor, durante o processo de pesquisa, chamada de fases ou tarefas a serem realizadas, sempre haverá um “constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, coletar dados [...]” (THIOLLENT, 1986, p. 47-48). Brandão (1999) vai apontar fases como institucional e metodológica, estudo preliminar do território, análise crítica dos problemas e, por fim, a elaboração de um plano de ação. Tripp (2005) nomeia esses passos como ciclos, uma mandala em que eles podem ser trabalhados de maneiras diferentes ou intercaladas, mas que são importantes no processo de uma pesquisa-ação. Para o autor, o ciclo corresponde à sequência da ação, ao planejamento, à implementação e à avaliação, bem como à prática, à mudança na prática e à avaliação dos resultados, a fim de que haja uma “mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Brandão, 1999, p. 445-446).

Eu me aproximo das reflexões de Thiollent (1986), que traz a perspectiva de roteiro para o cumprimento dessas fases durante a pesquisa-ação e que foram realizadas durante a investigação no campo empírico deste trabalho, descritas a seguir.

- **Fase exploratória**, que consiste “em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 1986, p. 48). Fase realizada quando eu entro em contato com o grupo de pessoas demandantes das oficinas e juntamente com eles e elas identifico o que conhecem e estudaram sobre a temática. Geralmente ao perguntar características do perfil do público (disponibilidade, quantitativo, origem do convite, interesse em participar da formação, conhecimento ou não sobre o tema, experiências etc.), eu sugiro alterações sobre o tema da oficina, número de pessoas, local etc.
- **Tema da pesquisa**, que neste trabalho eu vou nomear de tema das oficinas, que se trata da “designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” (THIOLLENT, 1986, p. 50). “Em geral o tema é escolhido em função de um certo tipo de compromisso entre a equipe de pesquisadores e os elementos ativos da situação a ser investigada” (THIOLLENT, 1986, p. 51). Geralmente, na fase exploratória, eu já defino o tema, avalio e problematizo a demanda que me chega e geralmente proponho uma outra abordagem dentro do tema racial que converse mais com o público. Essa ação ocorreu na oficina junto de educadores e educadoras sociais, em uma organização social. A proposta inicial era apenas uma palestra em formato de seminário sobre racismo no cotidiano escolar, porém, ao conversar mais com as pessoas que participariam, ouvir suas experiências e de fato compreender o que eles e elas gostariam de saber e vivenciar, sugeri que fizéssemos dois dias de oficinas interseccionadas entre teoria e prática. A proposta foi aceita e conseguimos dois dias inteiros mergulhadas/os nessa discussão. Contudo, apesar de essa fase ser realizada a cada convite que eu recebo, alterações durante o percurso da oficina, com base nas falas e observações das pessoas participantes, ocorrem sempre, como no caso desta e das outras duas oficinas apresentadas. Eu considero importante ressaltar que a minha expectativa ao realizar essas oficinas era falar sobre o tema demandado, por exemplo; a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 e o currículo escolar; entretanto, ao chegar às oficinas era recorrente me deparar com certa incompreensão ou confusão das pessoas educadoras e professoras sobre conceitos raciais, conforme já mencionado. Sendo assim, antes de abordarmos o tema demandante da oficina,

percebia que este não era o tema-problema, que precisaria ser conversado, mas sim que o tema-problema principal girava em torno do entendimento desses conceitos. Ou seja, primeiro era necessário contextualizar as diferenças entre racismo e *bullying*, preconceito e discriminação racial e raça, às vezes discutindo sobre o projeto de democracia racial, responsável por frases comuns como “somos todos iguais”, para compreenderem o processo e o sistema do racismo estrutural, antes de falarmos sobre a Lei n. 10.639/2003. A meu ver, essa ação foi necessária para que de fato eles e elas pudessem compreender a importância da lei, o parecer da lei e o porquê de implementá-la em sala de aula.

- **Colocação de problemas/problematização.** Essa é uma das dinâmicas utilizadas nas oficinas. Eu abro as atividades inicialmente com uma sensibilização, utilizando recursos como música, apresentação das pessoas e consolidando as expectativas com o tema combinado. Depois, eu parto para o que chamo de problematização ao tema. Geralmente há uma pergunta geradora que estimula a reflexão das pessoas participantes sobre compreensões que já apareceram na dinâmica anterior (sensibilização). Para Thiollent (1986, p. 53), “uma problemática pode ser considerada como colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático”. Esse tema pode ser identificado em diversas outras problemáticas, que “é o modo de colocação do problema de acordo com o marco teórico-conceitual adotado” (THIOLLENT, 1986, p. 53).
- **O lugar da teoria.** Não só Thiollent (1968), mas a maioria dos autores aqui mencionados relatam a importância da teoria em pesquisas alternativas (ação e participante). Conforme o autor, “por ter uma vocação de pesquisa prática, a pesquisa-ação é frequentemente vista como uma concepção empirista da pesquisa social na qual não haveria muitas implicações teóricas” (THIOLLENT, 1986, p. 54). No entanto, para o autor, o projeto de pesquisa-ação deve considerar que a problemática articulada precisa se valer de “quadro de referência teórica adaptado a diferentes setores [...]” (THIOLLENT, 1986, p. 55), como o campo de educação, por exemplo. Nesse sentido, Thiollent alerta para que a teoria seja trabalhada de forma a não desestimular as pessoas participantes “que não dispõem de uma formação teórica” (THIOLLENT, 1986, p. 55), próxima ao tema que será problematizado e pontua que “certos elementos teóricos deverão ser adaptados e ‘traduzidos’ em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão” (THIOLLENT, 1986, p. 55). Na metodologia de trabalho com as oficinas aqui relatadas, a teoria é

bastante significativa para os conceitos no âmbito das relações raciais, que aparecem de forma recorrente sendo representados de um modo em que eu percebo uma dificuldade de compreensão entre eles e que, ocasionalmente, podem reproduzir o racismo e invisibilizar questões raciais nos espaços de educação. A preocupação em não utilizá-la de forma a desestimular a participação e o interesse na temática também está presente, uma vez que a linguagem e a forma de conduzir discussões, falas, incômodos, são de fato um ponto de atenção dessa autora, que vai considerar como válidas as percepções e situações que mais despertam interesse nas pessoas participantes. Na prática, mesmo que eu perceba que seja necessário eu avançar mais nas questões sobre outros conceitos importantes de serem debatidos, mas que não estão presentes nas falas e nas reflexões apresentadas, eu procuro de certa forma não trazer informações que poderiam trazer falta de interesse e desestimular a participação do grupo.

No roteiro de fases sugerido pelo autor, ele vai falar da importância de um seminário, que seriam as ações práticas e coletivas que serão desencadeadas para análise e verificação da adequação dos problemas por meio de ações e da interação com o grupo pesquisado. No caso desta investigação, o seminário deu lugar à realização das oficinas em que o tema, os problemas e possíveis ações locais possam ser refletidos e aplicados durante a realização das atividades, bem como para que a disseminação das experiências vividas ali possa ser passada adiante a outros grupos interessados. Como proposta de seminário, o autor também indica a devolutiva das ações praticadas ao longo da pesquisa com o público participante. Nesse caso, após as oficinas, eu faço uma contextualização do que vimos por meio das interações e sugiro mais encontros, grupos de discussão e rodas de conversa para dar continuidade à proposta. No entanto, diante das dificuldades que já mencionamos aqui e que eu compreendo fazerem parte da atuação docente, como a falta de incentivo para pesquisa e de uma formação continuada, assim como a carga horária, o planejamento, entre outros fatores, as oficinas acabaram sendo pontuais e sem perspectiva de continuidade. O que é bastante recorrente são as solicitações de professores, professoras e educadoras sociais no que se refere à indicação de leitura, de atividades e de vídeos para serem utilizados em sala de aula ou em reuniões internas nas escolas. Nas oficinas realizadas, eu recebi, nesse sentido, solicitações de vídeos, cantigas (contextualização) e leituras de pessoas que participaram para serem utilizadas nas atividades escolares.

Por último, de acordo com Thiollent (1986), as fases seguintes serão as ações realizadas para coleta de dados, que em alguns casos os “pesquisadores recorrem também a técnicas

antropológicas: observação participante, diários de campo, histórias de vida etc.” (THIOLLENT, 1986, p. 64) e o plano de ação. Como instrumento de coleta de dados retirados nos relatórios dos diários de campo desta autora, foram registrados: falas das pessoas professoras (recurso de gravação), fotos das atividades, listas de presença e anotações gerais da autora, tais como local, descrição da metodologia e conteúdo utilizado nas oficinas, alterações realizadas no planejamento das oficinas e resultados apresentados durante as atividades. Essas anotações foram registradas durante e após a realização das oficinas. Eu compreendo que o plano de ação é a devolutiva das pessoas pesquisadoras para os grupos trabalhados no que se refere à resolução dos problemas e em projetos de formação continuada, considerando as ações realizadas durante a pesquisa. Nesse caso, e nas oficinas analisadas, eu sugiro a elaboração de um plano de ação a fim de que as pessoas possam utilizar em seus espaços de formação ou em conversas com seus pares, por meio das discussões produzidas, algumas iniciativas de aulas, atividades, seminários e projetos pedagógicos. Um outro momento, que faz parte de minha atuação, é fazer uma devolutiva com as pessoas que me fizeram o convite, sugerindo, conforme já mencionado, uma formação continuada do tema. Segundo Thiollent (1986, p. 69), “para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”.

Diante das experiências compartilhadas nesta seção eu compreendo que as reflexões elaboradas nas oficinas contribuem para um processo de conhecimento e de sensibilização sobre a temática em um movimento, que eu identifico como inquietude-ação sobre práticas pedagógicas antirracistas e conceitos raciais, tanto aqueles que foram incorporados como tema-problema das oficinas quanto os que saíram das representações das pessoas professoras e educadoras sociais. Esse movimento inquieto e participativo pode contribuir para um estudo teórico em campo, assim como as oficinas mostram que esses conceitos são significativos para compreensão do real.

2.3 Revisão bibliográfica

“Uma árvore sozinha não compõe uma floresta”
(Provérbio yorubá)

O que procurar? Como sistematizar? Quais temas e conceitos são pertinentes para serem analisados? O que considerar, em um vasto campo de produção de conhecimento, temas e reflexões pertinentes ao meu problema de pesquisa? Por onde começar? Talvez essas perguntas

pareçam um pouco óbvias e por vezes imaturas para uma doutoranda, mas eu resolvi trazê-las para iniciar esta seção por observar que essas dúvidas, aflições e questionamentos são bastante recorrentes em conversas com colegas pós-graduandos, que costumam deixar para o último momento possível e viável a realização dessa parte crucial de uma produção de conhecimento.

Estar no doutorado não é tarefa fácil. Contribuir para a produção de conhecimento na área da educação, na temática que estudamos, provavelmente desde a graduação, nos traz conflitos, desafios diários e uma responsabilidade de tirar o fôlego por muitas vezes durante os anos do curso. Diante disso, eu resolvi, ao invés de me desesperar, estudar, ler e investigar métodos e metodologias sobre como realizar essa parte da pesquisa de modo que me fizesse gostar desse processo, compreendê-lo, e tentar fazer um bom trabalho. A orientação e a confiança nesse momento é fundamental.

Nesse sentido, eu recorri a alguns autores que me ajudaram a construir, compreender e internalizar esse processo. Nesse percurso, eu encontrei Howard Becker (2015), que destaca:

A ciência e o conhecimento no campo das humanidades são empreendimentos cumulativos, tanto na prática quanto na teoria. Ninguém parte do zero quando se senta para escrever. Dependemos de nossos predecessores. Não conseguiríamos fazer nosso trabalho se não usássemos os métodos, seus resultados e suas ideias. (BECKER, 2015, p. 187).

Essa citação me deu suporte para compreender que é importante investigar e analisar as produções realizadas antes de minha tese e do meu problema de pesquisa, por um compromisso ético com o campo. Considerar os trabalhos e produções realizadas na área possibilitam construir um olhar mais amplo e analisar quais pesquisas, artigos e trabalhos contribuem para o meu problema de forma consistente. Mega Ludke (1986, p. 47) complementou minha compreensão ao dizer que “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”. Diante dessas reflexões, eu procurei construir uma espécie de bússola orientadora, escolhendo as palavras-chave que contemplam as discussões mais importantes que sustentam a pesquisa e as perguntas que eu precisava fazer aos textos encontrados, para que eu não me perdesse nesse encontro com uma imensa variedade de produções acadêmicas. Quando eu as encontrei e finalmente decidi quais seriam as perguntas que deveriam estar nesse processo, eu resolvi separar as palavras-chave por subtemas para facilitar as análises do conjunto de textos e tentar de alguma maneira ligar o que eu investigo e problematizo “ao que já foi dito, e isso precisa ser feito de uma maneira que as pessoas entendam qual é o ponto importante” (BECKER, 2015, p. 189).

Em resumo, essa revisão de literatura foi realizada durante o período de 2010 a 2020, considerando as seguintes fontes de pesquisa: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em que eu busquei teses e dissertações; Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN³⁷, importante meio de disseminação de artigos e produções científicas no campo das relações raciais e, por fim, os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais – GT 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (Anped). As palavras-chave utilizadas foram: *Colonialidade e conceitos raciais; Representação docente e conceitos raciais; Oficinas pedagógicas e Erer*. Como subtemas dessas palavras-chave, eu trabalhei com: currículo, formação docente em Erer, práticas pedagógicas e metodologia de formação docente em Erer, elencando-os com as perguntas orientadoras, que foram: 1) Quais trabalhos dialogam com o problema da tese? 2) O que está sendo produzido no campo da educação para as relações raciais sobre o problema de pesquisa que contribuem para a produção desta tese?

É importante dizer que, ao fazer a análise do conjunto de textos encontrados, eu considerei quais as metodologias e os referenciais teóricos utilizados. Como critério de exclusão, foram retirados da análise os trabalhos que não respondessem às perguntas norteadoras dessa busca e às palavras-chave elencadas, as publicações fora do período analisado, artigos em outros idiomas e trabalhos sem a explicitação da metodologia e referencial teórico utilizado. Após essa primeira seleção, foram encontradas 82 publicações, sendo 35 artigos da revista da ABPN, 24 teses e dissertações no portal da Capes e 23 trabalhos publicados em anais no GT 21 da Anped Nacional. Em um segundo momento dessa primeira etapa, eu realizei um filtro mais detalhado desses trabalhos em cada fonte pesquisada e apliquei o critério de exclusão, sobretudo no que se refere às palavras-chave. Eu vou abrir um parêntese nessa questão porque às vezes algumas pessoas pesquisadoras utilizam como referência para “formação docente” o termo “formação de professores”, que a meu ver referem-se à mesma nomenclatura, muda apenas as palavras. Sendo assim, eu não desconsiderei os trabalhos encontrados que utilizassem o termo “formação de professores”. O mesmo ocorreu nos trabalhos e publicações encontrados que

³⁷ “A Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil” [...] “A Revista da ABPN é um periódico de acesso livre e gratuito, publicado com periodicidade trimestral. Seu principal objetivo é dar visibilidade às discussões sobre relações raciais a partir da produção de pesquisadores(as) e intelectuais negros(as), bem como de outros(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional. Tem como público-alvo pesquisadores(as) e comunidade acadêmica em geral, membros de organizações e instituições que trabalham com a questão racial, pessoas interessadas no debate sobre as relações raciais.” Disponível em: <https://www.abpn.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

continham a palavra *representação*. Apesar de eu estar trabalhando com o conceito de representação em uma perspectiva da pessoa docente e de ter sido essa a palavra-chave escolhida, eu optei por considerar trabalhos que apresentassem nas palavras-chave ou no título qualquer menção ao conceito de representação, contanto que eles tivessem relação com a temática da pesquisa. Dessa forma, eu incluí nessa revisão de literatura as publicações que continham *representação e representação social*, e que tivessem relacionadas à pessoa docente e/ou aos subtemas descritos anteriormente, por entender que esses trabalhos contribuiriam de forma significativa para minhas análises e para esta pesquisa.

Ao final, eu cheguei ao resultado de 36 trabalhos, que foram analisados para essa revisão de literatura, sendo: 5 dissertações e 3 teses no portal da Capes, 9 trabalhos publicados nos anais do GT 21 (Anped Nacional) e 19 artigos publicados na revista ABPN. Contudo, após fazer uma leitura crítica dessas publicações e selecionar as palavras-chave combinadas e cruzadas, eu não obtive sucesso em nenhuma plataforma de busca, ou seja, minha intenção era buscar trabalhos e publicações que, assim como nesta pesquisa, trabalhassem ao mesmo tempo com *Colonialidade e conceitos raciais; representação docente e conceitos raciais; oficinas pedagógicas e Erer*. Dessa forma, mesmo que não tenha conseguido alcançar meu objetivo, eu optei por utilizar cada uma das palavras-chave de forma separada, o que resultou nesses trabalhos aqui analisados.

2.3.1 As pesquisas no Grupo de Trabalho GT 21 – ANPED/Nacional

No Grupo de trabalho GT 21 – Anped Nacional, o processo de busca pelas publicações foi realizado por meio do *site* da Associação, que disponibiliza os títulos e os resumos dos trabalhos apresentados em cada uma das reuniões nacionais ocorridas. O levantamento seguiu os critérios descritos no início desta seção. É importante destacar que os eventos nacionais da Anped no período de 2010 a 2013 foram realizados anualmente, sendo que, a partir desse ano, a realização passou ser a cada dois anos. Ao todo, foram apresentados 165 trabalhos nesse GT durante o período de 2010 a 2020. Contudo, ao realizar o filtro dos critérios, chegamos a um total de 9 trabalhos que tinham relação com a problemática da pesquisa (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2015; MACHADO, 2015; FERREIRA; GALLIAN, 2015; SILVA; REIS, 2015; GATINHO, 2017; CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017; FERREIRA, 2019), o que corresponde a 6% do volume geral de trabalhos publicados no período.

Não foram encontrados trabalhos com relação à palavra-chave *oficinas pedagógicas* que tivesse alguma relação com formação para Erer e/ou metodologia para formação docente, ou seja, trabalhos que apresentassem as oficinas pedagógicas como uma metodologia central elaborada e desenvolvida com o objetivo de aprofundar conceitos e outras epistemologias. No entanto, ao fazer uma análise mais detalhada de dois trabalhos (MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017) publicados nos anos de 2012 e 2017, eu identifiquei que a utilização de oficinas pedagógicas foi direcionada como uma atividade extra ao curso de formação docente investigado. Elas aparecem como uma maneira de sensibilizar para a amplitude da temática racial, sobretudo, referente à estética negra (oficinas de tranças, turbante e confecção de bonecas negras), dança (jongo), capoeira e jogos africanos. Em ambos os trabalhos publicados, as oficinas aparecem como bem avaliadas pelo corpo docente.

Em relação à palavra-chave *colonialidade*, pela qual eu objetivava encontrar publicações relacionadas aos *conceitos raciais*, nenhuma foi encontrada. No entanto, eu observei que alguns dos conceitos no âmbito das relações raciais, tais como racismo, preconceito, discriminação racial e raça, aparecem de forma transversal em um quantitativo de sete publicações encontradas (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; MACHADO, 2015; SILVA; REIS, 2015; GATINHO, 2017; CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017; FERREIRA, 2019), o que pode ser um indício de que os conceitos raciais são considerados importantes para a abordagem e compreensão da temática racial, sobretudo no que se refere à formação e à compreensão docente. Em relação às palavra-chave *representação docente* e *conceitos raciais*, eu não identifiquei publicações que tenham observado a relação desses dois conceitos nem trabalhos que utilizassem os conceitos raciais como foco de investigação para analisar práticas pedagógicas ou a representação docente. Entretanto, como já mencionado, apesar de os trabalhos não apresentarem diretamente essa relação, quatro deles (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; GATINHO, 2017; FERREIRA, 2019) apresentaram em suas conclusões certa dificuldade da pessoa docente de identificar tais conceitos na prática e sua importância como conteúdo no currículo de formação inicial e continuada de professores e professoras. O que me chamou a atenção ao analisá-los no que concerne aos conceitos no âmbito das relações raciais, mais especificamente os citados anteriormente e que aparecem de forma bastante recorrente nos trabalhos aqui analisados, foi o fato de que, nessas publicações, as pessoas autoras apontam para a necessidade de um aprofundamento maior desses conceitos em processos de formação continuada, a fim de que o corpo docente construa processos de compreensões da história do

povo negro, do movimento negro, do que é racismo, raça, etnia, preconceito e discriminação para que de fato eles e elas possam, em suas práticas, identificar atitudes racistas e discriminatórias no ambiente escolar e, sobretudo, refletir criticamente sobre conteúdos didáticos que reproduzem o racismo e discriminação na escola³⁸:

Assume-se que a compreensão conceitual sobre o que é o racismo, a discriminação racial e o preconceito podem sem sombra de dúvida auxiliar os professores a entenderem aspectos específicos do racismo à “brasileira” e ajudá-los a identificar o que é uma prática racista e quando ela ocorre no universo escolar. Sendo assim, essa discussão deve estar presente no processo de formação de professores para não apenas se obter uma compreensão teórica, mas também refletir sobre práticas de luta contra o racismo (FERREIRA, 2019, p. 5).

A citação anterior corresponde a um trabalho publicado no GT de 2019, no entanto, eu chamo a atenção para uma conclusão bem parecida em um trabalho submetido no ano de 2011, em que a autora destaca o fato de que é necessário que as pessoas professoras se apropriem “no âmbito das ciências da educação dos conceitos de raça, etnia, diversidade cultural, comunidade negra, consciência negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa [...]” (VALENTIM, 2011, p. 16). Ou seja, quase oito anos entre uma publicação e outra, observadas em realidades diferentes, as autoras identificaram a necessidade de uma apropriação do corpo docente e da gestão escolar sobre os conceitos no âmbito das relações raciais a fim de que a legislação em Erer, bem como práticas docentes e conteúdos curriculares pudessem ser ressignificados. Essas observações aparecem como pano de fundo nas conclusões desses trabalhos e, apesar de não serem o foco investigado, eu identifiquei que existe uma preocupação quanto às compreensões sobre esses conceitos, sobretudo quando os trabalhos estão associados à formação docente – inicial e/ou continuada (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; MACHADO, 2015; SILVA; REIS, 2015; GATINHO, 2017).

Fazendo um contraponto dessa reflexão com a lente decolonial que estrutura esta tese, penso que, de certa forma, apesar dos esforços e das iniciativas do Movimento Negro brasileiro, de pessoas professoras, ativistas e militantes da temática racial, que em suas salas de aula movimentam o currículo escolar para trabalharem conteúdos raciais, e a legislação para Erer que vigora desde 2003, a colonialidade é uma realidade estruturante no campo da educação que

³⁸ “Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores”, 2011; “Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul”, 2012; “Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando as relações raciais”, 2015; “Práticas do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas do Acre”, 2017; “A conscientização do racismo e sua inserção como objeto de estudo em trabalho de conclusão de curso – contribuições de disciplinas sobre a questão étnico-racial”, 2019.

se “mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna” (MALDONATO-TORRES, 2007, p. 131).

Relativo à palavra-chave *Educação para as relações étnico-raciais*, sete trabalhos encontrados apresentaram reflexões nessa temática sobre formação docente (inicial e continuada) (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; MACHADO, 2015; FERREIRA; GALLIAN, 2015; GATINHO, 2017; CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017; FERREIRA, 2019), sendo um relacionado a currículo escolar da disciplina de história de educação básica (OLIVEIRA; LIMA, 2015) e um focado em ações curriculares e políticas públicas para Erer (SILVA; REIS, 2015). Ao voltar às perguntas que orientam essa revisão de literatura, fazendo uma inflexão sobre Erer e formação docente, eu considero importante destacar que as diversas abordagens metodológicas e múltiplas realidades em observações nas escolas, nas Secretarias de Educação, no corpo docente e na gestão escolar em estados e municípios variados possibilitam um olhar ampliado sobre a efetivação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 e também sobre compreensão, aproximação e distanciamento de professores, professoras e gestores sobre conteúdos raciais. Nesse aspecto, essas reflexões apontam um profundo deslocamento entre o que pretendem as políticas públicas educacionais voltadas para Erer, tais como a Lei n. 10.639/2003, o Parecer do CNE/CP n. 003/2004, a Resolução do CNE n. 001/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais, lançado em 2010, e o que os estudos apontam sobre a incorporação dessas questões às práticas.

Quanto à formação docente, eu identifico nos trabalhos analisados a falta de investimento e incentivo político e social para que se façam mudanças curriculares efetivas (epistemológicas) nessa área, como também uma mudança política e curricular na formação inicial e continuada, e uma certa falta de proximidade e conhecimento com a história da formação do povo negro, constituinte social do país, bem como sobre o conhecimento das histórias de luta e resistência do movimento negro brasileiro no campo educacional (MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2015; FERREIRA; GALLIAN, 2015; MACHADO, 2015; FERREIRA, 2019). Ferreira e Gallian (2015), em trabalho sobre o estado da arte de publicações sobre relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT 21 da Anped (2004-2013), alertam para o fato de que há uma lacuna na produção de trabalhos submetidos nessa associação sobre a temática. Apesar dos esforços do movimento negro, de militantes e ativistas intelectuais, a formação docente inicial ainda é

bastante lenta mesmo após 12 anos de implementação da lei. Coelho e Brito, que em 2019 publicaram o estudo “Reflexões sobre Formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/Anped (2003-2013)”, observam que a “reduzida visibilidade que o debate sobre a temática ocupa no âmbito do Grupo de Trabalho, cujas discussões incidem sobre a Educação e as Relações étnico-raciais, sinaliza que nos primeiros dez anos de vigência da Lei n. 10.639/2003, outros aspectos” (2019, p. 471) ou seja, outras temáticas raciais se apresentaram como mais relevantes. As autoras também chamam a atenção para fato de que, mesmo que as pesquisas apareçam de forma reduzida nesse GT, “a formação de professores se constitui objeto de recomendações para que práticas sejam implementadas, currículos sejam reorientados, evidenciando o lugar que a formação ocupa no que tange à questão racial” (COELHO; BRITO, 2019, p. 480).

Além dessas questões, esses estudos revelam que documentos e legislações que orientam o campo da educação para as relações raciais não andam juntos com as práticas pedagógicas, ainda que estejamos falando de trabalhos que observam esse campo desde 2010, quase 17 anos após a implementação da Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que alteram a LDBEN/1996. Infelizmente eu chego à conclusão de que, ao analisar detalhadamente cada reflexão apresentada, ainda há muito o que se fazer quando pensamos em educação antirracista, efetivação das leis e uma formação docente que de fato priorize uma construção escolar pluriversa e intercultural.

A fim de que essa revisão de literatura pudesse contribuir também para um olhar mais ampliado quanto à utilização das abordagens metodológicas e do referencial teórico, que mais apareceram como recorrentes nos trabalhos analisados, eu identifiquei, em uma conjuntura geral, que os nove trabalhos (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2015; MACHADO, 2015; FERREIRA; GALLIAN, 2015; SILVA; REIS, 2015; GATINHO, 2017; CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017; FERREIRA, 2019) utilizaram a metodologia qualitativa e, como técnica ou método de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, questionários, grupos focais, pesquisa bibliográfica e documental. Quanto aos referenciais teóricos no campo de formação docente, os autores e autoras mais utilizados em um total de sete dos nove trabalhos analisados (VALENTIM, 2011; MARQUES; BOLSON; MORAES, 2012; MACHADO, 2015; FERREIRA; GALLIAN, 2015; SILVA; REIS, 2015; GATINHO, 2017; CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017) foram Tardiff (2010); Giroux, (1997) Gimeno Sacristán (2000), Jurjo Santomé (2008) e Nóvoa (1992); em formação docente com foco em Erer, foram Nilma Lino Gomes (2007; 2010); Petronilha Silva (2004; 2007) e Cavalleiro (2001); em Educação para Relações étnico-raciais, Kabenguele Munanga (2001;

2008; 2005); Cavalleiro (2001); Nilma Lino Gomes (2007; 2010); e, em Currículo, Arroyo (2007); Nilma Lino Gomes (2007; 2010; 2012), Apple (2006) e Candau (2008).

Por fim, ao analisar os trabalhos publicados no GT 21/Anped e ainda que não tenham trazido resultados centralizados com a problemática desta pesquisa, sobretudo referente à representação docente, colonialidade e conceitos raciais em metodologias com oficinas pedagógicas de formação docente, eu destaco que eles contribuíram para um olhar ampliado sobre a temática, uma vez que, nessa associação, “a constante presença de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições de ensino no âmbito desse Grupo de Trabalho; com inserção de docentes negros/as e brancos/as; representando as cinco regiões brasileiras” (COELHO; BRITO, 2019, p. 454-455), contribuem para que as investigações sobre relações étnico-raciais apresentem características diversas, pluriversais, potentes e possíveis.

2.3.2 Análise dos trabalhos da Capes

A metodologia de refinamento de buscas no Portal da Capes (teses e dissertações) não possibilita um detalhamento que define que determinadas palavras-chave estão sendo buscadas como temas centrais de pesquisas, ou seja, nesse portal eu não consegui refinar os dados por “busca avançada” e /ou “busca por assunto”, recursos que oferecem de maneira mais detalhada as palavras-chave que a pessoa pesquisadora procura, que pode ser por título, autor e assunto. A metodologia de busca desse portal identifica que estamos procurando por determinadas palavras-chave que podem aparecer em uma diversidade grande de pesquisas, mas não necessariamente centralizadas em um determinado objetivo de busca, naquilo que se procura. Uma outra questão importante é que nesse portal também não consegui filtrar a busca combinando as palavras-chave conforme minha intenção, de modo que a busca por teses e dissertações ocorreu elencando as palavras-chave de forma individual, ou seja, eu não fiz a combinação delas de forma que aparecessem em uma mesma investigação. Dessa forma, eu refinei os dados de cada uma delas elencando teses e dissertações no período de 10 anos por área de concentração, que no caso desta tese está localizada na Educação.

Ao buscar a palavra-chave *colonialidade*, a qual pretendia combinar com *conceitos raciais* a fim de identificar quais teses e dissertações pudessem contribuir para a problemática desta pesquisa, eu não obtive sucesso visto que as publicações que apareceram nesse primeiro filtro não focavam nos conceitos raciais como problemática a ser investigada. No entanto, como objetivava também encontrar pesquisas que dialogassem com o conceito de colonialidade na área da educação e em Erer, eu resolvi fazer uma segunda busca, refinando cada vez mais os

dados, dessa vez para área de concentração da educação. Como resultado, foram encontradas 33 teses de doutorado e 61 dissertações de mestrado; contudo, como esta metodologia de busca é limitada e considera que as palavras-chave apareçam em qualquer assunto de forma aleatória, eu resolvi então filtrar ainda mais, escolhendo investigações que tivessem no título ou nas palavras-chave da pesquisa a palavra *colonialidade*. Feito isso, como resultado eu encontrei quatro dissertações e duas teses, no entanto, nenhuma dessas pesquisas dialogavam com a problemática desta tese nem tinham relação com os conceitos raciais como foco de investigação. Um detalhe interessante que eu observei ao buscar a palavra *colonialidade* diz respeito ao período de investigação. As pesquisas que utilizam esse conceito começam a aparecer, considerando o critério de busca desta tese, a partir de 2014. Antes desse período, eu não encontrei nenhuma indicação de resultado, mesmo que os estudos decoloniais advindos de intelectuais latino-americanos do grupo colonialidade/modernidade tenham iniciado suas reflexões na década de 1980 (GROSFOGUEL; BERNADINO-COSTA, 2016).

Relacionada à busca da palavra-chave *representação docente*, que eu gostaria de cruzar com os *conceitos raciais* a fim de identificar se existiam pesquisas que tivessem investigado tanto representação docente quanto os conceitos raciais como foco central de pesquisa, novamente eu não encontrei nenhum resultado. Desse modo, eu refinei os dados de busca solicitando pesquisas na área de concentração da educação, como foco em Erer e aquelas que continham as palavras em títulos ou como referência. Feito isso, foram encontradas duas teses (NASCIMENTO, 2017; SANTOS, 2018) e uma dissertação de mestrado (SALVIANO, 2011). Aqui, em especial, uma das teses que elenquei como representação docente não havia aparecido na busca direcionada a essa palavra-chave. Essa tese (NASCIMENTO, 2017) foi encontrada quando eu busquei a palavra-chave *Educação para relações étnico-raciais*. No entanto, ao ler mais detalhadamente o trabalho, eu identifiquei que a autora estabelece um diálogo interessante entre Mikhail Bakhtin (2014, 2015), Homi Bhabha (2010, 2013) e Stuart Hall (2006, 2013) para pensarmos nas representações do negro por meio da literatura atravessada pelas narrativas culturais e identidade, pontuando a linguagem como ferramenta para construção e reconstrução dessas representações estereotipadas da pessoa negra, sobretudo em relação ao currículo e à formação docente (NASCIMENTO, 2017). Ao analisar as principais publicações e documentos que estruturam o parâmetro da Erer nos currículos e na formação docente sobre identidade e representações, Nascimento (2017) aponta lacunas na formação inicial e continuada acerca da utilização e compreensão da importância da temática nas escolas apesar da vasta publicação documental pública e de pesquisas nessa área, uma vez que:

muitos profissionais, gestores e instituições ainda não possuem segurança e/ou conhecimento suficientes para assegurar as afirmações e valorização necessárias da identidade negra aos seus aprendizes, como também não tem a segurança da forma que se deve promover essa valorização através da representação, haja vista a falta de preparo tanto em sua formação, quanto no trato com os materiais didáticos (Nascimento, 2017, p. 266).

Os outros dois trabalhos que eu trarei aqui sobre o conceito de representação docente oferecem observações interessantes no que diz respeito a identificar o quanto as representações estereotipadas sobre a população negra e indígena, a falta de proximidade epistemológica para o trato com as questões raciais, com a história do povo negro e indígena, movimento negro e os demais movimentos de resistência estão presentes nas práticas de pessoas professoras, nos materiais didáticos e nos processos formativos da profissão docente (SANTOS, 2018; SALVIANO, 2011). Ambos refletem com base no conceito de representação a necessidade de novas epistemologias no campo de formação docente em que as diferentes culturas e humanidades sejam estudadas e compreendidas com embasamento teórico e crítico considerando suas especificidades, a fim de que a linguagem, as imagens, os conceitos e interpretações de povos negros e indígenas sejam ressignificados, uma vez que as representações de docentes são repletas de estereótipos culturais negativos (SALVIANO, 2011; SANTOS, 2018). Santos (2018), que estrutura suas reflexões por meio dos estudos decoloniais, reconhece a importância de um trabalho mais aprofundando sobre os conceitos raciais voltado para o corpo docente e propõe a educação intercultural para mitigar os processos representacionais racistas representados pelas pessoas professoras em suas práticas pedagógicas, sugerindo uma “compreensão mais profunda, sob o olhar da ciência, sobre a formação de identidades – que devem ser modificadas – para, assim, conduzirem o processo de subversão de práticas” (SANTOS, 2018, p. 23).

Mais uma vez, eu destaco o espaço de tempo entre uma pesquisa e outra e o quanto as conclusões e propostas do autor e da autora permanecem ainda como ponto importante a ser tensionado no campo da educação, em especial da formação docente. Eu volto então a refletir sobre processos de decolonialidade e movimentos decoloniais que precisam ser articulados no campo da educação em um viés que movimenta não somente proposições para alterações curriculares, mas sim mudanças políticas e sociais a fim de que as estruturas da colonialidade sejam de fato enfrentadas. A decolonialidade, além de estar localizada em uma perspectiva de enfrentamento estrutural, ontológico, epistemológico, de produção de conhecimento e sistematização de conceitos e categorias, se apresenta sobretudo como um projeto de ação, de oposição, de intervenção. Um movimento de oposição à hegemonia/universalidade, à estrutura

e à narrativa colonial: “a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 36).

Como aparato metodológico, as três pesquisas foram estruturadas como qualitativas, utilizando métodos como entrevistas, estudos bibliográficos e questionários. O referencial teórico que embasou as discussões sobre representação, cultura e identidades circulou entre Stuart Hall (2006, 2013); Chartier (2002); Homi Bhabha (2010, 2013); Burke (2005); Mikhail Bakhtin (2014, 2015); Moscovici (2015) e Jodelet (2005).

Com relação à palavra-chave *oficinas pedagógicas*, que seria, nesta revisão, articulada com *Erer*, foram encontradas 14 pesquisas, sendo sete dissertações e seis teses. Ao partir para o segundo momento de filtragem dos resultados, em que eu incluí a leitura crítica e a identificação do assunto a ser pesquisado, eu cheguei a uma tese que trabalhou metodologicamente com oficinas pedagógicas em Erer, mas com crianças de até seis anos de uma turma dos anos iniciais em uma escola de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Apesar de a autora não utilizar a metodologia de oficinas pedagógicas em formação docente, o que me chamou a atenção nesse trabalho foi que sua investigação ocorreu com base em falas, observações e narrativas das crianças durante a realização das oficinas que foram distribuídas em diversas temáticas da Erer e complementadas com as anotações que ela fez em seu diário de campo. Portanto, a tese de doutoramento de Tanise Müller Ramos (2014), intitulada “Nossos antepassados eram Africanos, então somos negros também!”: intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes”, é um trabalho que eu considero importante para ampliar o debate desta pesquisa e agregar valor ao referencial metodológico de oficinas pedagógicas como metodologia de formação. A estratégia da autora foi utilizar as oficinas a fim de que as crianças pudessem, por meio das abordagens dos estudos culturais, ressignificar suas identidades negras e tensionar o corpo docente com suas elaborações sobre corpo negro e identidade, estética negra, cultura, movimento negro, histórias de resistência etc. A autora justifica que a utilização da metodologia com oficinas pedagógicas possibilita que tanto as crianças quanto ela, professora-oficineira, não se prendam a um único recurso didático, em que as falas e narrativas das crianças participantes pudessem ser valorizadas e a rota planejada alterada conforme proposição das pessoas participantes. Ramos (2014) cria uma metodologia própria de trabalho para sua tese utilizando métodos e abordagens que se encontram dentro das características da pesquisa-ação em diálogo com os estudos culturais, referência teórica de trabalho que possibilita, segundo a autora, uma liberdade na condução metodológica, mas que determina um posicionamento político da pessoa investigadora. Ao final, a autora faz uma costura com os conceitos raciais que são identificados

na escola, mas, no entanto, eram invisibilizados tanto pelas crianças quanto pelos docentes. Seus principais referenciais teóricos foram: Stuart Hall (1997; 1998; 2009a; 2009b); Leonor Arfuch (1995; 2002; 2006); Larrosa e Mikhail Bakhtin (2014; 2015).

Ao buscar pela palavra-chave *Educação para as relações étnico-raciais*, foram encontrados, em um primeiro filtro, 16 trabalhos concentrados na área da educação, sendo 11 de mestrado e cinco de doutorado. Contudo, ao refiná-los após uma leitura crítica mais detalhada, em conformidade com os critérios para essa revisão de literatura, eu cheguei a um total de quatro dissertações (SILVA, 2013; NOGUEIRA, 2016; BERNADINO-COSTA, 2017; SILVA, 2018) que, no meu entender, contribuem para o caminhar intelectual desta pesquisa. A intenção inicial era encontrar pesquisas de pós-graduação que tivessem investigado Erer combinadas com oficinas pedagógicas, no entanto, isso não ocorreu. Nenhuma das quatro dissertações apresentaram essa combinação, desse modo eu resolvi considerá-las por entender que, de alguma maneira, elas dialogam com o subtema formação docente, currículo e práticas pedagógicas. Em uma análise geral dos trabalhos, eu trago uma observação bastante recorrente nesta revisão de literatura, na qual já venho dissertando ao longo desta seção: 1) falta de interesse do corpo docente ao lidar com a temática racial e ausência de compreensão sobre história do povo negro e do movimento negro, impossibilitando um avanço considerável e importante para implementação de práticas antirracistas, alterações curriculares, sobretudo considerando o campo de formação docente (SILVA, 2013); 2) as ações para implementação de conteúdos raciais, literatura negra, ou seja, de um currículo praticado antirracista ocorrem de forma isolada tanto em escolas que são movimentadas por pessoas professoras militantes da temática quanto em currículos de formação inicial em cursos de pedagogia (SILVA, 2013; COSTA, 2017); 3) resignificação de posturas e compreensões sobre a temática racial, conceitos e teorias que possibilitam uma maior compreensão sobre a história negra brasileira, seus movimentos de resistência e contribuições políticas e sociais além da cultural, disseminada de forma míope nas escolas (SILVA, 2018). Contudo, as pesquisas não trazem apenas uma perspectiva que localiza o currículo e a formação docente em Erer no lugar do “não fazer” ou da impossibilidade de que isso ocorra de forma efetiva e ampla. Esses trabalhos também identificam possibilidades de ações, atividades e projetos realizados em diversos contextos da educação, principalmente após as legislações e diretrizes curriculares que orientam a educação para as relações étnico-raciais, sendo esses documentos importantes e eficazes para iniciativas antirracistas, tanto para educação básica quanto para nível superior. Neste último, as iniciativas de incentivo na produção de pesquisas científicas de graduação e pós-graduação na temática racial, quando movimentadas, e de fato efetivadas, podem e se apresentam como caminhos

prósperos para uma educação antirracista (SILVA, 2013; NOGUEIRA, 2016). No entanto, eu não serei ingênua a ponto de não admitir o que essas leituras me fizeram constatar no campo de formação docente, considerando as representações representadas pelas professoras sobre os conceitos raciais e o impacto desta ausência em suas práticas pedagógicas: ainda há um longo caminho para ser trilhado no campo da educação para as relações étnico-raciais, considerando que a colonialidade segue viva, pulsante, como um projeto civilizatório articulado estrategicamente nas formas de ser/saber/poder em que a modernidade/colonialidade produz “lógicas coloniais, práticas e modos de ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 42).

Nilma Lino Gomes (2012), Kabenguele Munanga (2008), Petronilha Silva (1996) e Eliane Cavalleiro (2001) são as pessoas autoras mais citadas como referencial teórico referente à Erer nos quatro trabalhos aqui analisados. Na área de currículo e de formação docente, eu observo que, em cada um dos trabalhos, aparecem: Jurjo Santomé (1998, 2012), Giméno Sacristán (2000), Apple (2006) e Jorge Larrosa (2007). Já no debate sobre currículo para Erer nesses mesmos trabalhos, veremos: Nilma Lino Gomes (2012) e Miguel Arroyo (2011). Por último, Nilma Lino Gomes (2000; 2008; 2010), Petronilha Silva (1996) e Miguel Arroyo (2011) são as pessoas autoras referências para o diálogo no campo de formação docente em uma perspectiva antirracista.

2.3.3 Artigos encontrados na Revista ABPN

A procura por artigos publicados na Revista ABPN se configura por ser uma escolha epistêmico ativista de valorização desse importante veículo de divulgação de pesquisas científicas na temática racial, colocando-a em um patamar legítimo de disseminação de conhecimento e uma importante ferramenta de busca para pessoas pesquisadoras do campo da educação. Nesse contexto, a pluriversalidade de produções acadêmicas e a quantidade de trabalhos submetidos nesta revista possibilita um olhar ampliado sobre o que está sendo produzido e o que há de mais recente no campo epistêmico e metodológico em pesquisas que visam à “promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional”³⁹.

³⁹ Ver em <http://abpnrevista.org.br/revista>.

Publicada com uma periodicidade trimestral iniciada em 2010, a revista produz em cada edição artigos regulares, edições especiais e dossiês temáticos que podem variar entre dois e três em cada edição. A metodologia de busca dos artigos é realizada no *site* da Revista, que possibilita o acesso a cada uma das edições regulares, dossiês temáticos e edições especiais. No entanto, não há uma maneira de busca avançada, por assunto ou por título/palavra-chave do trabalho, de modo que a procura é manual. Como o ritmo de publicações é muito alto e a procura das pessoas pesquisadoras para submeterem seus trabalhos é bastante concorrida, o número de artigos publicados é consideravelmente grande. Desde 2010, considerando as edições especiais e regulares, foram publicados na Revista o total de 696 artigos sobre a temática racial em diversos campos e áreas de discussão. Para essa revisão de literatura foram consideradas as palavras-chave *colonialidade, representação docente e formação docente*. Após um primeiro filtro, que foi o de olhar um a um os artigos submetidos, foram encontrados 35 trabalhos que em princípio pareciam dialogar com esta pesquisa. Eu realizei então o segundo filtro, desconsiderando os trabalhos que, apesar de trazerem as palavras-chave no título ou no corpo do resumo, eu identifiquei que não tinham a ver com a problemática de pesquisa, chegando então a uma soma de 19 artigos analisados. Contudo, como recorrente, após a leitura de cada um desses 19 trabalhos eu não identifiquei nenhum que discutisse representação docente e conceitos raciais em uma mesma reflexão nem colonialidade e conceitos raciais. De toda forma, resolvi ainda assim prosseguir com a revisão de literatura por entender que os trabalhos aqui analisados trazem contribuições epistemológicas interessantes para esta pesquisa.

Ao refinar os trabalhos em busca do subtema *formação docente* (continuada e inicial) selecionei um total de 13 artigos (ANDRADE; SANTOS, 2010; SANTOS; LIMA; GOMES, 2012; MELO, 2012; MARTINS, 2012; ANDRADE; TEIXEIRA; MAGALHAES, 2012; MULLER; COELHO, 2013, MORAES; BORGES; SILVA, 2014; SANTIAGO; AKKARI, 2014; MARQUES; CALDERONI, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS, 2018, IVENICKI, 2020; CONSENTINO RODRIGUES; AMADO CARDOSO; FRANCCCHINI, 2020) que eu trarei aqui em forma de análise geral, destacando vez ou outra aqueles que mais colaboram para a tese. Apesar dos esforços do movimento negro brasileiro, de iniciativas educacionais de pessoas professoras e pesquisadoras da temática de forma isolada, mas ainda assim coletiva na constante produção de conhecimento referente à temática e às legislações que orientam as diretrizes curriculares em Erer, os artigos aqui analisados no campo da formação docente apontam de forma recorrente uma necessidade de maior investimento humano, político e social nos currículos e processos formativos nessa área (ANDRADE; SANTOS 2010; SANTOS; LIMA; GOMES, 2012; MELO, 2012; MARTINS, 2012; ANDRADE; TEIXEIRA; MAGALHAES,

2012; MULLER; COELHO, 2013, MORAES; BORGES; SILVA, 2014; SANTIAGO; AKKARI, 2014; MARQUES; CALDERONI, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS, 2018). Outro ponto bastante comum é o que está relacionado à resistência de pessoas professoras quanto à importância da formação para Erer, distanciamento e falta de conhecimento sobre conteúdos raciais, história do movimento negro, lutas e resistências indígenas, entre outros aspectos que dificultam essa compreensão, apesar das diversas publicações sobre a temática e sobretudo mesmo após a efetivação da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para Erer/2004 (SANTOS, 2018; SANTOS, 2018; MARQUES; CALDERONI, 2015; MARTINS, 2012; ANDRADE; SANTOS, 2010; SANTOS; LIMA; GOMES, 2012; MELO, 2012; ANDRADE; TEIXEIRA; MAGALHAES, 2012). Novamente eu gostaria de chamar a atenção para o espaço-tempo entre uma publicação e outra e as conclusões recorrentes quanto à formação docente em Erer.

Em relação às reflexões sobre os conceitos raciais, eu trago uma observação de Francisco André Silva Martins (2012) que, ao analisar uma turma de pessoas professoras participantes de um curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, aponta que ainda existe uma ausência em torno da compreensão de pessoas professores “de conceitos como raça, racismo e preconceito racial, bem como a necessidade de superar percalços na busca por profissionais concatenados com a realidade social e com a luta por uma educação que contemple a diversidade étnico-racial na perspectiva do direito” (MARTINS, 2012, p. 170). A mesma questão também foi observada por Wellington Oliveira dos Santos (2018) ao analisar os discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais, em uma turma de educação das relações étnico-raciais.

Interessante observar que, ao procurar pela palavra-chave *colonialidade*, eu encontrei dois artigos que conversavam diretamente com essa pesquisa, sendo que ambos tratavam de colonialidade e branquitude no contexto educacional. O artigo de Pires Andrade (2018, p. 238) apresenta relações entre o conceito de branquitude na prática docente, a fim de “questionar a narrativa da superioridade branca nas práticas de ensino”, e Laborne (2014, p. 148) objetivou “dialogar com as produções que analisam de que maneira a branquitude pode ou não operar no campo do conhecimento científico, mas principalmente na reprodução das desigualdades raciais no Brasil”. O que me chama atenção no artigo de Pires Andrade (2018) é a autora também trabalhar com o conceito de representação em Stuart Hall (1996), identificando as representações do negro brasileiro nos conteúdos sobre história da África, em que, “quando não está ausente, surge a partir do seu significado para a escravidão” (PIRES ANDRADE, 2018, p. 260), e que essa representação, por mais “que os significados flutuem, ou que tentem colocar o

afrodescendente na história para além da escravidão, ele continua limitado” (PIRES ANDRADE, 2018, p. 259). É interessante observar que essa discussão em torno da branquitude e sua importância no campo da temática racial provoca reflexões necessárias sobre o significado de raça e racismo no ambiente educacional e quem dentro desse contexto se sente de fato racializado. O conceito de representação ajuda a construir reflexões teóricas importantes para pensarmos as subjetividades inventadas pela modernidade/colonialidade e o quanto elas estão presentes em imagens, linguagens e narrativas ainda construídas no campo educacional. Quanto aos referenciais teóricos, Pires Andrade (2018) dialogou com Frantz Fanon (2005), Anibal Quijano (2009), Achille Mbembe (2014) Stuart Hall (1997); Cardoso (2008); Pizza (2002); Frankenberg (2004) e Cida Bento (2002). Já, Laborne (2014) inclui em suas referências, além das pessoas citadas anteriormente, Nilma Lino Gomes, Guerreiro Ramos e Castro Gomez. Quanto à metodologia, ambas trabalharam na perspectiva qualitativa.

Agora, partiremos para as análises dos artigos sobre a palavra-chave *representação docente*, que, nesta revisão de literatura, apesar de considerar quatro artigos (SANTOS; COELHO, 2012; BATISTA; FRANÇA; FELIPE, 2018; ASSIS, 2017; CORRÊA; SANTOS 2018) que tratam do conceito, apenas um vai trabalhar o conceito de representação por meio da perspectiva docente (SANTOS; COELHO, 2012). Os demais, que também utilizam o conceito, foram considerados como importantes para a pesquisa por trazerem um olhar mais amplo sobre representação em diversos contextos, tais como: perspectiva da população negra nas representações sociais sobre corpos negros no Brasil (ASSIS, 2017); quais as representações de raça que circulam na Educação Infantil (BATISTA; FRANÇA; FELIPE, 2018) e representações sociais sobre as crianças negras no contexto escolar (CORRÊA; SANTOS, 2018).

Em Coelho e Santos (2012), que analisam as representações sociais de pessoas professoras embasadas na Lei n. 10.639/2003 e no DCNERER no currículo do Ensino Fundamental, veremos que a formação docente é um importante caminho para que as representações sobre a Erer possam ser ressignificadas, visto que a “ausência dessa formação pode inviabilizar a subversão de práticas discriminatórias e estereótipos cristalizadas, em relação ao negro na escola e em seus instrumentos didático-pedagógicos” (2012, p. 29). Ou seja, nada de novo referente à maioria dos trabalhos que analisamos até agora. Em Assis (2017), que analisa a representação social de corpos negros no Brasil, encontraremos a seguinte reflexão: “o domínio da produção do conhecimento e conseqüentemente das imagens ainda estarem nas mãos dos aparatos racistas que resistem a essa mudança de paradigmas em relação a imagem do negro no Brasil” (2017, p. 133), que reforçam as representações negativas sobre

a população negra. De imediato, essa reflexão me faz pensar sobre a colonialidade pulsante e viva ainda materializada nas representações de imagens e linguagens racistas, estereotipadas de forma negativa em relação ao negro brasileiro. Nos dois últimos artigos, que vão analisar as representações por meio da observação de crianças negras no contexto escolar, é discutido o conceito de raça para problematizar a representatividade e a maneira como as representações estereotipadas do povo negro são construídas e reproduzidas em práticas nas escolas e nas relações sociais. Veremos que ambos vão problematizar e apontar uma necessidade de que as formações docentes em Erer “precisam ser revisitadas e pluralizadas, para problematizar e desconstruir o modelo de branquitude estabelecido pela sociedade” (BATISTA; FRANÇA; FELIPE, 2018, p. 335). Em complemento a esse artigo, encontraremos a seguinte reflexão de Corrêa e Santos (2018): “as representações sociais sobre as crianças negras apresentam dicotomia entre práticas racistas e mecanismos antirracistas na escola”, ou seja, algumas representações por meio de intervenções de professoras que trabalham com a temática de alguma maneira conseguem passar por alterações, mas em sua maioria e pela dificuldade de proximidade com a temática racial, sobretudo na educação infantil, a representatividade e representação das crianças negras ainda é tomada de imagens racistas e estereotipadas.

De uma forma geral, conforme apontado ao longo desta seção, eu chego à conclusão de que as pesquisas, os artigos e os trabalhos publicados nas fontes de busca aqui trabalhadas apresentam um esforço intelectual de produção de conhecimento de pessoas pesquisadoras da temática racial em relação à formação docente em Erer e preocupadas com as representações imagéticas, de linguagem, presentes em conteúdos didáticos, narrativas e expressões do corpo docente.

Um outro ponto que muito me chamou a atenção nos trabalhos aqui analisados e que, em um primeiro momento, me causou desconforto e desânimo enquanto pesquisadora e ativista das relações raciais na educação, foi o fato de que as conclusões sobre representação e formação docente em Erer, apesar de exibirem um espaço de oito a dez anos entre uma publicação e outra, apresentam como recorrentes reflexões muito similares: 1) necessidade de reformular o campo de formação docente em Erer, sensibilizar professores, professoras e gestão escolar sobre a importância da efetivação da Lei n. 10.639/2003 no espaço escolar; 2) comprometimento de profissionais e gestores da educação com uma educação antirracista; 3) cumprimento das legislações para Erer tanto na formação inicial quanto na formação continuada; 4) reformulação das epistemologias e do currículo de formação docente para Erer; e 5) ressignificação das representações da população negra presentes em materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nas compreensões de professores e professoras.

Eu concluo que, apesar dos esforços políticos, de luta e de resistência do Movimento Negro brasileiro e de uma diversidade de publicações sobre a temática racial produzidos por pessoas pesquisadoras, organizações sociais, instituições e coletivos dos movimentos sociais, grupos de pesquisas localizados em diversas universidades públicas de pós-graduação do país, ainda há um longo caminho a ser trilhado no campo da formação docente em Erer. No entanto, ao me debruçar cada vez mais nas pesquisas sobre a temática racial na área da educação, eu percebo uma riqueza de possibilidades epistemológicas que se apresentam nesse campo como potencialidades presentes que podem desaguar em ações futuras para a construção de uma educação antirracista.

3 CAPÍTULO II – RAÇA E RACISMO: DISPUTAS, TENSÕES E SUPERAÇÕES

“*Ler o passado a fim de entender o presente*”

(*Sankofa*)

Exu
 tu que és o senhor dos
 caminhos da libertação do teu povo
 sabes daqueles que empunharam
 teus ferros em brasa
 contra a injustiça e a opressão
 Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
 Cosme Isidoro João Cândido
 sabes que em cada coração de negro
 há um quilombo pulsando
 em cada barraco
 outro palmares crepita
 os fogos de Xangô iluminando nossa luta
 atual e passada

“*Padê de Exú Libertador*”, Abdias do Nascimento. (1981)

Impulsionada pelas questões e inquietações apresentadas como motivação para realização desta tese e apoiada nas considerações de Carlos Moore (2012), entre outros autores e autoras que discutem e pesquisam essas questões, este capítulo pretende elucidar algumas reflexões sobre o conceito de raça e racismo que transitam nas pesquisas acadêmicas sobre a temática relação étnico-racial e educação étnico-racial, no sentido de tentar proporcionar às pessoas pesquisadoras⁴⁰ um conhecimento sobre “o processo verdadeiro por meio do qual se constituiu a Nação” (MOORE, 2012, p. 22). Além dessas contextualizações, eu proponho construir reflexões para ressignificação das representações da população negra em materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nas compreensões de professores e professoras, a fim de que essa circularidade de conhecimentos esteja presente no âmbito da educação, além dos nichos em que se discutem as questões raciais. Nesse contexto, trazer à tona alguns pensamentos que contribuem para a desconstrução estrutural do racismo pode ser:

um desafio de se criar um terreno favorável para implementação de medidas públicas tendentes a reduzir o impacto histórico cumulativo que teve a escravidão sobre aqueles brasileiros, hoje a metade da população, que se encontram confinados, em sua maioria, nas posições sociais de maior precariedade. (MOORE, 2012, p. 22).

⁴⁰ Tentaremos de todo modo ao longo da pesquisa decolonizar em algumas expressões o padrão linguístico da língua portuguesa que associa de uma forma geral as palavras ao masculino. A expressão anterior é uma maneira que encontramos de destacar o feminino como centro da escrita.

Neste capítulo, eu trago também algumas reflexões sobre o percurso histórico de construção do campo de formação docente em Erer e as influências políticas do protagonismo do Movimento Negro na área da educação para pensarmos os caminhos e desafios trilhados anteriormente que refletem as discussões e os debates que configuram esse campo. Seguiremos com o objetivo de compreender o conceito de raça, não sem antes fazermos uma breve reflexão do conceito de construção da ideia do homem na modernidade, entendendo que a ideia de raça nos ajuda a compreender como o conceito de homem universal “foi construído pela filosofia moderna” (ALMEIDA, 2019, p. 25). Eu farei considerações sobre conceitos e concepções os quais compreendo como essenciais na discussão e no entendimento da urgência de debatermos a educação étnico-racial como temática importante na área da educação.

3.1 “Brasil, meu nego deixa eu te contar, a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar [...]” – Percurso histórico de construção do campo de formação docente em Erer

“Se quiser saber o final, preste atenção ao começo”
(provérbio Igbo)

Pensar o campo de formação docente em Erer, seu histórico, conquistas, lacunas, tensões e desafios é de alguma forma pensar no contexto da busca por uma educação que de fato articule e implemente uma escola democrática, ou seja, antirracista, contra a homofobia, o sexismo e a favor de tantas outras disputas e lutas que conformam as pautas dos movimentos sociais no Brasil, por exemplo, a educação quilombola e rural. Contudo, refletir sobre formação docente em Erer designa-se a falar sobre uma história negada, invisibilizada, que ainda costura narrativas coloniais de poder embutidas nas escolhas curriculares, nas dimensões sobre qualidade educacional, evasão escolar, desigualdades sociais e raciais que detém sob seus pilares normativos a representação do povo negro de forma estereotipada e atravessada pela narrativa muito bem construída da democracia racial em uma frase muito comum: “aqui somos todos iguais”. No entanto, como nos alerta Amauri Mendes Pereira (2013, p. 10), “longe, então, de estarmos em paz com nossas escolhas, precisamos permanecer sempre atentos: não é fácil e não é de uma vez por todas que se constrói uma sociedade justa, democrática e fraterna”.

Ao rever e analisar as falas e representações dos professores e professoras que participaram das oficinas em Erer, as quais fazem parte do campo empírico desta pesquisa, é possível observar uma certa falta de conhecimento e contato com materiais didáticos relativos à temática, bem como falta de interesse da gestão escolar e de incentivo para uma formação

docente que dê conta de ampliar um olhar sensível às questões raciais, sobretudo quando aprofundamos as discussões sobre os conceitos raciais. Essa realidade investigada, na minha compreensão, acaba por reproduzir práticas pedagógicas que demonstram uma certa falta de intimidade com a história do negro no Brasil e um intenso contato e construção de conhecimento com uma história mal contada sobre a população negra e a história do negro dentro do país e não fora. Muitas dessas reflexões aparecem na seção de revisão de literatura desta tese.

Amauri Mendes Pereira (2020), importante intelectual e ativista do movimento negro desde a década de 1970, contribui para essa reflexão ao dizer que “não pode haver a história do negro sem contar a história do Brasil. A questão racial é crucial para entendermos o país sendo esta um elemento fundamental da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira” (PEREIRA, 2020). De outra forma, ao abrirmos possibilidades no campo da formação continuada e inicial docente em Erer, tema bastante debatido e refletido por muitos intelectuais e com mais intensidade desde o final dos anos 1990 (COELHO; MÜLLER, 2013; COELHO; BRITO, 2019; COELHO; PADINHA, 2011; COELHO; SILVA, 2015; COELHO, 2018; COELHO; COELHO, 2013; OLIVEIRA, 2007, 2011; TRINDADE, 2005, 2006; PEREIRA, 2005; MIRANDA, 2006, 2016; OLIVEIRA, 2013; GOMES, 2012; BRITO, 2018), é pensarmos com lucidez e responsabilidade sobre arranjos e construções de narrativas que naturalizam “brincadeiras racistas”, bem como comentários e atitudes que denotam preconceitos e discriminações raciais, que são invisibilizados na escola (TRINDADE, 2007; 2014; CAVALLERO, 2000; 2001) sem que muitas/os professoras/es sequer percebam “que racialização só é “uma coisa à toa”, uma “brincadeira” para quem racializa, não para quem é racializado”, (PEREIRA, 2011, p. 1). Eu chamo a atenção para esse comentário de uma professora negra⁴¹ que participou da formação em uma escola particular que eu realizei: “*Eu trabalhei em uma escola particular que tive uma aluna do jardim que era muito agarrada a mim. A mãe tirou ela da escola só porque ela estava pintando os bonequinhos de marrom. E a mãe disse que era por causa da minha cor*” (professora M., 2019). Aqui, o preconceito racial e a discriminação racial foram sofridas pela professora, uma pessoa adulta e consciente de sua corporeidade negra. Já o relato de outra professora, que também estava nessa mesma oficina,

⁴¹ Esta oficina foi realizada em 2019 em uma escola particular para pessoas professoras da educação infantil e faz parte de uma das oficinas que serão analisadas no decorrer da pesquisa. A motivação de seu relato deu-se após uma dinâmica em que pedíamos para que as pessoas participantes falassem sobre a palavra *negro*. Eu destaco, contudo, que eu só me referi a raça dessa professora porque ela mesma, em seu relato, se identificou dessa forma. A sua identificação não fez parte de instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, por isso, a maioria das pessoas professoras não serão descritas por sua identificação racial, por não fazer parte do objetivo desta investigação.

demonstra que a vítima do preconceito e discriminação racial foi uma criança de mais ou menos quatro anos de idade: *“uma aluna minha de três anos do maternal, uma vez agrediu uma amiguinha negra porque a menina disse que teria uma festa de aniversário de princesa. A outra, educada num lar totalmente racista não aceitou e agrediu a colega negra por isso. Triste!”* (professora J., 2019). De saída e sem uma análise profunda das falas, identificamos que o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial são balizadores das relações sociais brasileiras que têm em seu espectro o racismo estrutural. Ao serem perguntadas sobre o desfecho dos relatos contados, ambas levaram o caso à diretoria, no entanto, não trabalharam com projetos e conteúdo que abordassem de forma lúdica a temática racial. A professora negra me relatou, ao final da oficina, de modo bem particular, que essa foi uma experiência que muito a entristeceu. Eu perguntei a ela o porquê de não ter trabalhado com literatura negra, bonecas negras e outras atividades voltadas para a educação infantil em Erer, e a resposta foi direta: *“me sentia muito sozinha nesta escola. A educação infantil já é estereotipada, somos considerados professores de segunda linha, imagina se eu começo a trabalhar com estas questões na escola?! A direção e os pais iriam me crucificar”* (professora M., 2019)⁴². Ou seja, a *“história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar [...]*” ainda é considerado assunto que provoca muitas tensões.

Muitas dessas tensões, que falaremos no Capítulo II desta investigação, conformam as discussões e os debates no campo da formação docente e da história da educação brasileira há algum tempo, “desde a criação das Escolas Normais no final do século XIX (GATTI, 2010), e atualmente apresenta-se em um cenário educacional demarcado por um aparato legislativo que delinea os processos formativos” (BRITO, 2018, p. 26). Estruturadas pela Lei n. 9.394/1996, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004), que incluem as diretrizes curriculares para cada licenciatura conforme documento anterior que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente.

O panorama que permeia os processos de formação de professores sob o enfoque do trato pedagógico à diversidade constitui um dos aspectos sobre o qual incidem as discussões que tratam da temática das relações étnico-raciais, as quais “acentuam as deficiências de formação dos professores e reiteram as idealizações construídas em torno da figura do professor” (COELHO; COELHO, 2013, p. 78).

⁴² Essa conversa deu-se após a oficina quando as pessoas já haviam saído e eu estava escrevendo anotações sobre a oficina. Eu destaco que esse relato da professora não aconteceu na escola em que ela, à época da oficina, trabalhava. O fato aconteceu em uma outra escola particular, localizada na zona norte do estado do Rio de Janeiro.

Ou seja, quando falamos de formação docente para Erer, estamos de alguma forma debatendo dimensões importantes e tensionadas no campo da formação docente, que atravessa discussões sobre qualidade educacional⁴³, articulação entre teoria e prática, formação crítica e reflexiva, libertária, progressista, uma formação que valorize as produções cotidianas, o conhecimento construído juntamente com o território. Falamos de uma formação docente que pode, se levada em consideração, trabalhar em uma perspectiva de construção docente que trabalhe em rede, com planejamentos dialógicos que conversem com professores e professoras sobre a importância de uma escola que não seja seriada, mas sim organizada em ciclos⁴⁴ de formação, uma forma de organização escolar dos anos iniciais do ensino fundamental na qual não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento anterior adquirido, seguindo o critério “de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência)” (FETZNER, 2009, p. 54-55).

É partilhar da luta por uma educação que não seja voltada para o tecnicismo nem somente para preparar jovens e crianças para “boas respostas” em avaliações de larga escala. O campo de formação docente em ERER possibilita o enfrentamento a essas tensões e desafios que conformam a área, partilhando dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais que pensa o espaço da escola como um lugar de possibilidades, de afeto, de cheganças e que valorize as histórias de vida de seus professores/as, educandos/as, gestores/as, mães e pais, comunidade escolar e território. É refletir sobre o projeto de construção de sociedade que está posta e o projeto de construção de sociedade que pretendemos. É dizer de uma formação que não é “voltada apenas para interesses de negros e indígenas e, portanto, deve ser tratada de forma específica, de maneira a trocar a história da Europa pela história da África” (SILVA, 2004, p. 136). Moore (2010, p. 139), ao pensar a formação docente para o ensino da História da África nas escolas, pontua que “o conhecimento do Outro, de sua identidade étnica, cultural, sexual ou racial, do seu percurso humano, de sua verdadeira inscrição histórica, possibilita a convivência confortável, se não feliz, com as diferenças fundamentais”.

⁴³ “De modo geral, os gestores educacionais e muitos educadores se acostumaram a ideia de que uma coisa é pensar em qualidade educacional, ancorada nos sistemas de avaliação de larga escala, debatida em muitas reuniões e em grandes eventos, e outra é abordar a agenda de discriminações na escola. [...] O aprimoramento de estratégias e políticas que promovam a qualidade educacional e o direito humano à educação no Brasil exige enfrentar esse que é um dos grandes desafios históricos, ainda negado e invisibilizado nos debates sobre a educação brasileira” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 11).

⁴⁴ Para mais referências sobre o tema: FETZNER, Andrea. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

O que se pretende, de forma constitutiva, compreensiva e dialógica, é assumir que ao pensarmos em uma agenda política de uma educação antirracista estamos diante de um desafio que é sobretudo pensar no currículo como um lugar de possibilidades, dinâmico, pluriverso, que pode possibilitar a compreensão do “papel social da educação escolar que é o de promoção humana” (MOORE, 2010, p. 139), independentemente de pertencimento racial, quer seja ele “de opulentos que detêm privilégios na sociedade, quer seja dos deserdados que têm seus direitos negados pela sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 99):

é importante ter em vista que compreender o papel social da educação não é condição suficiente para garantir uma educação de qualidade a todos. Torna-se necessária, além da decisão política que deverá ser provocada pela compreensão do papel mencionado, o domínio de conhecimentos sobre a questão da diversidade humana e seus efeitos na educação e de conteúdos particulares que desnaturalizam a percepção equivocada sobre tais grupos e particularmente, na questão aqui privilegiada, sobre o negro. (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Da citação anterior, eu coloco em **negrito** a parte na qual a autora se refere à “decisão política”. Desde o final do século XIX, durante todo o século XX e atualmente, intelectuais e ativistas do movimento negro tensionam o campo da educação e da formação docente centralizando dimensões como necessidade de ressignificação curricular, desconstruções subjetivas construídas com base em um discurso colonial, epistemológicas, políticas, sociais, culturais e, sobretudo, propondo iniciativas governamentais mais consistentes que consubstanciem um compromisso político, jurídico e social nas questões que abarcam as desigualdades raciais, com implementação de políticas públicas, incentivo a pesquisas científicas em diversas áreas das ciências sociais, humanas e da saúde (DOMINGUES, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005; GOMES, 2017; GONÇALVES; SILVA, 2000; ROMÃO, 2005). Nesse sentido, eu compreendo que não há como pensar em uma educação antirracista e em uma formação para educação das relações étnico-raciais sem o incentivo, a compreensão e contribuição tanto da sociedade civil quanto das esferas governamentais que se proponham a trabalhar em sintonia com as demandas de movimentos sociais e negros. Essa problemática se desdobra, também, quando revisitamos as experiências e pesquisas de professores e professoras da educação básica (OLIVEIRA, 2013; COELHO, 2018), quanto às múltiplas dificuldades que esses profissionais enfrentam no cotidiano das escolas, nas quais se destacam: condições de trabalho precárias, carga alta de trabalho, falta de incentivo à pesquisa por parte das instituições de ensino e constantes “imposições administrativas, da permanente cobrança de resultados nas avaliações e da precariedade salarial que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização e de desânimo” (LINS; OLIVEIRA, 2013, p. 16) do docente.

O provérbio do povo Igbô, que habita Camarões, Guiné Equatorial e o sudeste da Nigéria e, o verso do samba da Mangueira de 2019, “História pra ninar gente grande”, que iniciam esta seção, a meu ver se complementam e ilustram o sentido das ações e dos enfrentamentos do movimento negro, que desde o período republicano “vem empreendendo, dinamicamente, diversas estratégias de luta a favor da população negra” (DOMINGUES, 2007, p. 101) das quais algumas delas passaremos a tratar aqui. O provérbio, pela oralidade e por uma cosmopercepção filosófica africana, nos ensinará que aprender com o passado para construir um presente é necessário para a compreensão da história de uma sociedade, de um povo. O segundo, vai dizer: “olha, preste atenção!”. A história contada nas escolas, na mídia, nos discursos, na hegemonia da construção do conhecimento reconhecido como legítimo, não é a verdadeira história de construção civilizatória desse país. É preciso olhar o começo, pois há uma outra história que necessita ser contada para que o Brasil possa ser compreendido. Não à toa recorro ao ensinamento ancestral da *Sankofa*⁴⁵: revisito os caminhos políticos, teóricos e epistêmicos pelo qual o movimento negro atravessou no campo da educação, e com essa bagagem, eu volto ao começo para compreender que para pensar a formação docente em Erer é necessário que identifiquemos matrizes epistemológicas que reconheçam a existência do racismo e de outras humanidades, religiões, ontologias, filosofias que não negam que as desigualdades raciais provocam “desigualdades na escolaridade de sujeitos negros e, por isso, têm buscado entender o que se quer e o que se espera (passado, presente e futuro) da escola e da educação a partir dessa reflexão” (GOMES; OLIVEIRA, 2020, p. 164).

Contudo, não há pretensão de trazermos para esta seção o detalhamento das ações e iniciativas do Movimento Negro brasileiro, no campo da educação, uma vez que muitos/as autores/as já tenham produzido e continuam realizando pesquisas importantes nessa área (DOMINGUES, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005; GOMES, 2017; GONÇALVES; SILVA 2000; ROMÃO, 2005). O que nos interessa é pontuar algumas significativas e importantes contribuições e conquistas desse importante movimento social, como um “projeto político, ético e epistemológico” (BERNADINO-COSTA, 2018, p. 119) em seus movimentos de enfrentamento de “luta por reexistência da população negra, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de ampliar o diálogo entre o giro decolonial e a busca de emancipação da população negra” (COSTA, 2018, p. 119), reconhecendo, nesse sentido, sua relação com o projeto decolonial que está em curso “nos mais de 500 anos de luta das populações africanas e das

⁴⁵ “*Sankofa* é um dos *adinkra*, conjunto de ideogramas que compõem a escrita dos povos Akan, da África Ocidental. Significa que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás”, definição retirada da coleção *Sankofa Matrizes africanas da cultura brasileira*, organizado por Eliza Larkin Nascimento em 2008.

populações afro-diapóricas” (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 10). Ainda assim, mesmo que incorra aqui algumas repetições que já tenham sido abordadas incansavelmente sobre a história do protagonismo do Movimento Negro e a temática da educação brasileira, rememorar esse percurso histórico é um compromisso-ação que eu assumo enquanto pesquisadora e ativista do movimento de mulheres negras compromissada com uma educação antirracista. Além dessas questões, apresentar um recorte de tempo sobre a inserção da população negra na educação nos ajuda a compreender o quão lenta foi e continua sendo pensar as relações raciais no Brasil e como essa lentidão se reflete nos percursos de uma formação docente em Erer.

As iniciativas para criação de legislações para inserção da população negra no sistema educacional brasileiro foram frutos de conquistas, lutas e enfrentamentos propositivos do Movimento Negro brasileiro que abrem caminhos para produção de novos conhecimentos, epistemologias e ações efetivas no campo do antirracismo que “vai se desenhando, nos finais dos anos 1970, amadurecendo nos 1980, e se consolidam nos anos 1990 os esforços e conquistas políticas e institucionais” (PEREIRA, 2013, p. 19). Esses esforços, lutas e enfrentamento são reações a ações efetivas que denunciam o racismo brasileiro, especialmente no campo da educação, desde 1824, quando a Constituição Imperial que pensava a educação primária gratuita para todos não permitia a inclusão de pessoas escravizadas, entretanto, autorizava que pessoas negras libertas frequentassem com restrições algumas instituições (SILVA; ARAÚJO, 2005). Vale lembrar que a escola, nessa época, “era, então, entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 235). Ou seja, os grupos que eram identificados por essa elite intelectual e científica brasileira como marginalizados e subalternos tinham a permissão de frequentar as instituições de ensino a fim de que fossem civilizados à luz da colonização. O mesmo aconteceu nas fazendas em que os proprietários e donos de escravizados eram jesuítas e aqueles lhes permitiam que tivessem acesso ao conhecimento das letras como forma de garantir a domesticação de almas que herdaram de seus descendentes africanos, o primitivismo e o culto a deuses e orixás. O objetivo maior desse privilégio era o de “submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135)

Nesse período, e após a Lei Nacional sobre Instrução Pública de 1827, que teria vigência até 1946, nenhuma legislação mencionava uma preocupação efetiva sobre a escolarização de pessoas negras, ainda que muitos movimentos de insurgência e de revoltas contra a escravidão já começassem a ocorrer no país e os movimentos abolicionistas já apontassem para a

necessidade de reestruturação nacional e inserção dos negros na sociedade. Apesar da proibição de escravizados e em algum momento das pessoas negras libertas, estas, que frequentavam as instituições nesse período, tentavam enfrentar a dificuldade de permanência pela busca de uma escolarização mesmo que as ações implementadas na época não criassem “condições materiais e objetivas de permanência dessa população” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236). As condições de permanência dessas crianças nas escolas já apresentavam algumas características bastante comuns com as que vemos atualmente: discriminação racial e social, falta de recursos para compra de material, dificuldade de transporte, famílias ausentes por conta das condições de trabalho “e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 237).

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz, em decreto publicado de n. 1.331, que regulamenta o ensino primário e secundário, proibia a matrícula de escravizados e de crianças que padecessem de moléstias contagiosas. Nesse período, ou as pessoas negras eram escravizadas, ou as que eram forras viviam em condições precárias de higiene, saúde e moradia. Já a instrução de adultos negros livres estava atrelada à disponibilidade de professores (SILVA; ARAÚJO, 2005). Para a população negra escravizada estava reservada a exclusão nos bancos escolares, restando também aos seus descendentes um lugar subalternizado e servil na sociedade. A história excludente do negro na educação já começava prevista em lei.

Em 1878, o Decreto n. 7.031-A “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004, p. 7). Se fizermos uma comparação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), veremos que é uma configuração que muito nos lembra os cursos noturnos dessa época, em que vemos que a maioria das pessoas matriculadas nessa modalidade de escolarização são jovens e adultos negros (PASSOS; SANTOS, 2018). As instituições noturnas eram voltadas sobretudo para a instrução de trabalho a fim de que os adultos pudessem dar conta de uma população civilizada, disciplinada e centralizada em novas exigências econômicas vigentes em sociedades que almejavam a modernidade. Para Gonçalves e Silva (2000, p. 136), as escolas noturnas foram criadas com o objetivo de “desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos)”.

A Lei do Ventre Livre, de 1871, marca um período de tensões abolicionistas, “tendo como uma de suas estratégias a libertação dos nascidos de mulheres escravizadas e a inserção

destes na educação formal garantida pelo Estado” (PEREIRA; FREITAS, 2020, p. 742). A inserção dessas crianças negras na educação formal garantida pelo Estado evidenciou ainda mais as dificuldades envolvidas tanto no ingresso quanto na permanência na escola.

Se, por um lado, a história da educação brasileira no império seguia seu curso de não incluir legislações que garantissem o acesso de pessoas negras à escolarização, assim como a permanência e qualidade nessas instituições, e muito menos pensava a formação docente para este fim; por outro, a historiografia educacional aponta a existência de escolas voltadas para práticas educativas da população negra livre e escravizada, como na Escola da Fazenda da Lagoa Amarela (Maranhão), a Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, em 1885, e a Escola Pretextato dos Passos e Silva, cujo nome se refere a homem negro, como ele mesmo gostava de se chamar, que educava crianças pretas e pardas (CRUZ, 2005; BEAKLINI, 2013; SILVA, 2016).

Na transição do século XIX para o século XX⁴⁶, sobretudo após a abolição da escravidão e a Proclamação da República, “período intermediário de mudanças significativas na vida da população negra” (GOMES, 2017, p. 17), muitas iniciativas de alfabetização de crianças e jovens negros foram realizadas por pessoas negras libertas em asilos, fundos de igrejas, e nas roças de candomblé⁴⁷, lideradas por mulheres negras. Essas líderes religiosas, preocupadas com a unidade de seu povo, e como forma de resistir à escravidão e ao abandono social no período pós-abolição, exerciam, desde essa época, papel singular de poder em uma sociedade altamente racista e opressora. Nesse lugar sagrado⁴⁸ de força espiritual e material, que lhe possibilitava “manobrar entre as malhas do sistema escravista e construir redes políticas em nível micro, permitindo assim uma possibilidade existencial no interior de um sistema bastante opressivo” (TRINDADE, 2005, p. 259), essas mulheres, em suas comunidades de terreiro, mantinham

⁴⁶ “Já na República, o ‘genocídio pacífico’, a arianização (embranquecimento) do povo brasileiro, era preconizada pela quase totalidade dos pensadores sociais e dos políticos brasileiros e foi a motivação principal da primeira (e colossal) política pública de envergadura do longo dos primeiros governos republicanos: a imigração europeia estimulada e subsidiada, na virada do século XIX e primeiras décadas do século XX (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 134).

⁴⁷ “O Candomblé, ao contrário do que se imagina, é uma religião ou culto tipicamente brasileiro. Engana-se quem o remete a uma origem africana. Ocorre sim, uma re-elaboração territorial de elementos simbólicos e concretos na diáspora africana, em outras palavras, o candomblé representado na sua figura mais emblemática, a comunidade-terreiro, ou simplesmente terreiro, age na direção da reorganização de elementos africanos, mediante a pressão de uma lógica territorial e histórica no Brasil, sintetizada na escravidão” (TRINDADE, 2005, p. 259).

⁴⁸ “Do lado dos ex-escravos, o terreiro (de candomblé) afigura-se como a forma social negro-brasileira por excelência, porque além da diversidade existencial e cultural que engendra, é um lugar originário de força ou potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais. Através do terreiro e de sua originalidade diante do espaço europeu, obtêm-se traços de forte subjetividade histórica das classes subalternas no Brasil (SODRÉ, 1988, p. 18)” (TRINDADE *apud* SODRÉ, 2005, *idem*).

esses espaços “como uma forma singular de representação das aspirações do negro na sociedade brasileira” (TRINDADE, 2005, p. 259).

Muitas das iniciativas políticas do movimento negro de luta e enfrentamento ao racismo da população negra no Brasil continuaram após o fim do império, período em que se demarcou fortes insurgências de tais entidades e agremiações negras, que identificaram de forma mais contundente a educação, o acesso à escola como um espaço de sobrevivência e inserção de homens e mulheres negras em uma sociedade na qual foram violentamente incluídas/os como escravizados e da qual saíram no pós-abolição como pessoas racializadas, inferiorizadas e subalternizadas:

Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade. Podemos destacar dois fatores que corroboram essa afirmativa. Em primeiro lugar, o mais óbvio: com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, a população negra tem enorme dificuldade em reverter a sua condição socioeconômica. E o segundo, consequência do primeiro, a desigualdade no sistema educacional perpetua a condição desfavorável que os negros encontram no mercado de trabalho. (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 32).

Muitas dessas entidades e organizações negras “reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas [...]” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 239) e articulavam o movimento pela educação, focado na alfabetização e com escolas próprias, assistência jurídica, saúde, moradia, cultura, com o objetivo de ocupar uma lacuna política e social deixada pelo Estado (DOMINGUES, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005; BARROS, 2005).

Entre as agremiações políticas do movimento negro, identificamos a Frente Negra Brasileira (FNB) como uma importante atuação política, que nos anos 1930 mantinha “núcleos de alfabetização de adultos e escolas primárias para as crianças negras em todas as cidades do Brasil” (GOMES; OLIVEIRA, 2020, p. 166) e objetivava por meio da educação integrar a população negra na sociedade, “como também visava proteger as crianças negras das discriminações já identificadas à época” (GOMES; OLIVEIRA, 2020, p. 166). É importante destacar que na época de sua fundação (1931) “a maioria da população afro-brasileira vivia na zona rural” (BARBOSA, 1998, p. 11) e em condições precárias de vida, sendo a maioria analfabeta, morando em cortiços e alocadas/os em subempregos. “Não houve políticas públicas no país que visassem proporcionar aos descendentes de africanos chances de conseguir uma boa qualidade de vida, ao contrário do que aconteceu com os imigrantes” (BARBOSA, 1998, p. 11). Nesse sentido, a Frente Negra Brasileira “ofereceu à população marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial”

(BARBOSA, 1998, p. 12), mesmo que ainda tenha sido considerada conservadora em seus embates políticos. Como um importante meio de comunicação e na esteira das diversas publicações de jornais da chamada Imprensa Negra brasileira, estava o jornal *A Voz da Raça*, criado na FNB, que assim como a maioria dos jornais negros que circulavam no período tinha o objetivo de disseminar informações importantes de resistência do povo negro, sobretudo enfocando as “diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p. 105). Outros jornais, como *O Combate* (1912), *O Menelick* (1915), *A Sentinela* (1920), *Clarim da Alvorada* (1924), *A Raça* (1935), *Getulino* (1923), *O Clarim* (1940), *Chibata* (1932), entre outros que, juntamente com as múltiplas manifestações e organizações políticas do movimento negro já contabilizam mais de 200 agremiações políticas sociais negras brasileiras desde 1888 a 1937 (DOMINGUES, 2007; CARDOSO, 2012), “reforçavam este lugar de luta dos negros pela educação uma vez que estimulavam a busca da escolarização e orientavam os pais para que mantivessem seus filhos nas escolas [...]” (GOMES, 2018, p. 75).

Como recorte de tempo, nesse período, o Brasil já havia passado por algumas reformas legislativas no campo da educação, como a reforma Rivadavia Correa, em 1911, que instituiu taxas de pagamento para matrículas nas escolas, exames admissionais, direcionando o sentido da escolarização para uma pequena parcela da população que podia arcar com os custos e com a formação de suas crianças e jovens advindas de famílias com boa procedência (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238). Esse movimento, sem dúvida, foi um retrocesso à ideia de escolarização gratuita para todos e articulava uma “interdição da população negra – e de outros segmentos sociais menos privilegiados” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 70). Os autores observam que, apesar das reformas educacionais que ocorreram nos séculos XIX e XX, a população negra não teve seu processo de escolarização respeitado e foi sistematicamente negada a sua presença nos bancos escolares: “a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente’ democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional [...]” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

Em 1920, a reforma paulista liderada por Sampaio Doria instituiu como fundamental a escola primária obrigatória e gratuita tentando, sem sucesso, incluir a educação de massas populares. A década de 1920 ficou conhecida como a era do entusiasmo educacional, em que a escola era vista como a transformadora de cidadãos ignorantes em homens escolarizados (SAVIANI, 2007, p. 177). Nesse período, foram realizadas importantes reformas educacionais,

que incluíram, entre outras propostas inovadoras, melhorias na formação do magistério, estrutura dos prédios escolares e currículo (SAVIANI, 2007, p. 177). É também nessa década que a classe operária começa a ganhar força com a formação de sindicatos que começam a exigir melhores condições trabalhistas; os reflexos dessas articulações são percebidos no campo educacional, que se direciona para interesses políticos. As ideias socialistas e anarquistas começaram a tomar forma entre esses movimentos e alguns partidos de cunho comunista e socialista foram constituídos. Atentos às várias formas de exclusão social, diversos movimentos negros são formados com o intuito de garantir a inclusão do negro como cidadão brasileiro em todos os setores da sociedade. Nesse contexto de reivindicações sociais e trabalhistas, a preocupação com o alto índice de analfabetos ainda era uma realidade brasileira e a inclusão dos negros nos planos educacionais não era considerada mesmo com o alto índice de analfabetismo existente.

Entre as diversas reformas e transformações que marcam o final da República no que diz respeito à educação, alguns conceitos sobre a escola pública são implementados entre “liberais”, “tradicionais” e “católicos”, mas nenhum deles volta-se para uma educação dirigida à maioria da população brasileira, analfabeta e excluída da sociedade brasileira: os negros. Nem mesmo no auge da defesa do nacionalismo em que a pregação contra o estrangeirismo e a colonização começou a ser discutida amplamente no campo educacional, como o discurso da defesa da mistura de raças (NAGLE, 2001, p. 77), os negros e seus descendentes obtinham acesso significativo em relação à quantidade de negros/analfabetos nas escolas. A principal ideia nacionalista segundo o autor, “era valorizar o mestiço brasileiro, em oposição as ideias defendidas de que a incapacidade do povo deriva da mistura de raças”. As outras ideias que se seguiram, mas que não chegaram nem perto dessa intencionalidade nacionalista foram as defesas das escolas católicas, tenentismo, modernismo e integralismo, que eram dicotômicas nos seus modos de ver, agir e sentir a escola pública e a inclusão do negro como parte delas.

Em 1932, as ideias progressistas da Escola Nova deram impulso à profissionalização de professores no país, propondo novas metodologias educacionais, no entanto, “não recaía sobre o tema da escolarização de negros em sua especificidade” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 239), apesar de, no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Pública, escrito por Fernando de Azevedo, constar que “a escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (DIAS *apud* AZEVEDO, 2005, p. 52).

Nesse período, com o desenvolvimento industrial iniciado no final do século XIX, o Estado Republicano impulsionou o ensino profissionalizante e técnico para atender à demanda no novo decurso capitalista que propiciou a escolarização de uma pequena parte da população negra (PEREIRA; FREITAS, 2020; ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). Enquanto as entidades e organizações do movimento negro enfrentavam cotidianamente o racismo estrutural e os impactos deste na vida da população negra no país, organizando iniciativas políticas para maior inserção dessa população na educação formal, a Constituição de 1934, que tornou a educação obrigatória, não apresentou em seu texto nenhuma referência à importância da escolarização de pessoas negras (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). Com a instituição do Estado Novo, em 1937, várias organizações políticas e sociais, como as entidades negras, foram dissolvidas e proibidas de atuar no território nacional, entre elas, a FNB. Esse movimento opressor estagnou o processo de escolarização da maioria da população negra que frequentava as escolas de alfabetização e cursos noturnos organizados por esta e outras entidades, além de “tolheram em muito as possibilidades de crescimento e amadurecimento político das organizações do movimento negro brasileiro no século XX” (CARDOSO, 2012, p. 322). Vale lembrar que a proposta de educação tinha o objetivo central de formar cidadãos para obediência civil, com valores morais de família que compunham a ideologia do Estado a época. Após o fim do Estado Novo, muitas organizações negras retomaram suas articulações anteriores a esse período e outras foram criadas como a União dos Homens de Cor (1940/1960) e o Teatro Experimental do Negro (TEN, 1944), idealizado por Abdias do Nascimento. Ambas, apesar de caminharem por percursos distintos de atuação, construíram articulações políticas e sociais de valorização da história e cultura negra e africana, além de trabalharem fortemente a favor de uma política educacional que atendesse de fato a população negra. Para Abdias Nascimento (2004, p. 210), “propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte”. Ainda, essa importante organização negra, além de desenvolver estratégias antirracistas, “foi um dos responsáveis pela organização da Associação das Empregadas Domésticas do Rio de Janeiro, e por formular a situação do negro como fruto de uma violência racial” (CARDOSO, 2012, p. 322). Nesse sentido, Abdias Nascimento, ao ressignificar por meio da arte, da cultura e da educação as representações e representatividades coloniais sobre a população negra, trabalhando incansavelmente por políticas de reparação e de ação afirmativa sobretudo no campo da educação, foi um agente decolonial de sua época propondo outras compreensões sobre a história, intelectualidade, imagens, interpretações de pessoas negras, fora do cânone colonial, utilizando-se de uma hermenêutica que Mignolo (2013) chama de pluritópica, que falaremos no decorrer desta seção. Lembremos, juntamente com Aza Njeri

(2019), que a máquina da destruição colonial ainda está em curso (colonialidade) e promove rupturas e fraturas violentas cultural, civilizatória, epistêmica e intelectualmente em pessoas negras que começam a reproduzir o lócus de enunciação por meio de uma corporeidade branca que representa a ideia de uma humanidade legítima que orienta essas pessoas negras a pensarem a partir desse lócus de representação do “ego branco” (SANTOS, 1983). Portanto, as iniciativas de Abdias Nascimento por meio do TEN e de tantas outras organizações negras que hoje conhecemos como Movimento Negro reivindicaram a valorização da população negra brasileira por meio da arte, educação, cultura, religiosidade, enfrentaram e enfrentam objetivamente a colonialidade em seu curso mais violento e nos deixaram muitos legados que precisam ser reconhecidos sobretudo nos espaços institucionais de educação⁴⁹.

Em 1950, quatro anos após a redação da “Declaração Final” que propunha à nova Constituinte de 1946 por meio da Convenção Nacional do Negro (São Paulo/1945 e Rio de Janeiro/1946) “inserir a discriminação racial como crime de lesa-pátria, com uma série de medidas práticas em prol de sua eliminação” (NASCIMENTO, 2004, p. 222)⁵⁰, o TEN realizou o I Congresso do Negro Brasileiro em que um dos pontos das discussões e propostas estava “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (CARDOSO *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 23).

Já em 1961, a questão racial é incluída no texto inicial da Lei de Diretrizes e Bases referente aos Fins da Educação: “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (DIAS, 2005, p. 51). Nessa época, a ideia era que a LDBEN pudesse conciliar “as posições que dividiam as discussões de educadores e demais interessados na educação: se os recursos

⁴⁹ Sobre o sistema educacional brasileiro, eu retomo a reflexão de Abdias Nascimento (1978, p. 113), quando escrevia a primeira edição de seu livro *Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*: “o sistema educacional funciona como um aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra”.

⁵⁰ “Pouco conhecidos são esses antecedentes da lei antidiscriminatória que ficou conhecida, posteriormente, como Lei Afonso Arinos (1951), e cujos termos ficaram muito aquém do previsto no projeto de emenda constitucional patrocinada pela convenção” (NASCIMENTO, 2004, p. 222). Em um outro momento na Constituinte de 1988, foi inserido “o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5.º, inciso XLII, regulamentado pela Lei n. 7.716/1989; é a chamada lei Caó, do então deputado Carlos Alberto de Oliveira. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão” (DIAS, 2005, p. 54-55).

públicos iriam ou não sustentar as escolas privadas e confessionais” (DIAS, 2005, p. 51) e a questão do preconceito racial e de classe aparece como pano de fundo para garantia de uma educação ao alcance de todos. No entanto, Dias (2005, p. 53) observa que:

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961.

Nesse sentido, muitas das iniciativas políticas propostas pelo movimento negro no campo da educação referentes à formação docente e à reformulação de currículos escolares, tendo como base a contribuição da população negra na construção civilizatória brasileira, ainda não era de fato encarada como urgente e necessária na formulação de políticas públicas educacionais, sobretudo no campo da formação docente. Contudo, o movimento negro continuou a perseguir seus objetivos sociais e políticos e, no avanço da tomada da redemocratização brasileira, um pouco antes do período que historicamente marca essa época – especialmente na década de 1970, considerado um momento de transições e transformações estruturais na sociedade brasileira –, começa a aparecer nas lutas políticas negras uma geração de uma “incipiente classe média negra mais escolarizada e apta aos jogos políticos institucionais, insuflada por vigorosos fatores de identificação positiva, como as lutas do Movimento por direitos civis nos EUA e as Independências e lutas de libertação africana” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 147). Nesse período, “surgiram diversas outras organizações negras voltadas para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 31) que denunciavam a inexistência de uma democracia racial, a violência contra população negra, discriminação e preconceito racial em espaços institucionais, além de pautas relacionadas à reforma no campo da educação, revisão de currículos, evasão, permanência e exclusão da escolarização e formação docente. Nessa década, as entidades e organizações negras passaram a serem identificadas como Movimento Negro, nomenclatura que até então não era muito utilizada, e passam por um momento de transformação política e ideológica “pelo entendimento de que o racismo tem mecanismos próprios que não só atingem as questões socioeconômicas, também abala os de ordem psicológica, iniciando-se uma outra dinâmica de organização e reivindicação” (GOMES; OLIVEIRA, 2020, p. 166).

Mesmo no período que marca historicamente o momento da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), as iniciativas e propostas do Movimento Negro não são por completo esvaziadas, sobretudo no final dos anos 1970, e algumas ações foram realizadas a fim de manter a luta contra o racismo e a discriminação racial, agentes de processos políticos de reconhecimento e enfrentamento as relações raciais brasileiras. Entre estas, eu destaco a criação do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (1975) que contava com a participação de muitos ativistas intelectuais como Lélia Gonzales e Amauri Mendes Pereira, uma juventude negra que insurgia política e ativamente e “que combinavam um contundente discurso antirracista aliado a uma firme posição à esquerda do espectro político, mas não vista como legítima pela esquerda branca ao regime militar” (CARDOSO, 2012, p. 323), os quais denunciavam o racismo e o combate à democracia racial. É importante salientar que as propostas no campo da educação sempre estiveram à frente dessas entidades tanto que, de 1976 a 1978, Lélia Gonzalez “iniciava o primeiro curso de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais (Parque Lage)” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 40), que, para além das aulas teóricas sobre a construção social e racial brasileira, “visava analisar as instituições e valores culturais negros, assim como sua presença na formação cultural brasileira” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982) por meio da atuação de artistas e intelectuais negros e negras.

Nesse meio tempo, as convenções internacionais, cujos temas estavam relacionados à população negra, à valorização da cultura negra, à desigualdade racial e ao racismo no mundo – como o Festival de Arte e Cultura Negra (Festac), em 1977, que aconteceu em Lagos/Nigéria, e a Conferência Mundial contra o Racismo I, em 1978, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) –, reforçavam a dificuldade e o reconhecimento político do Brasil quanto às questões raciais aqui encontradas e confirmavam ainda mais o mito da democracia racial, uma vez que a delegação oficial brasileira da Festac “incluía apenas estudiosos de manifestações culturais e religiosas e pessoas que partilhavam o mito da democracia racial e rechaçavam inteiramente qualquer postura crítica” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 147). Quanto à presença de ativistas do Movimento Negro na conferência promovida pela ONU em 1978, os autores destacam que não houve sequer articulação do governo para que essa participação ocorresse.

As articulações entre ativistas do Movimento Negro do Rio de Janeiro e de São Paulo movimentaram uma série de diálogos e iniciativas que culminaram com uma ideia e a necessidade da criação de uma organização de caráter nacional, que desembocaria, segundo Lélia Gonzalez (1982), na fundação do Movimento Negro Unificado (1978), que uniria esforços nacionalmente a fim de alinharem ideias, reflexões e lutas em prol de uma política comum:

“vale dizer que a fundação do MNU não contou com a participação de nenhuma grande personalidade, mas resultou do esforço de uma negrada anônima, destas novas lideranças forjadas sob o regime ditatorial militar” (Gonzalez, 1982, p. 42). Para Cardoso (2012, p. 323), o MNU “dava origem ao protesto negro, movimento de rua, de mobilização, de agitação política, que marcara as organizações antirracistas brasileiras das décadas de 1970 a 1990” e “dizia não às políticas de assimilação cultural e de branqueamento da população”.

Já na década de 1980, as iniciativas e propostas do Movimento Negro durante décadas impulsionaram as pesquisas científicas de cunho racial, focadas nas desigualdades sociais estruturadas pelo racismo, e promoveram o levantamento de dados e indicadores que demarcam esse sistema opressor no cenário político nacional, incluindo a educação. Nesse sentido, e já articulado nacionalmente, representantes e ativistas desse movimento promoveram diversos encontros e eventos para discutirem políticas públicas que previssem a melhoria na escolarização da população negra brasileira, preocupação constante desse movimento, que reflete o debate atual da educação. Trinidad e Silvério (2012) argumentam que o debate entre educação e raça e a mudança na forma de atuação do Estado marcam dois momentos importantes de atuação do Movimento Negro brasileiro que desembocam na produção do texto final da Constituinte de 1988:

No primeiro caso, a questão dos conteúdos curriculares, a formação de professores e as condições estruturais da educação básica pública no Brasil compõem, sem prejuízo de outras dimensões, o núcleo dos debates nas últimas décadas. No segundo caso, a centralidade que a educação escolar adquire para o desenvolvimento nacional, desde a última década do século anterior, vem transformando essa política pública no principal instrumento de inclusão social tanto na perspectiva de vários movimentos sociais quanto no discurso das autoridades estatais em seus diferentes níveis. (TRINIDAD; SILVÉRIO, 2012, p. 892-893).

Essa busca por reconhecimento e inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos de formação inicial de escolarização previa uma mudança de atuação curricular na formação docente, melhoria de acesso e permanência da escolarização da população negra em todas as suas fases.

Os coletivos e as organizações do Movimento Negro, sobretudo nas duas últimas décadas do século XX, “surgem no interior de um caminho histórico, buscando respostas para cada período de dominação e exclusão” (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 97). Nesse sentido, tendo como foco a Constituição de 1988:

o movimento negro conseguiu debater e elaborar importantes propostas das quais é possível destacar as seguintes: a) reconhecimento e demarcação das terras das comunidades negras remanescentes de quilombos; b) criminalização da prática de racismo e preconceito racial; c) comprometimento da política educacional no combate

ao racismo e todas as formas de discriminação, respeito à diversidade e obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil. Somada a essas propostas, foi discutida a importância de ações afirmativas voltadas à população negra. O texto final da Constituição incorporou a proposta de que o currículo deveria abarcar, com igualdade, as contribuições das diferentes etnias e grupos que participaram do processo de formação do povo brasileiro (TRINIDAD; SILVÉRIO, 2012, p. 894)

A Constituição Federal de 1988, conhecida como a *Constituição Cidadã*, marcou um período histórico importante para o cenário nacional, principalmente para os movimentos sociais que almejavam maior interação, representatividade e mudanças de paradigmas pensando na representação de negros, indígenas, mulheres e LBGTs. Trinidad e Silvério (2012, p. 894) pontuam que:

A Constituição Federal de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos).

As articulações de ativistas do Movimento Negro, que movimentaram a Constituinte de 1988 e a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em Brasília, no ano de 1995, foram importantes para a articulação nacional de diversos coletivos e organizações negras que conseguiram, nessa manifestação política, reunir milhares de manifestantes:

[...] [o] principal resultado foi a declaração do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, de que o Brasil era uma sociedade racista e o compromisso do governo federal de desenvolver iniciativas, políticas de ação afirmativas, que atacassem estas desigualdades, materializado na criação, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, presidido por Hélio Santos (CARDOSO, 2012, p. 324)

Entre as organizações negras que articularam a participação na Marcha Zumbi dos Palmares, muitas delas são do movimento de mulheres negras, organizações que tiveram participação crucial e fundamental nos eventos que precedem Durban 2001, tais como Organização de Mulheres Negras – Crioula, Geledés e Maria Mulher (CARDOSO, 2012).

As proposições e o protagonismo de ativistas do Movimento Negro no sentido de denunciar as invisibilidades epistêmicas, culturais, sociais e religiosas da população negra brasileira são deliberadamente fruto de muitos enfrentamentos e dificuldades vivenciados ao longo de muitas décadas, e ao mesmo tempo demarcam ações lentas e sutis por parte das instituições governamentais, deixando evidente as marcas da colonialidade nesses processos. No entanto, pessoas professoras e educadoras sociais desses grupos não medem esforços “de

pesquisarem sobre as temáticas de discriminação e desvalorização da/o negra/o em espaços interativos, como a escola. Portanto, o respeito às diferenças implica uma reciprocidade na igualdade de relações” (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 97). Em vista disso, os integrantes e ativistas do Movimento Negro nunca fugiram da luta, ainda que as dificuldades de reconhecimento do racismo no cotidiano escolar e as necessidades de mudança curricular de formação docente para a inclusão da temática racial transcorressem de forma contínua e deliberada.

No ano de 2001, em Durban, na África do Sul, ocorria a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU. Esse evento foi considerado como fundamental no reconhecimento do racismo estrutural do Brasil e das desigualdades sociais geradas por este sistema de dominação social, bem como do colonialismo e da escravidão como crimes históricos contra a humanidade, e ainda, da necessidade de implementação de políticas públicas para a população negra, especialmente nas áreas de educação, saúde e moradia, ou seja, explicitando as “transformações que vinham se operando no contexto da Luta contra o Racismo desde a emergência do Movimento Negro nos anos 1970” (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 15). Ao todo, 173 países e mais de quatro mil ONGs participaram da Conferência. Alguns movimentos sociais ganharam fôlego após essa conferência, tais como o LGBT, o de indígenas, o de mulheres (movimento feminista), com destaque para a participação das mulheres negras representadas em diversos coletivos e organizações nacionalmente (Geledés/SP, Criola/RJ, Maria Mulher/RS). É importante destacar que as conferências e os eventos que antecederam Durban foram essenciais para o fortalecimento do Movimento Negro nacional. Desse encontro, ao final foram elaborados dois documentos que influenciaram a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo mundialmente: a Declaração de Durban e o Programa de Ação.

O Brasil foi um dos países presentes e é signatário de suas resoluções. A participação de ONGs brasileiras e das ativistas Edna Roland, como relatora da Conferência, e Dulce Pereira, na Presidência da Fundação Cultural Palmares, deu ao país um papel de destaque e ajudou em conquistas como a utilização do critério de autodeclaração de cor/raça nos censos demográficos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e nas primeiras políticas afirmativas para inclusão de negros(as) no ensino superior. Outro ganho foi a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, mas que teve sua origem nos debates pós-Durban. (IBASE, 2020).

Para Sueli Carneiro (2001), Durban foi um divisor de águas na luta contra o racismo mundial, provocando esse reconhecimento em território nacional. Contudo, para a filósofa, ao pensar sobre as dificuldades financeiras e a falta de interesse de instituições federais e de ministérios governamentais no incentivo e participação dos movimentos sociais, evidencia-se

que “a questão racial nesse país, só diz respeito ao negro. Estamos por conta própria. Não existe nenhum setor significativo da sociedade brasileira que se importe com a Conferência, que vá envolver com ela” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 141). A participação do Movimento Negro em Durban, no que se refere à elaboração do plano de atuação, demonstra uma quebra de paradigma ao romper com o “mito latino-americano de tolerância racial, reconhecendo o colonialismo como fonte de racismo e discriminação, reconhecendo a articulação entre raça e pobreza” (CARNEIRO, 2001, p. 7), que interseccionalizadas com gênero agravam ainda mais as trajetórias de vida das mulheres negras.

Como legado pós-Durban, temos a implementação de cotas raciais (graduação e pós-graduação), a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), bem como a efetivação da Lei Federal n. 10.639/2003, que altera a LDBEN/1996. Na esteira da Lei 10.639/2003, veremos a inclusão da Lei n. 11.645/2008, que trata das questões indígenas e da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Erer, em 2004, e do Plano Nacional em Erer, além de muitas iniciativas de curso de formação docente (Penesb/UFF) e diversas publicações impulsionadas pela Secad e Seppir a fim de complementar a formação de professores e professoras e pesquisas dessa área.

Contudo, essas iniciativas federais promulgadas e conquistadas por meio do enfrentamento, dos esforços de atuação e do protagonismo do Movimento Negro, os documentos legais originários dessas ações sociais e principalmente após Durban (2001) e a promulgação da Lei n. 10.639/2003, passados 20 anos depois da primeira e 18 anos após a segunda, a Lei n. 10.639/2003, que “veio para institucionalizar todas as lutas do Movimento Negro, consolidar a urgência e a necessidade do combate ao racismo na educação” (PEREIRA, 2020), assim como a implementação de tais documentos, ainda permanece centralizada nos esforços e iniciativas de pessoas professoras negras dentro das escolas. Amauri Mendes Pereira, professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRRJ que lidera uma pesquisa nacional sobre a implementação da Lei, observou uma média de 450 escolas e aponta que o Parecer que fundamenta a Lei e as Diretrizes Curriculares nas escolas, aponta que ainda que haja “iniciativas de professoras, existe uma opressão, um cerceamento e, este esforço pedagógico do Movimento Negro, não é suficiente, a não ser que exista apoio institucional” (PEREIRA, 2020).

Diante das discussões aqui apresentadas, como também observando os resultados das análises das leituras encontradas na revisão bibliográfica sobre a temática, minha expectativa, considerando os avanços, os recuos e os desafios no campo de formação docente em Erer – do

qual eu considero andar de mãos dadas com as conquistas –, o histórico e as propostas do Movimento Negro na educação, sobretudo desde os anos finais do século XX, é a de que esse percurso é crucial para a “concepção de que negro no Brasil desde sempre foi sujeito histórico, não mero objeto da história, incapaz de iniciativas e de responsabilidades” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 140).

[...] as articulações em vista do reconhecimento de ser cidadão/cidadã na sociedade brasileira seguem um ritmo histórico e, por vezes, algumas iniciativas antecedem o ‘estabelecido por Lei’, haja vista os trabalhos de conscientização desenvolvidos à margem dos espaços escolares por militantes dos movimentos negros (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 97).

Ou seja, evidenciar, por meio das iniciativas do Movimento Negro, das ações realizadas nas escolas por pessoas professoras ativistas, nos coletivos de mulheres negras, nos terreiros de umbanda e nas roças de candomblé possibilidades educacionais que já existem e que deslocam as representações do senso comum sobre o imaginário da Lei n. 10.639/2003 (uma lei somente para negros) de que o racismo é estranho à educação. A intenção que me ocorre com base em minhas experiências no campo de formação docente em Erer não é denunciar as ausências que já identificamos, mas sim a de apresentar outras maneiras de pensar e agir em prol de uma educação antirracista. Como bem disse Joselina Silva e Amauri M. Pereira (2013), ao analisarem as iniciativas do Movimento Negro, sobretudo antes, durante e após Durban (2001, p. 162),

os riscos e os brilhos desse caminho foram vistos por alguns, a quem cabe decidir os próximos passos. O movimento social negro tem outras dimensões, outras atribuições, outras histórias a contar e a fazer. Ele jamais seguiu caminhos. Ao contrário, os fez existir na sua caminhada obstinada.

Contar uma história é narrar sob o ponto de vista de quem conta suas experiências, verdades, e a depender da importância e do poder de quem a narra, vai apontar também qual travessia devemos seguir e com quais sapatos caminhar. Isso pode, contudo, determinar padrões, signos e significantes, estética, sexualidade, gênero, raça, ciência, conhecimento/epistemologia, filosofia, religião, sociabilidade etc., que vão conformar não a sua história, mas a história de quem está narrando. Nessa direção, qual seria a minha perspectiva? De que maneira viveria e/ou narraria aquela história? Essas perguntas poderiam, aproveitando essa analogia, serem modificadas para o campo da educação: que perspectiva histórica não pode ser contada? Existiam humanidades que viveram antes, durante e depois da colonização experienciando uma outra história? *Qual é a história que a história não conta? Qual é o avesso*

de um mesmo lugar? Quais são os projetos de civilização que estão sendo narrados? Sob que ótica?

Eu poderia trazer aqui outros modos de ser e estar no mundo, outros campos de conhecimento/epistemologias que poderiam responder a essas perguntas, no entanto, minhas escolhas giram em torno da compreensão de que não existe universalidade. Os estudos decoloniais, teoria social crítica latino-americana, nos convidam a pensar de um outro lugar, de uma outra visão histórica da construção de humanidade “que no aparece en la retórica de la modernidad como su necesaria contraparte, sino como algo desprendido de ella” (MIGNOLO, 2005, p. 5). John Henrik Clarke (1915-1998), intelectual panafricanista, historiador, professor e “um dos grandes expoentes da fundação da Associação dos Estudos da Herança Africana (AHTA)” (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 60-61), afirma que “a melhor maneira de controlar um povo é controlar o que ele pensa sobre si mesmo” (CLARKE, 2009, *apud* FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 60-61), e completa:

A história é um relógio que os povos usam para contar seu tempo político e cultural. É também uma bússola que os povos usam para se localizarem na geografia humana. A história diz a um povo, onde estiveram, o que tinham, onde estão e o que são. O mais importante: a história diz a um povo onde ainda devem ir e o que ainda devem se tornar. A relação da história com o povo é a mesma relação de uma mãe para sua criança (CLARKE, vídeo OSH1).

Nessa perspectiva, fazer um movimento muscular epistêmico de visitar o avesso do mesmo lugar, buscar as histórias não contadas, ressignificar o modo como nos foi ensinado a compreender o mundo, de forma a naturalizar a disposição geopolítica de caráter hegemônico e universalizante do Ocidente, é um dos pressupostos dos estudos decoloniais. Eles nos convidam a fazermos uma reflexão profunda “por las maneras y modalidades que históricamente han adquirido nuestras perspectivas de conocimiento y que también en la actualidad imbrican nuestros saberes condicionando nuestra forma de ver, de pensar, de sentir y de interpretar el mundo” (BORSANI, 2014, p. 14-15).

3.2 Discussão de raça sob a perspectiva filosófica: afinal, somos todos iguais? breve reflexão sobre a construção da ideia do conceito de humanidade na filosofia moderna

Iniciamos esta seção propondo uma discussão sobre a definição, a origem e a história da construção do conceito de raça em muitas sociedades ocidentais, principalmente aquelas que sofreram os impactos violentos da colonização. No entanto, antes de adentrarmos essa reflexão, eu proponho darmos alguns passos atrás na história de construção da ideia da humanidade na

filosofia moderna para entendermos como se idealizou a imagem do homem padrão moderno, bem como, com base nessa imagem, a idealização do homem negro esteve presente de forma negativa na estrutura do conhecimento universal/ocidental⁵¹. É importante deixar evidente que não é objetivo central desta tese aprofundar-se detalhadamente nos diversos conceitos históricos e filosóficos que existem sobre o tema, mas nos preocuparmos em destacar alguns dos principais autores e pensadores das questões raciais que discutem a temática no Brasil e no mundo. Desse modo, para iniciarmos essa reflexão nos apoiaremos nas leituras de Carlos Moore (2012), Renato Noguera (2012; 2016), Mogobe Ramose (2011), Muniz Sodré (2017), Achile Mbembe (2017) e Nkolo Foé (2011)⁵².

Compreender a ideia de construção da humanidade com base na filosofia moderna requer conceituarmos o que é filosofia e como essa ciência está inserida no ideário da sociedade. Para me ajudar nessas reflexões, eu trago o filósofo Renato Noguera⁵³ (2016), um autor de grande importância acadêmica sobre filosofia africana que traz importantes considerações sobre o tema no âmbito da educação. Noguera desenvolve suas teorias com base em conceitos, discussões e análises de intelectuais como Mogobe Ramose, Molefi Asante, Cheik Anta Diop, entre outros pensadores africanos. Para Noguera (2016), o exercício de filosofar é:

alguma coisa que está sempre por fazer, um processo ininterrupto que requer esforço e caracteriza-se mais pela compreensão de que precisamos aprimorá-lo continuamente do que pela convicção de que chegamos a alguma conclusão definitiva. Essa característica revelaria que filosofar é um ato de humildade. A filosofia inspira o reconhecimento da ignorância e exige a eliminação da arrogância. Sem essas características a arte de filosofar é impossível. (NOGUERA, 2016, p. 201).

Desse modo, para o autor, quando exercitamos a arte de filosofar não estamos pensando com base em uma concepção estática, universal ou de uma ideia-fim de que só existe uma única história, ou uma única verdade, uma única forma de se produzir conhecimento. A filosofia, nessa direção, promove a integração e o partilhamento de outras formas de pensar, deixando de

⁵¹ Em Walter Dignolo (2008, p. 290), buscamos compreender que o Ocidente não é apenas uma questão de ordem geográfica, mas sim da geopolítica do conhecimento, portanto, para o autor, o conhecimento ocidental foi “construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o *aymara* ou bengali por exemplo”.

⁵² Eu reconheço que alguns desses autores estão localizados na epistemologia da afrocentricidade, que não é o campo teórico epistêmico desta tese, no entanto, eu considero importante trazê-los para essa discussão por entender que a decolonialidade e a afrocentricidade confluem, no sentido de jogar na centralidade as produções de intelectuais que não fazem parte da lógica imperial de construção de conhecimento/epistemologia. Eu compreendo que os estudos decoloniais abrem o “guarda-chuva” identitário, uma vez que essa epistemologia não vai pensar somente na agência do negro, mas sim numa agência contra universal de humanidade (indígenas, negros – gênero, sexualidade etc.). De toda forma, os estudos decoloniais colocam raça como estrutura para pensarmos o padrão de humanidade e as relações hierárquicas que são estruturadas no sistema-mundo, confluindo a meu entender com as propostas da afrocentricidade.

⁵³ Renato Noguera é filósofo, professor titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

lado, portanto, toda uma concepção de uma filosofia única ou de uma única maneira de ver ou conceber a história. Noguera coloca em xeque como a construção da ideia de uma filosofia única, padronizada não dá conta do universo que é a produção de um conhecimento filosófico que existe em sua origem para considerar que a humanidade produz filosofia, pensa e racionaliza independentemente de onde ela tenha sido concebida. No entanto, apesar de entendermos juntamente com o autor que a filosofia é plural e “não é exclusividade de nenhum povo” (NOGUERA, 2016, p. 200), não foi essa concepção que formou a base de pensamento filosófico moderno construído sob a argamassa da modernidade⁵⁴, a partir dos mecanismos da colonização desde o século XVI.

Partilhando os conceitos de Mogobe Ramose (2011), que classifica a filosofia moderna universal/ocidental por meio de um fundamento que determina quem são os seres considerados pensantes ao longo da história, podemos entender como essa ciência permeia os conceitos estruturantes de humanidade ao afirmar que:

o fundamento da questão pertence à autoridade; a autoridade de definir o significado e o conteúdo da filosofia (Jones, 1977-78, p. 157). O exercício desta autoridade situa a questão no contexto das relações de poder. Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores de África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo o epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. (RAMOSE, 2011, p. 9).

Ramose nos diz então que a filosofia moderna pensada sob a ótica do ocidente é uma autoridade. Autoridade que define quem é considerado humano, quem está no patamar de produzir intelectualidade, quem determina o que pensa, o lugar de onde pensa e de toda forma garantir a universalização de uma única forma de pensar. “Desde os tempos imemoriais as religiões, a filosofia, os mitos, a poesia e a arte têm sido instrumentos poderosos de conhecimento desvendando lógicas profundas do inconsciente coletivo da vida humana e do destino humano.” (MINAYO, 2001, p. 10). Desse modo, compreender como a filosofia

⁵⁴ Para Dussel (2005) existem dois conceitos de modernidade que devem ser entendidos: um que possui uma visão eurocêntrica de como a modernidade foi instituída a partir dessa perspectiva europeia, [...] o primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII [...] e outro, num sentido mais amplo, universal onde a determinação da história mundial tenha começado a partir de 1492, data que para o autor marca o início da consolidação do que ele vem a chamar de “Sistema-mundo”(p. 28).

moderna ocidental, que trabalha numa perspectiva da universalidade⁵⁵ e não da pluriversalidade⁵⁶, contribuiu com a ideia de construção do padrão de humanidade se mostra cada vez mais necessário para entendermos o racismo estrutural e o impacto desse perverso mecanismo social no campo da educação, nosso cenário de reflexão. Destacamos, nesse sentido, o lugar epistêmico de enunciação da legitimidade de quem produz conhecimento, uma vez que:

a filosofia ocidental e suas ciências conseguiram produzir um mito universal que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder. Isto é o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez chamou de epistemologia do “ponto zero” que caracteriza as filosofias eurocênicas. O “ponto zero” é o ponto de vista que esconde e encobre seu próprio ponto de vista particular, isto é, a construção de um ponto de vista que representa a si mesmo como não tendo nenhum ponto de vista e, portanto, almeja ser neutra e universal (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2007, p. 38).

Nesse sentido, trazemos a compreensão de Walter Mignolo (2008) sobre a influência secular da filosofia moderna ocidental na formação de sociedades calcadas em bases hegemônicas e eurocênicas:

no mundo moderno/colonial a filosofia fez parte da formação e transformação da história europeia desde o Renascimento europeu [...] e tal conceito de filosofia (e teologia) foi a arma que silenciou raciocínios similares da África e da população indígena no Novo Mundo. Por filosofia aqui eu entendo não apenas a formação disciplinar e normativa de uma determinada prática, mas a cosmologia que a realça. [...] O fato de que a “filosofia” se tornou global não significa que também é “universal”. Simplesmente significa que o conceito grego de filosofia foi assimilado pela *intelligentsia* ligada à expansão imperial/colonial, aos fundamentos do capitalismo e da modernidade. (MIGNOLO, 2008, p. 298).

Nesse contexto, para Muniz Sodré (2017) a expansão do conceito da concepção da filosofia moderna ocidental e do seu legado na construção da representação acerca do que é humanidade, pensamento e razão, foi parte de:

tentativas modernas de limitar a possibilidade de afirmação de um pensamento filosófico ao interior dos muros simbólicos do Império euro-americano, são

⁵⁵ Para entendermos o conceito de universal/universalidade vamos em Ramose (2011) que nos diz: “Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de [...]), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade”

(p. 10). Em tempo, Renato Noguera (2012) em seu artigo “Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade”, traz uma reflexão sobre o conceito de pluriversalidade cunhado por Ramose.

⁵⁶ Ramose (2011, p. 12) afirma que a pluriversalidade reconhece todas as formas de se pensar e de construir um pensamento: “do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo”. Noguera (2012) critica a noção de universal ao optar pela noção de pluriversal: “uma pluriversalidade reconhece que todas as perspectivas devem ser válidas e a racionalidade humana não é mais pensada com ‘A’ razão. A racionalidade teria vários modos de funcionamento e modelos distintos, que são construídos em diferentes contextos culturais. Eis uma forma de valorizar a tradição oral e não apenas a escrita. São formas diferentes de entender e organizar a vida” (CASTILHO, 2017).

embaladas, querendo-se ou não, por uma vontade de poder imperial e colonial, cuja linha de continuidade imaginária vai de Alexandre Magno até o império napoleônico, desembocando na utopia marxista do “império da liberdade”, supostamente capaz de congrega toda a humanidade. Visto que a filosofia é representada como matriz da razão e da excelência epistêmica (pensamento e ciência), uma dessas tentativas consiste em transformá-la numa imagem de pensamento colada à sua história, contada pelos teólogos de duas religiões universais, o cristianismo e o Islã. (SODRÉ, 2017, p. 10).

Continuamos ainda com Sodré (2017), que traz uma importante contribui o do filósofo ganense Kwame Appiah (1997) sobre o *status* da filosofia como ciência do pensamento e da razão, quando o relacionamos com o conceito de humanidade que, para ele, está confinado unicamente como uma ideologia ocidental⁵⁷. Desse modo, a filosofia para Appiah (1997, *apud* Sodré, 2017, p. 13) “  um rotulo de maior *status* no humanismo ocidental. Pretender-se como direito   filosofia   reivindicar o que há de mais importante, mais difícil e fundamental na tradi o do Ocidente”. Esse conceito de humanidade originária no padrão ocidental existe, como nos alerta Sodré, para sustentar a ideia de como os ocidentais/europeus veem a si mesmos, ou seja, como plenamente humanos, racionais e pensantes.

Wanderson Flor (2015) destaca que “a história da filosofia moderna se encarregou de construir uma imagem passando por diversos autores, de Descartes a Hegel, negando ora a humanidade dos negros, ora a capacidade de pensar”. Flor considera que a constru o da história da humanidade após a modernidade nega a condi o de humano e de racionalidade das pessoas negras africanas. Um dos maiores desafios das pessoas profissionais da área da educa o, tanto as que militam por uma educa o antirracista como aquelas que percebem a necessidade de pensar um currículo menos monocultural,   o de desconstruir a imagem e a representa o inventada e assimilada de que as pessoas negras africanas e seus descendentes “não pensam e, portanto, não produzem filosofia”. Corroborando com as reflexões de Wanderson Flor encontramos o filósofo camaronês Marcien Towa (2015), que afirma que a

⁵⁷ O conceito de Ocidente que eu trago para esta pesquisa está baseado nos pensamentos de alguns autores, como Renato Noguera (2016) e Muniz Sodré (2017). Para Noguera (2016) “ainda que as bases da cultura ocidental estejam relacionadas com a Europa não devemos confundir os dois conceitos. Europa difere de Ocidente, ainda que estejam imbricados e articulados. Aqui vamos definir Ocidente como um paradigma cultural, cujas bases estão, entre diversas outras, na filosofia grega. A Europa   um continente diversificado, com povos e na es diferentes; mas politicamente existe um projeto de unidade que encontra lastro e fiança para avançar para um paradigma comum que aqui chamamos de Ocidente. Do mesmo modo se dá com o continente africano, sendo que usamos o mesmo termo para designar o continente e o paradigma cultural. Em linhas muito gerais, quando tratamos de Ocidente emergem diversas fontes, entre as quais vale apenas citar as seguintes: a filosofia grega, a tradi o religiosa de matriz judaico-cristã (uma estrutura em que a busca pela salva o informa que apenas um ‘povo eleito’ terá direito ao paraíso), o modelo político de um Estado tripartido assentado nos princípios da Revolu o Francesa, a ciência como modelo de desenvolvimento da racionalidade humana.” (NOGUERA, 2016, p. 196). Vejamos o que nos diz Sodré (2017, p. 9): “o próprio conceito de ‘Ocidente’ (reprisado pelas elites dos povos colonizados, que inadvertida ou alienadamente se são como ‘ocidentais’)   metáfora geográfica para uma narrativa destinada a consolidar a pretensão de domínio imperial (cultural e civilizatr rio) da Europa sobre o resto do mundo.”

filosofia não pode ser considerada uma epistemologia fechada em si mesma, visto estar na coragem de se pensar o absoluto, no pensamento de cada ser humano, seja ele para o bem ou para o mal; ali está a filosofia. Desse modo, para o autor, a filosofia intervém “em todo debate travado sobre o destino da humanidade”, uma vez que o “filósofo visa o que há de mais elevado no homem: o pensamento” (TOWA, 2015, p. 21).

Os filósofos Wanderson Flor (2015) e Marcien Towa (2015) trouxeram contribuições importantes para entendermos como, com base na história da filosofia moderna, que demarca um *status* de autoridade de pensamento universal, ao longo da história do Ocidente esta se encarregou de criar “um imaginário repleto de representações negativas sobre os africanos e seus descendentes (as populações de pele escura) [...]” (SANTOS; SOUZA, 2014, p. 104). A intenção de trazer a discussão sobre a importância da história da filosofia moderna na organização do processo de concepção de humanidade, que elaborou conceitos sobre homem, se deu com o objetivo de problematizarmos o ideário negativo e subalternizado construído sobre o ser negro ao longo dos séculos. Estudos de Nkolo Foé (2011), Santos e Souza (2014), Marcien Towa (2015), Mogobe Ramose (2011), Suzan Buck (2011), Gislene Aparecida (2002), Silvio Almeida (2017), entre muitos outros e outras intelectuais apontam que os pensamentos filosóficos e científicos originários no cerne do iluminismo elaboraram o conceito de homem (humanidade), razão, liberdade, civilização e progresso alinhados à hierarquia social e raça, que desenvolveu uma “compreensão de moral e natureza humana como princípios eternos e universais baseados na legitimação da cultura, dos modelos societários e, até mesmo, do fenótipo dos europeus ocidentais” (SANTOS; SOUZA 2014, p. 104).

Contudo, antes de adentrarmos as narrativas de alguns filósofos iluministas, começaremos com o alemão George Hegel (1770-1831). É importante lembrar que Hegel e suas contribuições para o pensamento filosófico da ideia de humanidade, bem como para a concepção da formação da história geral sob o ponto de vista eurocêntrico veio depois de Descartes, considerado o pai da filosofia moderna e dono da famosa frase “penso, logo existo”. Segundo Robert Hartman (2001), que assinou a introdução do livro *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*, Hegel foi um dos mais influentes pensadores, sendo considerado como o filósofo que mudou a história:

Antes dele, filósofos envolveram-se na história, como pessoas e como portadores de ideias – Platão, Hobbes, Leibniz, Locke, Rousseau – mas, como observa Ernst Cassirer, “nenhum outro sistema filosófico exerceu uma influência tão forte e tão duradoura na vida política como a metafísica de Hegel [...] Não há um único grande sistema político que tenha resistido à sua influência.” Todas as ideologias políticas recentes trazem a sua marca. (HARTMAN, 2001, p. 11).

Nesse sentido, lembramos que, para Hartman (2001, p. 52), o pensamento de Hegel significa refletir historicamente por meio da filosofia. Como a razão está inserida no modo constructo de forma original do “homem padrão”, “o único pensamento que a filosofia traz para o tratamento da história é o conceito simples de Razão, que é a lei do mundo e, portanto, na história do mundo as coisas aconteceram racionalmente.”.

A influência de Hegel na história da filosofia moderna é destacada por Sodré (2017, p. 11) quando ele reforça sua importância central na “filosofia nos tempos modernos por seu impacto em áreas aparentemente diversas como metafísica, lógica, direito e religião”.

Com base nos argumentos sobre o discurso de autoridade e influência histórica que alguns pensadores outorgaram à filosofia ocidental, principalmente no que diz respeito à origem de construção do conceito de humanidade aqui expostos, destacaremos alguns trechos dos pensamentos de George Hegel em uma de suas obras mais famosas, *The Philosophy of History* (2001), na qual ele concebeu a história de civilização e a ideia de humanidade encontrada na África durante o processo de colonização no ápice das ideias eurocentristas sobre construção de civilidade, modernidade e religiosidade. Afirma o autor:

O caráter peculiar do africano é difícil de compreender, pela absoluta razão que em relação a ele nós devemos desistir do princípio que naturalmente acompanha todas as nossas ideias – a categoria de Universalidade. Na vida do negro o ponto característico é o fato de a consciência ainda não se ter ligado à realização de qualquer existência objetiva substancial – como, por exemplo, Deus ou Lei – no qual o interesse da vontade do homem esteja envolvido e no qual ele perceba seu próprio ser. [...] O negro, como já observado, exhibe o homem natural em seu completo estado selvagem e indomado. Nós devemos deixar de lado todo pensamento de reverência e moralidade – tudo aquilo que chamamos de sentimento – se nós desejarmos compreendê-lo. Não há nada em harmonia com humanidade a ser encontrado neste tipo de caráter. (HEGEL, 2001, p. 109).

É possível perceber evidências racistas nessas escritas fortemente disseminadas durante séculos ao longo da história moderna, incluindo, nesse viés, os vestígios apagados da contribuição intelectual dos negros na construção civilizatória mundial. Hegel delegou aos povos negros escravizados o caráter não humano, dando forma e sustentação à importância do ocidente, do homem branco como um ser pensante e filosófico, fundamentando o poder do hemisfério ocidental como “o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um ‘direito das gentes’, como caracteriza Achille Mbembe (2017, p. 27). Continuemos com os pensamentos de Hegel:

[...] outro fato característico em relação aos negros é a escravidão. Os negros são escravizados pelos europeus e vendidos à América. Ruim como possa ser, seu destino em sua própria terra é até pior, já que lá uma escravidão completa, absoluta existe;

pois este é o princípio essencial da escravidão, que o homem não tenha ainda conquistado consciência de sua liberdade e conseqüentemente reduza-se a mera Coisa – um objeto sem valor. Entre os negros sentimentos morais são completamente fracos ou, falando mais estritamente, não-existentes [...] (HEGEL, 2001, p. 110)

Evidencia-se, nesse discurso, uma referência ao sistema de escravização, que sustentou durante séculos o domínio e ascensão econômica das potências europeias no período de colonização, talvez até como uma maneira de justificar a escravidão e mantê-la como uma das principais ferramentas econômicas da época. É oportuno reparar que Hegel, ao associar a consciência da liberdade do homem ao processo de evolução natural do ser humano, imediatamente desassocia esse valor dos negros escravizados, delegando-os a seres fracos e sem moral. O processo de expansão da colonização e da conquista de mercado europeu do século XVI até o século XIX, além de impor práticas genocidas e de extermínio de populações ao longo do mundo, instituiu como modelo padrão de civilização e inteligência o homem branco europeu constituído de razão, religião, política e civilidade.

Desde o século XVIII, sobretudo com o iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (QUIJANO, 2010, p. 85, grifo nosso).

Entendendo que a filosofia moderna ocidental sedimentou o conceito de padrão da humanidade (homem/humano) e provocou impactos de ruptura na construção da identidade racial de muitas populações não brancas colonizadas, recorremos a Frantz Fanon (1925-1961), psicanalista nascido na Martinica que trouxe contribuições vitais para os estudos culturais, pós-coloniais, decoloniais e africanos. Para alguns estudiosos, tais como Antônio Sérgio Guimarães (2008) e Deivison Faustino (2015), Fanon foi um importante intelectual que mexeu nas estruturas violentas elaboradas pela colonização, evidenciando as marcas deixadas após a descolonização nas sociedades, que foram em sua maioria dizimadas, cultural e epistemologicamente, pelas forças colonizadoras, e que ainda trazem o constructo desse pensamento em sua organização social, como é o caso do Brasil.

Hegel é, para Fanon, uma de suas principais referências teóricas ao escrever *Peles negras, máscaras brancas* (1952), “que identificava na problemática da *alienação* e da *alegoria do senhor e do escravo* uma metáfora para problematizar as contradições econômicas e sociais” (FAUSTINO, 2015, p. 61, grifo do autor). Quando Hegel, em seus escritos, anuncia que:

para a consciência-de-si há uma outra consciência-de-si [ou seja]: ela veio para fora de si. Isso tem dupla significação: primeiro, ela se perdeu a si mesma, pois se acha numa outra essência. Segundo, com isso ela suprassumiu o Outro, pois não vê o Outro como essência, mas é a si mesma que vê no Outro. (HEGEL, 2015, *apud* FAUSTINO, 2015, p. 63).

Fanon ressalta que essa “consciência de si” na tomada de construção do padrão de humanidade não se faz por completa para o homem negro, uma vez que:

o homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro que, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. (FANON, 2008, p. 180).

Para Fanon (2008), quando a “consciência de si” se desloca para reconhecer o para “si” e em “si”, no caso do homem negro essa consciência não encontra a verdade. O que ele encontra é um eu, uma consciência fora de si, montada em cima de uma razão consciente que não é a dele, uma razão forjada em um padrão de humanidade no qual o homem negro não está inserido e, alienado em si, não se reconhece: “cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p. 103).

Faustino (2015) nos traz uma importante análise sobre o que, para Fanon, representava um distúrbio no pensamento hegeliano no qual o colonialismo impede a tomada de consciência “independente” do sujeito negro colonizado, “como parte da *outra* que a compõe e, do outro, que a ‘consciência dominada’ alcance a ‘verdadeira independência’ como ‘consciência-de-si livre’” (2015, p. 64). E ainda:

ao dizer “o que é o humano”, o europeu, com as mãos cheias de sangue e a consciência tranquila, *descreve a si mesmo*, excluindo como *menos* ou *não* humano a qualquer outro que não lhe pareça com ele próprio. E, desde então, o europeu/branco/ocidental passa a ser tomado como expressão universal do Ser, enquanto o negro [...] Preto sujo!” Ou simplesmente: “Olhe, um preto!” [...] Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações...Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (FANON, 2015, *apud*, FAUSTINO, 2015, p. 64-65).

As considerações de Fanon acerca da subjetividade e representação do negro tanto para fora de “si” quanto para dentro de “si” em uma sociedade dominada pelo discurso colonial europeu estão evidentemente relacionadas à compreensão distorcida e alienante durante a concepção do não humano idealizada no cerne da construção do conceito de padrão da humanidade. Achamos por bem destacar que os estudos de alguns desses pensadores que vieram

antes do século das luzes e durante a época do iluminismo tinham por objetivo investigar padrões estéticos, morais, políticos, sociais, elencando diferenças entre povos, analisando a diversidade de hábitos e costumes. A tendência nesse período foi de consolidar os atributos dos povos considerados por esses pensadores como os mais civilizados e que, segundo eles, deveriam estar presentes nas sociedades que se pretendiam modernas, civilizadas, ou seja, uma sociedade nos moldes europeus. Ao pensamento iluminista coube sobretudo desvendar o mistério de conceituação do que é o “ser homem”, entendendo nesse aspecto que o pensamento iluminista não separava o homem de sua natureza, portanto, a importância da biologia foi importante nesse momento. A questão era elucidar por meio de métodos científicos como era a composição de homem e o que o diferenciava dos animais. A “razão” foi um dos critérios para elencar essa diferença e muitas investigações em vários continentes foram estudadas a fim de entender as singularidades da espécie humana e suas especificidades anatômicas (SANTOS, 2002).

Ao longo do processo investigativo durante esse período, muitos critérios foram elencados para conceber o conceito de homem (humano), tais como: sociabilidade, condições da natureza (território), razão, consciência, busca pela liberdade, hábitos, felicidade, sociabilidade etc. Esses critérios trouxeram, além de uma imensa diversidade à análise da concepção da definição de homem, uma importante questão: como universalizar comportamentos tidos como racionais, morais, justos e igualitários em povos considerados pelos iluministas como primitivos e selvagens? (SANTOS, 2002). As diferenças estavam postas e, com elas, algumas contradições: “de um lado, teríamos a natureza produzindo diferenças e, de outro, o homem idealizando igualdades, com a razão e a sociedade cindidas novamente” (SANTOS, 2002, p. 39). O iluminismo, como observou Santos (2002), criou alguns enigmas:

ao mesmo tempo em que defende a tolerância e os direitos dos homens, oferece elementos para construção de um conceito de homem restrito aos parâmetros europeus e intolerante quanto às diferenças entre estes e os outros povos. Sob o olhar do “nós”, os europeus miram os “outros” com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais (SANTOS, 2002, p. 21).

Outras importantes categorias foram criadas no intuito de pensar a universalidade humana com base em uma constatação científica e de responder a essas questões tão diversas, como: progresso e noções de sociedade, sempre considerando que, para a maioria dos ilustrados, havia “a ideia de que natureza e moral estariam associadas” (SANTOS, 2002, p. 43) Ora, se desde Diderot, Voltaire, Buffon, Hume, Kant, entre outros que pensaram a universalidade humana no período iluminista com base nas investigações científicas acerca de costumes, hábitos, natureza alinhados aos critérios de definição que elencamos anteriormente,

encontramos uma descrição dos povos negros como selvagens, primitivos e de natureza arcaica quase animalesca, como esses povos poderiam entrar na classificação universal do que é ser humano? “Mesmo que por bom governo e pela educação esses povos pudessem alcançar o desenvolvimento (como pensavam Diderot e Helvetius), naquele momento estavam entre os que não progrediram, não desenvolveram talentos nem sociedades, entre os homens inferiores” (SANTOS, 2002, p. 44).

Percebemos, nos escritos de alguns deles, algumas divergências no organizar a sociedade, no entanto, em quase todos encontramos a ideia de que na África e nos negros advindos desse continente a classificação de homem/humano não seria adequada (SANTOS, 2002). Não é difícil observar que esses filósofos que ajudaram a moldar o padrão da humanidade mundial partilhavam da mesma ideologia: o negro não tem alma, não produz razão, não produz conhecimento, portanto, não pode ser considerado humano.

Veremos como pensavam dois filósofos europeus que foram bastante significativos durante as ideias iluministas que agitavam a Europa do século XVIII e outros continentes como o Brasil: o prussiano Emanuel Kant (1724-1804) e o britânico David Hume (1711-1776).

Na leitura de *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, escrita por Kant, em 1757, o filósofo apresenta distinções entre o que ele considera sublime, associado à razão, e belo, associado ao sensível. Durante seus escritos, ele vai discorrendo nas suas elaborações os “caracteres das nações que esboçam traços que neles exprimem os sentimentos do sublime e do belo”, influenciando uma ideia, quais as sociedades e países que conseguiram, por vezes, fazer a separação ou a junção desses dois sentidos, ganhando, portanto, para o autor, o *status* de mais humano, meio humano e o de não humano. Para Kant, tais representações eram consideradas “sentimentos refinados” ou “particularidades da natureza humana”:

A diferença entre a noção de belo e sublime no pensamento kantiano é que o belo se dá a partir da contemplação que o sujeito faz de uma determinada coisa. E através da contemplação o sujeito pode intuir e refletir acerca daquilo que é contemplado. O sublime está ligado a grandeza, por isso não deve ser procurado nas coisas da natureza, mas no interior do espírito humano. (NASCIMENTO, 2014).

Nesse sentido, para que o sujeito fosse capaz de interpretar os objetos e entender a civilidade das coisas, seria necessário que sua origem estivesse perto daquilo que esse filósofo pretendia enquanto gênero humano universal: o sujeito mais perto da razão. Em seus escritos, Kant estuda a evolução humana e o comportamento de muitas sociedades – inglesas, alemãs, espanhola, italiana, holandesa, chinesa, indiana, francesa, árabe, japonesa, persa – identificando nelas possibilidades de melhoria no trato da razão e da subjetividade, mesmo que considerasse algumas delas um tanto quanto aquém da sociedade francesa ou alemã, tidas pelo autor como

exemplos de fineza e hombridade. Sobre os africanos, encontramos: “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” (KANT, 1757, p. 59) ou “os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” (KANT, 1757, p. 60). Ao final, Kant chama atenção para o que aponta David Hume (1711-1776), outro filósofo expoente do iluminismo, validando seu discurso racista:

O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. (HUME, *apud* KANT, 1757, p. 59).

Segundo Nkolo Foé (2011), a estratégia de manutenção dessa imagem não humanizada do negro vai além de ingênuas diferenças genéticas ou culturais ao retirar a capacidade do negro de pensar e produzir conhecimento, mesmo para aquele livre da servidão escravista. Para o autor, Hume demarcava na história a raça enquanto estratégia de exploração motivada e impulsionada pela colonização, pelo genocídio e pelo capitalismo: “o objetivo da natureza era diferenciar as raças humanas e estabelecer uma hierarquia rigorosa entre elas.” (2011, p. 60).

Desse modo, conforme observou Buck (2011), enquanto o critério de raça, no período iluminista, se lançava como determinante para demarcar as diferenças de padrões de gênero humano, que conjugou a raça branca como a mais elevada dentre as demais investigadas etnograficamente e cientificamente ao longo de vários anos, também serviu de instrumento para omitir as crueldades desumanas ocorridas no sistema escravista.

No século XVIII, a escravidão havia se tornado a metáfora fundamental da filosofia política ocidental, conotando tudo o que havia de mau nas relações de poder. A liberdade, sua antítese conceitual, era considerada pelos pensadores iluministas o valor político supremo e universal. Mas essa metáfora política começou a deitar raízes justamente no momento em que a prática econômica da escravidão – a sistemática e altamente sofisticada escravização capitalista de não europeus como mão de obra nas colônias – se expandia quantitativamente e se intensificava qualitativamente, ao ponto de, em meados do século XVIII, ter chegado a sustentar o sistema econômico do Ocidente como um todo, facilitando, paradoxalmente, a expansão global dos próprios ideais do Iluminismo que tão frontalmente a contradiziam. (BUCK, 2011, p. 131).

A construção de um padrão de gênero humano que se pretendia próximo ao universal e da origem da palavra *raça* para justificar a escravidão dos que não tinham a pele branca como

os europeus, precursores da história da filosofia moderna e das ciências, do projeto de modernidade e do domínio de povos e regiões de uma considerável parcela mundial, instaurou modos de pensar o negro ao redor do mundo. “O iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais.” (ALMEIDA, 2019, p. 26, grifo do autor).

Um olhar mais atento e crítico nos leva a observar que as investigações científicas ocorridas na época do iluminismo e as elaborações filosóficas e culturais acerca do que, afinal, é o homem, e sobretudo o conceito de liberdade e razão, características definidoras desse gênero, foram construídas em meio à escravidão, processo definidor e estruturante do sistema colonial e capitalista.

Consideramos importante destacar que, aqui, o termo *raça* é utilizado de maneira a inferiorizar outros que não os brancos europeus, retirando dessa maneira a capacidade intelectual dos povos negros analisados, aproximando-os da ideia do selvagem e primitivo. O livro de Kant é uma evidente arquitetura de ideologias do que se pretendia estabelecer como padrão de humanidade, racionalmente e mais capaz do que outros grupos sociais não brancos, instituindo de fato o modelo humano a ser seguido. Altieri de Freitas (2019), que em sua tese de doutoramento aprofundou os conceitos e o pensamento de Walter Mignolo, observa que, para o autor, uma vez que Kant coloca a raça branca europeia “como a única capaz de ter a ‘razão’ plenamente desenvolvida”, o filósofo “lança uma perspectiva etnocêntrica, exibindo um olhar racista que conformou mais uma etapa do grande ‘gesto de exclusão’ do ‘Outro’ que é a história do conhecimento ocidental.” (2019, p. 123).

Autores como Walter Mignolo (2007), Anibal Quijano (2005; 2011) e Ramon Grosfoguel (2016), estudiosos das epistemologias decoloniais, trazem uma reflexão sobre a ideia de raça elaborada no cerne da colonização e expansão da conquista mundial ao surgimento do capitalismo, estratégia criada para manutenção da exploração de mão de obra escravizada, invasões, genocídios, estupros, entre outras marcas de violência em nome da modernidade. Para esses intelectuais, uma das ferramentas que consagrou a configuração do padrão do sistema-mundo para a sustentação do capitalismo e suas estruturas de exploração humana e as consideradas não humanas está fundamentada no conceito de raça, que ajudou a classificar e hierarquizar relações sociais em raças superiores/inferiores, primitivas/selvagens,

negras/brancas, índios/brancos, separando inclusive dentro dessa lógica as divisões geopolíticas, tais como Europa/América Latina⁵⁸.

Quijano (2005, p. 117) aborda importantes processos históricos que se tornaram eixos fundamentais do padrão de poder que estava surgindo:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Nesse contexto, a ideia de raça aparece como o cerne da estruturação de um sistema de padrão de poder colonial que elaborava o conceito de universalidade e razão, mas que, ao mesmo tempo, classificava entre humanos e não humanos os povos colonizados e justificava por assim dizer a escravização de pessoas consideradas como seres selvagens e primitivos destituídos de capacidades intelectuais, morais, sociais, racionais, portanto, humanas. Para Silvio Almeida (2019), o contexto de raça emerge como um conceito central que, em meio à expansão de conquista colonial, se propõe a reorganizar, sob um viés civilizatório, regiões do mundo habitadas por povos primitivos desprovidos dos “benefícios da liberdade, igualdade, do Estado de direito e do mercado” (2019, p. 27) A esse movimento de reorganização e classificação mundial em povos considerados não civilizados, ocorrido em meio à destruição, subjugação e morte em nome da liberdade e da razão, que Almeida (2019, p. 28) vai chamar de colonialismo: “a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.”.

Para o autor, influenciado pelas leituras de Mbembe (2017), uma das questões centrais que marca o viés contraditório no discurso iluminista e no qual a raça aparece como uma característica marcante de classificação entre a raça branca, marca da superioridade e da razão, e a raça negra, classificada como inferior e primitiva, foi a Revolução Haitiana. Em 1804, negros escravizados pelos colonizadores franceses fizeram uma revolução em que reivindicavam as mesmas promessas de liberdade e igualdade concebidas no seio da Revolução

⁵⁸ O mapa-múndi que estudamos na escola, ou seja, a representação da configuração mundial dos países foi estrategicamente elaborada com o posicionamento da Europa em situação de superioridade e os demais localizados abaixo dela. Eu utilizo bastante esse recurso nas formações que eu realizo com professores quando quero abordar discursos coloniais, hegemonia, poder e produção de desigualdades tanto racial quanto de gênero.

Francesa contra o poder tirano da escravidão, proclamando assim a independência do país. “Com a Revolução Haitiana, tornou-se evidente que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos” (ALMEIDA, 2019, p. 27) Até a conquista da independência do Haiti, o projeto iluminista parecia estar servindo aos propósitos de uma igualdade que se pretendia como universal, no entanto, para Almeida (2019, p. 28), a recepção da revolução haitiana pelos ilustrados da época foi vista com desconfiança e medo, “e impuseram toda a sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar” (2019, p. 28).

A escravização de corpos negros desde o período do colonialismo em prol de uma máquina de sustentação do capital, foi um dos mais cruéis atentados contra a humanidade porque determina sobretudo, o deslocamento de seres humanos, no sentido biologicamente estruturado, para animais, ideologicamente calcados no processo de desumanização que continua justificando mundialmente o racismo até os dias atuais.

Achile Mbembe (2017) afirma que negro e raça são categorias que estão presentes ao longo dos séculos designando um mesmo significado no imaginário das sociedades europeias, elaborado para decodificar sentimentos de repulsa, do não ser, de ser o outro, de inferioridade e, conseqüentemente, da negação do ser negro:

Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada. (MBEMBE, 2017, p. 11).

Para esse autor, três momentos marcam a biografia desse conceito que provocou uma sorte de espoliações, genocídios e extrema violência em diversas regiões. O primeiro ele define como a escravização africana, em que homens e mulheres eram coisificados e “transformados em homens-objecto, homens-mercadoria e homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram imediatamente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria.” (MBEMBE, 2017, p. 12) O segundo, no final do século XVIII, marcado por momentos como a independência do Haiti, a abolição dos escravos, a luta pelos direitos civis nos EUA, o *apartheid*, seria o acesso à escrita, em que escravizados capturados pelos outros conseguiram articular uma “linguagem para si, reivindicando o estatuto de sujeitos completos do mundo vivo” (MBEMBE, 2017, p. 12). Já o terceiro momento (século XXI) seria a globalização dos mercados, a privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo e do intrincado crescimento da economia financeira [...]” (MBEMBE, 2017, p. 13) Dessa

maneira, Mbembe constrói um paralelo do imaginário social de raça e negro como categorias, ora de resistência política e de fortalecimento da identidade, ora de subalternidade e inferiorização.

Eu considero que o conceito de raça sempre despertou tensões no campo das ciências sociais e sobretudo nas relações sociais, principalmente no Brasil. Primeiro porque, a partir do século XVIII, a recepção e o entendimento sobre a construção dessa categoria ao longo da história se deu por meio de interpretações, ora com argumentos das teorias humanistas, advindas após a Revolução Francesa, que consideravam as raças humanas iguais em sua totalidade, ora com argumentos baseados nas diferenças entre os homens, sendo a “segunda postura a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais.” (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

A partir de então, a ciência difundiu e organizou estudos como a visão monogenista, que acreditava que a humanidade era una, e, em meados do século XIX, a visão poligenista, que defendia que a interpretação biológica humana era influenciada por aspectos diversos, tais como: cruzamento, local de origem, clima, constituindo nessa direção “espécies diversas” e “tipos” de seres humanos (SCHWARTZ, 1993). A visão poligenista abriu caminho para os estudos de Cesare Lombroso (1876) que se apoiava nas técnicas da frenologia, “estudo do tamanho e proporção do tamanho do cérebro de diferentes povos” (SCHWARTZ, 1993, p. 48), para estudar a antropologia criminal, em que o argumento principal era a associação da criminalidade com fenômenos físicos e hereditários. Vale ressaltar que, estrategicamente, com o objetivo de assegurar a mão de obra escravizada e manter a elite escravista aquietada, as teorias deterministas, ou seja, aquelas que demarcavam as diferenças raciais baseadas em aspectos morais, religiosos, físicos, comportamentais, entre outros, foram as mais assimiladas pelos intelectuais e cientistas brasileiros, que acreditavam na degeneração do negro e na sua desumanização.

O desenvolvimento da ciência moderna abriu muitos argumentos e caminhos para consolidar o conceito de raça, principalmente a partir do século XIX, principalmente para afirmar que está cientificamente comprovado que, ao mencionarmos o termo *raça*, estamos nos referindo à raça humana. No entanto, as teorias raciais de cunho deterministas não estavam preocupadas em consolidar o argumento de que a humanidade pertencia à categoria da raça humana no sentido biológico; essas teorias racistas pretendiam estabelecer as diferenças físicas e morais entre as raças e incluí-las como parte de um “projeto teórico de pretensão universal e globalizante.” (SCHWARTZ, 1993, p. 65).

Antônio Sérgio Guimarães (2012) considera que a entrada das teorias raciais pela ciência moderna, que organiza argumentos baseados na diferença física entre pessoas, “ganhou uma explicação realmente hermética e criou um *status* inescapável para os negros e outros ‘homens de cor’” (2012, p. 17) porque tratava-se de teorias que, apoiadas em fundamentos biológicos, diferenciavam e hierarquizavam dentro dos padrões da humanidade “capacidades e habilidades – religião, psicologia, moral, inteligência e sociabilidade” (SCHWARTZ, 1993, p. 17).

Para o autor, há um equívoco histórico no debate das teorias raciais, tanto sob o argumento biológico quanto sobre a capacidade de as raças humanas serem influenciadas por aspectos morais, físicos e geográficos. Para Guimarães (2012), o primeiro equívoco refere-se às variações das habilidades e capacidades humanas que não são individuais, e sim coletivas, sobre o qual ele dá como exemplo a inteligência, que é comum a qualquer população humana. O segundo é “derivar da biologia a explicação das sociedades e das culturas humanas, assim como das disposições psicológicas” (2012, p. 20), e conclui dizendo que as teorias raciais se encontram “presas a esses erros, nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando justificação pseudocientífica para dominação política a exploração econômica e os sentimentos etnocentristas e classistas poderosos.” (2012, p. 21).

Carlos Moore (2012) afirma que o conceito de raça está inserido em um dos maiores problemas que desafiam as ciências humanas atualmente: determinar quando e como começou o racismo na história. Contudo, para falar de racismo, precisamos entender, afinal, o que é raça. Para o autor, as conquistas das ciências a partir do século XX tentam esclarecer o que ele chama de “grande equívoco oriundo do século XIX”, que “fundamenta o conceito de “raça” na biologia” (MOORE, 2012, p. 31). Moore é categórico ao afirmar que “raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça, existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição.” Para o autor, a categoria raça é uma ferramenta condicionante para se entender o racismo, mas além disso, precisamos observar “que o projeto científico moderno de uma compreensão sistemática e racializada da diversidade humana, operada nos séculos XVIII e XIX, apenas foi possível em função do critério fenótipo em escala planetária” (MOORE, 2012, p. 18). Em conclusão, Moore (2012, p. 19) observa que o fenótipo é um elemento verdadeiro e que ainda serve como instrumento de demarcação entre grupos raciais “em torno do qual se organizam as discriminações raciais”.

Refletindo mais um pouco sobre o conceito de raça concebido sob o ponto de vista biológico, Joel Rufino dos Santos (2001, p. 405) determina que “raça deixa de ser um conceito

para ser um fato objetivo: quando designa um conjunto de pessoas consanguíneas que guardam parentesco biológico entre si”, e complementa “que se todos os homens que habitam o nosso planeta hoje descendem de ancestrais comuns, sendo, portanto, parentes biológicos, só existe uma raça: a raça humana.” (2001, p. 405).

Contudo, para o autor, a raça humana está inserida na divisão de alguns grandes grupos, com chineses, alemães, suecos, e faz uma reflexão apontando que, apesar das semelhanças humanas estarem presentes, é possível identificar traços de variações de corpo em todos eles. No entanto, Rufino dos Santos (2001) chama a atenção para uma das mais notáveis diferenças entre as raças: a cor da pele, que foi construída e ainda é sustentada social e ideologicamente. Em conjunto com esse arcabouço de critérios para conceituarmos raça, o autor sublinha mais uma diferença em relação a esse termo, agora de caráter cultural: religião, música, dança, que apesar de serem estereotipadas e entendidas socialmente como diferentes entre si a depender da população analisada, “são fenômenos sociais, gerados no ventre dessa segunda natureza que é a trama das relações entre os próprios homens organizados para sobreviver e se reproduzir.” (SANTOS, 2001, p. 407), e conclui: “as classificações raciais em voga – mesmo entre os que lutam organizadamente contra o racismo – não passam de uma forma dada de percepção social de fatos objetivos, a saber, as diferenças morfológicas, sociais e culturais entre os grandes grupos” (SANTOS, 2001, p. 407).

Em uma breve análise sobre o conceito de raça dialogados até aqui, alguns pontos nos chamam a atenção: um deles é a sua relação direta com o sistema de exploração escravista à época de sua elaboração, ainda no cerne do Iluminismo, mantendo como objetos e animalizados homens e mulheres negras que, com sua força direta de trabalho sustentavam o sistema econômico em que a acumulação de riquezas, a exploração e o genocídio aconteciam em nome do progresso e do avanço para modernidade. Essa assertiva associação nos leva a acreditar que ideologicamente o conceito de raça, enquanto uma demarcação das diferenças entre grupos humanos, inicialmente serviu para categorizar a raça branca como superior para o que se pretendia enquanto padrão de humanidade, mas, principalmente, para demarcar povos negros em situações de desumanização em nome do capital, mantendo a máquina da exploração sempre girando e, dessa forma, o ganho de riquezas.

O segundo ponto, presente nos estudos decoloniais, é a sua ligação direta com o sistema capitalista, hierarquizando em nome da raça a classificação social da população mundial, determinando nesse contexto, inclusive, identidades sociais e geoculturais: índios, negros, asiáticos, amarelos. Essas categorias fundamentaram o domínio eurocentrista do poder mundial capitalista, que organizou posteriormente as relações de trabalho (Quijano, 2011). Em uma

perspectiva mais sociológica, ampliamos a relação de raça ligada à exploração de trabalho quando fazemos o cruzamento com cultura, cidadania, religião, psicologia, inteligência. Essa relação nos mostra que uma das funções do termo *raça* é o de agregar valores negativos à ideologia do que é o ser negro: religião do demônio, braço forte para o trabalho pesado, corpos sexualizados, trabalhos subalternos e incapacidade de produzir conhecimento. Um caldeirão de fatores que nos leva a escutar até os dias atuais frases como: *“isso é religião de preto”*, *“você não é negra, é morena”*, *“negro, se não faz besteira na entrada vai fazer na saída”*, *“também tenho um pé na cozinha”*, *“Ah, melhor casar com branco para clarear a família. Chega de preto por aqui”*, *“você é cantor de pagode?”*, *“você lava o cabelo?”*.

Já Achille Mbembe (2017) e Carlos Moore (2012)⁵⁹ fazem associações desse conceito com a mesma simbologia: raça serviu e ainda serve para retirar do negro sua humanidade. Raça foi elaborado primeiramente para subjugar o povo negro, espoliar suas riquezas, retirar vida, ciência, conhecimento. Ainda estamos presos ao imaginário de subalternização aliado à cor da pele que opera no sentido de provocar sentimentos de repulsa ao ser negro/a.

Outra consideração que achamos relevante pensar acerca do conceito de raça, obviamente não descartando nenhuma das contribuições que relacionamos até o momento, é sua relação com uma identidade política, ou seja, quando o termo *raça* invoca uma associação positiva da negritude. A ressignificação de raça pelo movimento negro na década de 1980 no sentido de politizar e retirar o preconceito do termo das relações sociais, principalmente na população negra, nos impele a revisitar o conceito sob a ótica do empoderamento. Isso se deve, como já mencionado aqui, às muitas ações do protagonismo da raça negra que vimos ultimamente nas redes sociais, que trabalha esse termo para nos entendermos enquanto agência e não como partes quebradas de um só corpo.

Considerando as reflexões construídas até aqui, entendemos que o conceito de raça concebido atualmente, principalmente no Brasil, não está definido somente na categoria biológica, mas sim parte de uma construção social derivada das teorias raciais deterministas que aqui se instauraram, e *“imposta como critério básico de classificação social e universal da população mundial.”* (Quijano, 2011, p. 1). Raça é uma determinação construída sob argumentos elaborados socialmente e, no momento, nosso objetivo foi o de compreender como

⁵⁹ Eu reconheço que existem diferenças epistêmicas entre esses dois intelectuais, ainda que ambos sejam leitores de Frantz Fanon (1925-1961) cuja obra cada um deles revisita e interpreta de uma maneira diferente. Mbembe (2017), assim como Fanon, acredita na possibilidade da superação do racismo e os dois *“partem de um diagnóstico comum, uma crítica a lógica colonial”* (NOGUERA, 2018b, p. 61). Carlos Moore (2012, p. 233) considera que o racismo nas sociedades *“nunca recua de forma permanente [...] na medida em que ele é produto de uma longa elaboração histórica e não intelectual”*.

esse conceito foi construído social e politicamente como um processo estratégico que teve sua origem no cerne do pensamento iluminista, e que ainda hoje promove a hierarquização sob o domínio de poder nas relações entre diversas populações do mundo.

O entendimento sobre o termo *raça* no Brasil ainda é muito carregado de estereótipos e percepções erradas do que este seria efetivamente: uma categoria de classificação social ou um xingamento? Digo isso porque eu percebo, tanto nas formações com pessoas professoras como em minhas relações sociais, o quanto esse termo no Brasil está diretamente associado a uma pessoa negra. Eu me lembro certa vez, em uma formação para professores da Educação Infantil – em sua maioria composta por pessoas brancas, para educação das relações étnico-raciais e práticas docentes, em uma escola privada localizada no Rio de Janeiro –, ao propor uma dinâmica sobre identificação de raça com a pergunta “o que é raça para você?”, ter ouvido muitas falas sobre o desconhecimento do termo, bem como outras direcionando a categoria diretamente a pessoas negras. Brancos não se enxergam racializados? De todo modo, juntamente com Nilma Lino Gomes (2005), eu percebo que falar de raça é pensar imediatamente em racismo, e individualmente nenhum de nós quer se reconhecer racista; “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (GOMES, 2005, p. 45).

Diante do fato de que raça opera de forma negativa no Brasil, mas não deixa de existir na esfera do conhecimento histórico e nas relações sociais cotidianas diversas, o Movimento Negro ressignificou esse termo e utiliza-o de forma política, a fim de demarcar as desigualdades raciais existentes no país de maneira a exaltar a negritude: não há nada de errado em nos chamar de negros.

Se o conceito de raça determina construções socioculturais que hierarquizam e mantêm as desigualdades raciais, produzindo de forma sistêmica a discriminação racial e naturalizando nossa maneira de enxergar diferenças entre negros e brancos na forma como somos educados cultural e socialmente, é necessário que formemos coletivamente, sob um ponto de vista educacional, modos de desmontar esse sistema que provoca, organiza e mantém milhões de brasileiros, jovens e crianças negras na posição de inferioridade social. A Lei n. 10.639/2003,

no tocante ao campo da educação, é uma importante ferramenta para compreender a história africana e afro-brasileira respeitando a contribuição histórica e civilizatória na construção desse país. A história e contribuição da população negra brasileira não começa nem se encerra na escravização.

4 CAPÍTULO III – OLHARES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, OFICINAS PEDAGÓGICAS E REPRESENTAÇÕES

“Não se conhece tudo. Tudo o que se conhece é uma parte de tudo.”
(Provérbio Peul)

Neste capítulo, discutiremos formação docente e as tensões, os desafios e as superações que conformam esse campo de estudo, bem como as oficinas pedagógicas como metodologia. Por fim, serão apresentadas as oficinas pedagógicas em Erer, campo empírico desta investigação.

4.1 Formação docente: conceitos, tensões e desafios

Apesar de esta tese não discutir diretamente o campo de formação docente, incluindo a inicial e continuada, eu considero pertinente trazer ao debate algumas concepções que conformam essa temática e abrangem diversas e conflituosas reflexões no campo da educação e do currículo. Uma vez que as oficinas pedagógicas realizadas por esta autora são o campo empírico desta pesquisa, refletir sobre esse cenário nos ajuda a compreender, de forma mais ampla, a metodologia utilizada nas oficinas como uma proposta de formação de pessoas professoras e educadoras sociais para uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Entendemos que essa formação fornece os elementos necessários para uma atuação docente crítica, baseada na interseção entre a prática e a teoria, compreensiva, reflexiva, coletiva e dialógica de acordo com algumas vertentes discutidas nesse campo. Ou seja, uma formação docente que caminhe em um curso no qual, seguindo as reflexões de Paulo Freire (2001, p. 263), o uso de métodos tradicionais não seja uma realidade “essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a teoria, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a prática, a única a valer, ou negando a prática, fixando-se só na teoria”.

Ao analisar estudos de formação docente, eu observei que as discussões centrais nesse campo estão localizadas em alguns princípios e concepções os quais tentam (re)definir rumos, objetivos e investimentos que vão *sulear*⁶⁰ o caminho, a trajetória, a condução e reflexões de

⁶⁰ Sulear, é um termo que foi cunhado pelo físico brasileiro Marcio D’Olive Campos em seu texto “A Arte de sulear-se” de 1991. Para o autor, significa uma tentativa de reorientação espacial e geopolítica, “sobretudo com relação aos pontos cardeais, as regras práticas ensinadas são práticas apenas para quem se situa no hemisfério norte e a partir de lá se norteia. Tal perspectiva influenciou diretamente na elaboração dos globos terrestres, mapas e materiais didáticos, nos quais o hemisfério norte sempre foi apresentado para cima, em uma posição superior ao sul”. Esta perspectiva de sulear, suleamento está presente nos estudos decoloniais. Fonte: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso 20/01/2022.

professores e professoras, de modo que resultem no melhoramento da educação, do papel da escola pública, do currículo, das práticas pedagógicas e de políticas educacionais focadas em atender às mudanças sociais advindas de pautas originárias nos movimentos sociais, cada vez mais presentes na escola e que precisam estar contempladas na formação docente.

Essas mudanças sociais, sob meu ponto de vista, de forma geral estão em consonância com a redemocratização da educação no Brasil nos anos 1990, que garantiu a universalização da escolarização ao tornar obrigatório o ensino fundamental no país, trazendo para dentro da escola “crianças oriundas de outros segmentos da sociedade” que até então nunca puderam adentrar a escola (LEITE, 2010, p. 171). Célia Linhares (2010) relembra que o século XX foi marcado por mudanças sociais que presenteiam a escola afirmativamente, tais como o movimento de mulheres, o movimento negro, os indígenas, os homossexuais, as pessoas com deficiência, que antes eram “expurgados historicamente da frequência da escola”, (2010, p. 167) e provocam “embates teóricos-metodológicos que carregam em si um potencial de ação democrática e enriquecem a formação docente e pesquisa entrelaçando-as como processos coletivos de ação e intervenção” (2010, p. 167). Eu destaco, nesse sentido, sobretudo nos últimos 10 anos, que juntamente com as dificuldades e desafios de professores e professoras que passaram a lidar com diferentes contextos sociais de classe, as pautas de gênero, sexualidade e raça trouxeram provocações pertinentes ao campo já tensionado de formação docente.

Ao trazermos essas questões para o universo temático desta pesquisa, a qual tem como campo empírico as oficinas pedagógicas em Erer e, como problema central a análise de como são construídos os conceitos no campo das relações raciais nas representações das pessoas educadoras em uma perspectiva decolonial, eu diria ser este mais um desafio no qual precisamos enfrentar. Eu digo isso, pois, no campo dos embates epistemológicos que suscitam disputas de narrativas e conformam muitas vezes o encaminhamento de conteúdo, currículos, práticas e ações, assim como nas metodologias e nos currículos de formação docente e, conseqüentemente, na escola, por meio da reprodução desses conhecimentos, está a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Segundo Grosfoguel (2010, p. 23), em uma de suas variações mais significativas, “la idea de raza y el racismo contituyen el principio organizador que estructura todas las múltiples jerarquias del sistemamundo”. Nesse aspecto, uma vez que “nadie escapa a las jerarquias de clase, raciales, sexuales, de género, linguisticas, geográficas, y espirituales del sistemamundo capitalista/patriarcal moderno/colonial” (2010, p. 23), pensar a formação docente em Erer nessa perspectiva aumenta mais ainda o campo tensionado de formação docente.

Eu chamo de campo tensionado na formação docente não somente as discussões oriundas das dimensões as quais eu abordo nesta seção, como também as questões referentes às políticas educacionais que não promovem o desenvolvimento profissional de docentes, a “falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional, por meio de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para as escolas [...]” (LEITE, 2010, p. 172). Cunha (2010) vai destacar que o tema da formação docente assume cada vez mais uma complexidade maior, uma vez que a “sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores de todos os níveis, decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, da revolução mediática e da alteração da estrutura da organização familiar” (2010, p. 129). Nesse sentido, segundo a autora, os currículos, as teorias e as metodologias da formação profissional de pessoas professoras naturalmente vão sofrer mudanças e não se caracterizam como estáticos ou permanentes, visto que vão estar sempre em movimento, podendo causar uma “sensação de fragilidade, de pouca base epistemológica” por uma visão de que “não raras vezes somos, enquanto área, acusados de arautos de modismos, sempre à procura de mudanças e desprezando contribuições amadurecidas em outros contextos” (2010, p. 129). Contudo, apesar de encontrarmos uma diversidade de olhares sobre o campo, por vezes dificultando uma sintonia “entre os conhecimentos propostos nesses cursos e a formação de uma prática docente qualificada” (DALBEN, 2010, p. 168), eu considero bastante interessante essa multiplicidade de reflexões sobre o tema, uma vez que eu compreendo que o processo de formação consiste em um movimento circular, dinâmico, inquieto, no qual envolve a subjetividade da pessoa docente, suas histórias de vida, experiências, construções de outras compreensões sobre a realidade e teorias. Nesse contexto, abre-se uma possibilidade de recriar, sendo este “um processo de aprendizagem/formação contínua, dinâmica e diversa, [...] espaço de produção de conhecimento, é o que nos faz não ser alheio àquilo que produzimos, aquilo que está à nossa volta, pois tem um sentido político em ato, além do próprio sentido existencial” (MACHADO, 2014, p. 59). Nessa perspectiva, Cunha (2010) vai dizer que observar a ação docente “inserida num campo de tensões representa um avanço para as teorias e as práticas da formação de professores. Incorpora a condição flexível necessária ao exercício de uma ação humana que não pode ser regulada e normatizada como queria a racionalidade técnica” (2010, p. 131), mesma reflexão de André (2010), o qual vai afirmar que essa multiplicidade de debates enriquece o tema.

Porém, antes de avançarmos nas reflexões que eu recortei e que dialogam com o problema de pesquisa e o campo empírico investigado, eu entendo que existem outras

abordagens importantes nesta temática e penso que seja interessante refletirmos sobre o sentido da palavra *formação* e como ela é utilizada nesta pesquisa. Eu entendo formação não no sentido tradicionalista de formar, moldar ou capacitar determinados grupos de pessoas que têm objetivos pré-determinados ou impostos, mediante deliberação de políticas públicas ou gestão, a fim de que cumpram um passo a passo de um determinado assunto ou conteúdo. Ou seja, formar não no sentido de “tomar uma espécie de matéria bruta e imprimir nela uma ideia prévia” (NASCIMENTO, 2006, p. 79), mas o de fazer com que essa trajetória, esse processo, seja ao mesmo tempo uma busca de sentidos entre o despertar e o compromisso de uma necessidade de “desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes” (CUNHA, 2010, p. 134). Uma perspectiva de formação docente que provoque o encontro com o *Eros*, “uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos” (HOOKS, 2017, p. 258).

Nesse sentido, eu compreendo que a formação docente se faz entre pessoas “porque o fruto do trabalho docente é o estabelecimento de uma relação pedagógica que produz conhecimento e aprendizagem” (DALBEN, 2010, p. 169), visto que esse processo integra histórias de vida, experiências, narrativas, produzindo trocas coletivas e uma possível construção de outras redes de compreensões teóricas e práticas. Assim, eu penso que “talvez a tarefa iminente da formação não seja mais imprimir a forma, formar, mas antes *transformar*” (NASCIMENTO, 2006, p. 80), abrindo caminhos para “que as pessoas se tornem sempre outras, estejam em constante processo de modificação, de recusa de formas dadas, prontas e não pensadas” (NASCIMENTO, 2006). Nesse contexto, quando olhamos para a formação docente sob uma perspectiva crítica e decolonial, estabelecemos algumas dimensões importantes que identificamos como potencialidades ao mesmo tempo inquietas e desafiadoras, que podem contribuir para “a busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática” (HOOKS, 2017, p. 258) como uma das paixões que “habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica” (HOOKS, 2017, p. 258).

As dimensões as quais eu me refiro são recorrentes nas discussões na área, mas eu gostaria de negritar a importância de reivindicá-las como centrais nessas reflexões, sobretudo quando pensamos em uma formação docente para as relações étnico-raciais tendo como base epistemológica a perspectiva decolonial. Em vista disso, eu destaco como pontos principais a serem incluídos nessa pauta, uma formação docente com vistas a trazer reflexões sobre humanização e desumanização em uma interseção de conceitos elaborados por Freire (2013) e

Fanon (2008), em que o primeiro a compreendia não somente como uma “viabilidade ontológica, mas como uma realidade histórica” (FREIRE, 2013, p. 27) atravessada pela dialética “entre el conocimiento de la realidade y transformación de la realidade como polos distintos pero interconectados” (WALSH, 2009, p. 19). Pensando conjuntamente com Walsh (2009), eu destacaria que, dentro desse contexto, para Freire (2013) a ética é um eixo significativo para se pensar nas categorias de opressão, na luta pela transformação social a fim de reconhecermos que a luta de classes produz um sistema de dominação e opressão que resulta na desumanização de pessoas, que, por não despertarem a consciência de sua condição de opressão, se sentem determinados e não condicionados a mudarem sua existência (WALSH, 2009). Essa discussão nos interessa, afinal, a colonialidade do poder domina as estruturas econômicas e políticas do sistema mundo moderno colonial, e provocar uma formação docente em que essas questões possam ser discutidas me parece fundamental. Para Fanon (2008), a reflexão sobre humanização é ontológica e existencial dos oprimidos/colonizados (WALSH, 2009) e, apesar de ser um projeto enraizado em realidades e contextos históricos concretos, “el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. La deshumanización, según Fanon, es componente central de la colonización; la humanización, por ende, requiere la descolonización” (WALSH, 2009, p. 21). As outras dimensões que eu visito para essa roda de reflexão sobre formação docente são a social/cultural, em que eu incluo as mudanças sociais advindas das lutas dos movimentos sociais e da religiosidade; a dimensão identitária, na qual eu insiro as questões de desigualdades de gênero e sexualidade; e a dimensão política, incluindo debates sobre o papel social da escola, democracia, cidadania, racismo estrutural, colonialidade, capitalismo, modernidade e políticas públicas educacionais.

Na linha referente às políticas educacionais, encontramos autores/as que vão levantar reflexões críticas sobre uma formação docente voltada para a padronização regulada, sistematizada, burocratizada e direcionada principalmente a uma lógica de formação voltada para o mercado, precarizando os currículos da formação, minimizando a importância da pessoa professora e seu papel reflexivo e intelectual, bem como desconectando a importância da relação entre teoria e prática, ora defendendo a valorização da prática, ora defendendo a valorização do conhecimento como basilares para uma formação docente significativa à profissão (VAILLANT, 2016; DIAS-DA-SILVA, 2007, JUNIOR, 2006; LINHARES, 2010; RODRIGUEZ, 2010). Gómez *et al.* (2017), analisando o cenário da formação docente em alguns países da América Latina, vão dizer que atualmente esse campo sugere duas vertentes de discussões que andam mais ou menos lado a lado: a formação voltada para a melhoria da qualidade da educação, assunto e tema conflituoso que provoca discussões calorosas na área da

educação e que “vinculan la formación com necesidades de desarrollos principalmente en él ámbito de la economía” (GÓMEZ *et al.*, 2017, p. 47). Os autores ainda incluem as tensões e disputas de narrativas representadas pelas opiniões da imprensa “de um público heterogêneo que oferece sus diagnósticos, juicios y fórmulas com respecto a las prácticas docentes” (Gómez *et al.* 2017, p. 47). Eles ainda chamam atenção para o fato de que, em muitos países da América Latina, por conta de políticas neoliberais que reverberam no campo da educação, os objetivos da formação docente estão focados em conteúdos e técnicas reduzidas de aprendizagem que deem conta de avançar com os objetivos das avaliações padronizadas, as quais, segundo esses autores, “ha venido a legitimar la prescripción de un set particular de conocimientos y prácticas que se le asigna a la profesión docente, el que llega a asumirse como objetivo, fundamental y hasta necesario para el avance de la profesión” (GOMEZ *et al.*, 2017, p. 48).

Nesse conjunto referente ao debate de uma formação docente voltada para atender às demandas do mercado neoliberal, que visa a uma mercantilização da educação por meio da minimização de currículos, padronização das diretrizes curriculares e fomento da implementação de projetos de educação à distância, Dias-da-Silva (2007) alerta para o fato de que, no Brasil, após a nova LDBEN, houve um aumento significativo de empresas educacionais que oferecem cursos superiores privados de baixa qualidade. Nesse cenário, segundo a autora, ainda há uma forte tendência de criação de parcerias entre organismos estatais e ONGs “ou empresas educacionais, sobretudo empresas de consultoria, para construir seus projetos curriculares e programas de formação de professores, muitas vezes apontando-as como mais competentes e objetivas” (2007, p. 176). Apesar de a autora tecer reflexões críticas sobre a origem de minha história com oficinas pedagógicas, que se inicia como analista educacional de uma fundação sem fins lucrativos, empresa esta que trabalha com implementação de projetos educacionais em parceria com organizações da sociedade civil e também com organizações estatais, eu considero relevante a crítica que ela faz nesse contexto referente ao aumento significativo de projetos de formação docente que poderiam ser articulados de forma mais consistente entre universidades e redes de professores e professoras.

Outra questão que eu considero relevante destacar nesse debate sobre formação docente e seus propósitos e rumos é a disputa entre prática e teoria, produção de conhecimento, valorização de uma ou outra como essencial nesse campo e até mesmo a importância da interseção entre as duas. Dias-da-Silva (2007, p. 173) nos lembra de que, se em 1980 as discussões no campo da formação docente giravam em torno da preocupação de uma forma de capacitação profissional “reduzida a treinamentos e reciclagens, impondo aos professores modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e suas

comunidades”, os anos 1990, sobretudo após a implementação da nova LDBEN, propiciaram um campo fértil para discussões sobre cotidiano escolar, papel protagonista, intelectual e reflexivo da pessoa professora, inclusão escolar e práticas pedagógicas, entre outros aspectos que trazem reflexões outras sobre prática e teoria (COELHO, 2015; 2018; HORIKAWA, 2015; ANDRÉ, 2010).

Como fio que costura o debate entre teoria e prática e que está relacionado ao campo empírico e metodológico utilizado nas oficinas analisadas nesta tese, eu encontro reflexões bastante interessantes sobre a figura da pessoa docente e o sentido de ser professora/r. Nesse bordado, vemos linhas de várias cores e possibilidades sobre o ser professora/r que abarcam discussões significativas sobre o papel social da pessoa docente, sua relevância na construção intelectual do conhecimento, a importância da reflexão-ação crítica de suas práticas pedagógicas, a relação destas com as teorias e epistemologias utilizadas, e a figura da pessoa professora como pesquisadora e pessoa reflexiva. São pontos que, a meu ver, conversam profundamente com uma formação docente, sobretudo quando voltada para as questões étnico-raciais. Pineda *et al.* (2015) defendem uma linha voltada para uma formação docente mais alinhada ao professor e à professora, escutando o que diz suas práticas e experiências, considerando território, comunidade e rede de diálogo na qual essas pessoas professoras trabalham e não uma formação docente baseada em indicadores de qualidade. Para as autoras, ser professora/r é:

un sujeto históricamente definido, al cual, desde su aparición en la esfera pública, se le ha asignado infinidad de roles: constructor de nación, oficio metodológico, higienizador y moralizador, administrador de currículo, facilitador de aprendizajes, entre otros. Esta carga histórica pesa de manera muy fuerte en su actualidad e incide en la manera cómo podemos pensarlo: como “sujeto potente”, potente en el campo de la pedagogía, potente en sus derivas intelectuales y culturales, potente como sujeto político que hace y coadyuva a construir la historia de su entorno. Dicha situación no omite la existencia de otros discursos que describen una imagen representacional del maestro como sujeto que no identifica claramente su acción, que carece de identidad gremial-profesional, que no tiene una fundamentación conceptual sólida. (PINEDA *et al.*, 2015, p. 14).

As autoras dizem que, em contrapartida, ainda existem estereótipos sobre a figura docente que desqualificam sua importância, tais como “preguiçoso”, “funcionário acomodado” e “incapaz de exercer com autonomia seu trabalho”. Essas discussões tensionam o campo de formação docente e, como falado anteriormente, muito me interessam, pois, ao mediar as oficinas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais, eu observo que muitas pessoas professoras e educadoras sociais não se sentem à vontade para trabalhar com questões raciais em sala de aula. As questões que indicam uma possível resistência podem estar relacionadas ao

fato de não encontrarem nos materiais didáticos referências e representações da história africana e afro-brasileira que as ajudem a desconstruir os estereótipos sobre a história da população negra, e/ou por não perceberem um interesse da gestão escolar em trabalhar a temática. Além disso, eu constato que muitas pessoas professoras que participam das oficinas, mesmo que identifiquem a importância de se trabalhar com questões raciais em sala de aula, minimizam suas observações e não se percebem como produtoras de conhecimento e de conteúdos adequados à temática. Isso diz muito sobre educação para as relações étnico-raciais porque o que me interessa é que essa pessoa docente, além de conhecer outras epistemologias, teorias e conceitos que estruturam as relações raciais da sociedade brasileira, identifique que em suas práticas, em seu conhecimento do território, nas trocas coletivas, na sua produção intelectual pode existir o racismo e que a sua prática pedagógica pode ser fundamental para a desconstrução desse sistema opressor. Eu digo o racismo em suas diversas formas: epistêmico, institucional, social, de gênero, de classe, como marcadores de representações raciais que determinam uma visão singular, homogênea sobre negros e negras e as histórias civilizatórias que carregamos. Então, defender que o campo da formação docente aposte na valorização das práticas interseccionadas com a teoria é caminhar de mãos dadas com os debates que acreditam na valorização da profissão docente, em sua autonomia, suas histórias de vida, sua intelectualidade, seus afetos, suas compreensões e suas experiências. Uma formação docente que considere a compreensão da “complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)” (NÓVOA, 2019, p. 6), e vá ao encontro de uma “necessidade de sensibilizar professores/as para trabalhar os temas relacionados ao racismo, pois esses temas, de certo modo, desequilibram a forma como professores/as se veem, se colocam no mundo e instituem suas práticas pedagógicas” (MACEDO, 2020, p. 110).

As discussões sobre a centralidade na figura da pessoa professora e a valorização de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, na formação de pessoas críticas preparadas para uma participação social consciente, rumo a uma proposta de educação libertadora, engajada, compartilhada e construída em rede, reflexiva de suas práticas, teorias e epistemologias, trouxeram para o campo da formação docente proposições interessantes e importantes para o debate, sobretudo quando olhamos para Erer. Conceitos como professor reflexivo (STENHOUSE, 1987; ELLIOT; 1990; SCHÖN, 1987) e professor crítico-reflexivo (CARR; KEMMIS, 1988; LISTON; ZEICHNER, 1993; GIROUX, 1990), bem como perspectivas significativas para o campo da formação docente, sobretudo nas discussões sobre a integração entre prática, teoria, reflexão crítica, conscientização e ação (HORIKAWA, 2015;

CASTELLANO; LO COCO, 2006). Eu não pretendo trazer aqui as contextualizações teóricas de forma mais aprofundada sobre esses conceitos, por entender que existem inúmeras publicações sobre o tema no campo da formação docente com variados, tensionados e complexos pontos de vista sobre esse assunto. No entanto, eu acho interessante destacar as potencialidades que existem nessas abordagens, que a meu entender configuram elementos importantes que unem “la estrecha interacción entre la teoría y la práctica que se vincula con la reflexión acerca del hacer docente y su modificación a partir de aquélla” (CASTELLANO; LO COCO, 2006, p. 7), nos dando pistas importantes de que “tanto la teoría como la práctica son componentes necesarios del conocimiento por cuanto los sujetos no pueden conocer separadamente de su acción, de su vivencia como tampoco pueden accionar sin reflexión” (CASTELLANO; LO COCO, 2006, p. 7).

Trazendo essas discussões para o contexto empírico e epistemológico desta tese, eu diria que uma formação docente para Erer com a utilização de metodologias de oficinas pedagógicas dialogam com algumas das vertentes discutidas nessas abordagens, sobretudo quando elas colocam na centralidade as discussões sobre a figura da pessoa professora em seu processo formativo e subjetivo, ao meu ver, e a importância de uma reflexão crítica “sobre seu trabalho, sobre sua ação e sobre as condições sociais e históricas de sua prática”, de modo que “o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa” (LEITE, 2010, p. 178).

Wilma Nazaré B. Coelho (2018), em estudo que analisa o percurso da literatura especializada sobre formação docente em Erer no período de 2003 a 2014, conclui que as pesquisas sobre o tema apontam em sua maioria para a necessidade de um olhar ampliado e inclusivo sobre a temática “de modo que a questão da Diversidade seja percebida e entendida como um fator que afeta a todos e todas – não apenas aqueles que têm sido mencionados como minorias étnicas ou ‘raciais’” (2018, p. 113). A autora destaca ainda que essas reflexões,

e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais. É necessário caminhar, todavia, no campo das práticas – a questão do racismo e seus desdobramentos reclama reflexões que entendam sua gênese e proliferação. Rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones são algumas das dimensões deste desafio. (COELHO, 2018, p. 113).

Desse modo, eu entendo que uma prática crítica e reflexiva que estimula o que Freire (2001; 2013) defendia como práxis, ou seja, o resultado efetivo do alinhamento entre teoria,

prática, dialética, reflexão, consciência e ação, mediatizadas pelo diálogo, traz para o campo de formação docente em Erer condições favoráveis para que se reconheça que:

las prácticas formativas – y en particular los modos de saber – son productos culturales humanos, estamos en condiciones de asumir dos asuntos fundamentales: en primer lugar, que las formas de concebir el conocimiento y los modos de aprender no son naturales sino que tienen una historia que las constituyó por medio de prácticas discursivas, lo que permite explorar su devenir en términos de los intereses y motivaciones que manufacturaron su validación. En segundo lugar, el sentido de posibilidad que genera el asumir estas prácticas como transformables. (CUEVAS; SALAZAR; MUÑOZ, 2017, p. 48).

Confluímos, com base na citação anterior, que o sentido de formação não é compreendido como neutro; nesse aspecto, consideramos interessante olhar para o campo de formação docente em Erer por meio “de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade” (CUNHA, 2013, p. 611), assumindo que “o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado” (CUNHA, 2013, p. 611).

Para finalizar essas reflexões, voltemos ao objetivo geral desta tese: compreender os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais no campo teórico desses estudos e como estes se refletem nas representações docentes, a fim de identificar os desafios ainda presentes do ponto de vista teórico-prático, considerando que somos intelectuais sentipensantes (FALS BORDA, 2015), dispostos e dispostas a nos indignar com os sistemas de opressão que conformam o racismo e as relações sociais de subalternidade que estão representadas nesse lugar do “não ser”, muscularizando nossas mentes e corações “para guiar a vida por um bom caminho e suportar seus muitos obstáculos” (FALS BORDA *apud* MOTA NETO, 2016, p. 234). Ademais, concordamos com a ideia de que esse enfrentamento é construído coletivamente, interculturalmente a fim de que, além da compreensão da colonialidade como um processo que regulariza o sistema mundo em “relaciones de dominación y dependencia, y la configuración de un modo de conciencia que construye la experiencia del ser y estar en el mundo, sus prioridades, necesidades, deseos y posibilidades” (CUEVAS; SALAZAR; MUÑOZ, 2017, p. 48), exista também a possibilidade de um movimento que já se apresenta em curso, que é o da decolonialidade como “chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e aprendizagens possíveis a partir das proposições que saem das configurações de resistência antirracista” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 545).

A seguir, eu discorro sobre as oficinas pedagógicas como metodologia no campo de formação docente em confluência com alguns conceitos sobre esse tema que circulam nesse campo.

4.2 Oficinas pedagógicas como metodologia no campo de formação docente

Para o contexto empírico abordado nesta investigação, eu relato a seguir as experiências que obtive ao longo de oito anos de atuação no campo de formação de pessoas professoras e educadoras sociais por meio de oficinas pedagógicas, cinco dos quais foram dedicados para a educação das relações raciais. Em especial, para esta tese, serão analisadas três oficinas realizadas em diferentes espaços de formação e com grupos de pessoas distintos. As análises dessas oficinas foram elaboradas por meio da coleta de dados dos registros em diário de campo quanto às reflexões, aos diálogos e à socialização de atividades em grupo realizadas pelas pessoas participantes e buscam compreender os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais no campo teórico desses estudos e como estes se refletem nas representações docentes, a fim de identificar os desafios ainda presentes do ponto de vista teórico-prático.

A utilização da metodologia de oficinas pedagógicas para formação de pessoas professoras e educadoras sociais chegou ao meu conhecimento em 2013, época em que eu fui analista de projetos educacionais no Canal Futura, especificamente na área de mobilização comunitária. Naquele momento, as oficinas eram implementadas como uma metodologia que contemplava a utilização de diversas dinâmicas de atividades que envolviam desde a leitura de imagem, vídeos, fotos e outros recursos imagéticos até a leitura de textos teóricos que são do interesse da temática abordada. A concepção de se utilizar oficinas pedagógicas nas formações com pessoas professoras e/ou educadoras de movimentos sociais buscavam construir coletivamente com as pessoas participantes, bem como com as/os formadoras/es, compreensões sobre os mais variados temas e conceitos, de forma a provocar uma participação, reflexão, aproximação e vivência com o assunto discutido. Ainda, dentro dos objetivos propostos, intentava-se estimular uma formação em rede, em cada organização, a fim de que as pessoas participantes das oficinas pudessem articular e disseminar essa produção de conhecimento em seus territórios com vistas a uma transformação social. Além disso, a metodologia estimulava um movimento no qual as pessoas se colocavam como protagonistas de suas reflexões e eram autônomas para falarem abertamente sobre suas compreensões, as trocas de experiências e a compreensão sobre o que de fato estava sendo abordado e o que eles e elas compreendiam referente à temática por meio de suas experiências. Ao final das oficinas, os resultados

demonstravam ações inspiradoras para a realização de planos de aula e outras atividades pedagógicas compartilhadas. Lima (2008), ao estudar a implementação das oficinas pedagógicas na secretaria de educação paulista, apoiada nos estudos de Melo (1994), nos diz que as oficinas pedagógicas apresentam uma característica de aproximação entre pessoas professoras de uma mesma escola, potencializando a troca de experiências e a unidade entre o grupo, além de garantir a criação de propostas criativas em práticas pedagógicas e a incorporação destas no espaço escolar.

Ao me aproximar mais das oficinas como analista/formadora de projetos educacionais, eu percebi de certo que a metodologia aplicada era uma referência muito evidente das práticas e propostas para uma educação comprometida com a prática da liberdade do educador Paulo Freire (2014; 2013), que por meio dos círculos de cultura criava modos de interação, reflexão crítica e ação por intermédio de atividades que consistiam em aproximações teóricas e práticas acerca do tema a ser estudado, evidenciando a necessidade de “não transferir conhecimento”, mas sim “criar possibilidades” para a construção dele (FREIRE, 2014, p. 24). Ali, no contato com professores e professoras, educadores e educadoras sociais, conduzindo as dinâmicas propostas na mandala metodológica – que será apresentada mais detalhadamente na próxima seção –, eu percebi a presença latente da construção e reconstrução do conhecimento e compreensões da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014) que era provocada a cada interpretação da leitura de imagem e/ou texto e por meio da socialização coletiva das reflexões em grupo. Foi durante as realizações e elaborações de cada oficina conduzidas por mim que eu observei, nos relatos das pessoas participantes, intenções de mudanças nas práticas pedagógicas por meio das compreensões e das construções de conhecimento realizadas nas atividades, o que me fez decidir ser este o método que eu utilizaria para trabalhar com formação de pessoas professoras e educadoras sociais na temática racial.

Eu diria que as oficinas pedagógicas estimulam o diálogo em que uma palavra “puxa” a outra, uma reflexão contrapõe a outra, uma crítica sobre o tema é construída coletivamente e o afetar, o sensibilizar, a inquietude-ação se faz presente e abre possibilidades para a construção de novos conhecimentos e práticas. Um movimento que poderia ser chamado de “ação-reflexão-ação”, sobre o “ser e estar no mundo para intervir e conhecer o mundo” (FREIRE, 2014, p. 29) ou de um “movimento circular de gira de saberes não disciplinar”, em que o conhecimento teórico não é descartado nem sobreposto às experiências das pessoas professoras, mas no qual é possível uma interessante confluência com a prática (CORREA, 1998). Por fim, eu poderia nomeá-lo como um movimento pedagógico, “pensamento, sentido e ação”, em que o fio condutor é a ação que possibilita, por meio de experiências socializadas, o sentir e o pensar

gerando conhecimento, construção e reconstrução de conceitos (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). As impressões que eu observava ao final de cada avaliação das oficinas eram de que a proposta metodológica de compartilhamento, a participação ativa e coletiva, bem como as provocações sobre compreensões referentes ao tema abordado estavam distanciadas da cultura de trabalho predominante em espaços de educação, que fazem uso de palestras, aulas expositivas e de transmissão de conteúdos, o que “reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados” (ANASTASIOU; LOPES, 2009, p. 71).

A utilização de oficinas pedagógicas na formação docente vem sendo bastante utilizada no campo educacional, sobretudo quando a intencionalidade de sua aplicação está relacionada à valorização e participação autônoma, reflexiva e crítica da pessoa educadora em seu processo formativo (ANASTASIOU; ALVES, 2009; VIEIRA; VOLQUIND, 2002; CORREA, 1998; LIMA, 2008; PAVIANI; FONTANA, 2009; CUBERES, 1989). Autores como Paviani e Fontana (2009) e Vieira e Volquind (2002) defendem a utilização da metodologia de oficinas pedagógicas em formação docente no sentido de romper com normas tradicionais de transmissão de conteúdo ou palestras que não articulam a interseção entre teoria e prática e a valorização de uma construção de conhecimento em rede, de modo dialógico e participativo, em que exista compartilhamento de ações e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escolha das oficinas pedagógicas em formação docente se apresenta como uma opção criativa na qual momentos de convivência, compartilhamento e trocas por meio da socialização de relatos de experiências fazem parte da metodologia empregada nesse recurso, “nas quais a experiência de cada um conta ponto na construção de um novo fazer pedagógico em aula” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 72). Essas autoras afirmam que a oficina pedagógica:

Caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É um lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências num movimento de reconstrução individual e coletiva. (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 96).

Essa gira de fazeres, saberes, construção de conhecimentos e compreensões elaboradas em rede com base em conceitos que são discutidos estão imbricadas, quase que interseccionadas nas dinâmicas de acolhimento, sensibilização/problematização, socialização das atividades em grupo, leitura de imagem que desemboca em produções práticas sobre o que foi vivido, experienciado e compreendido por meio das oficinas. Assim sendo, como as oficinas sugerem uma metodologia horizontal, em círculo, nas quais tudo o que é falado, sugerido, mencionado, pensado, elaborado não representa uma verdade, uma palavra final, o diálogo e a subjetividade

da pessoa educadora estão presentes e são considerados como constructo da temática a ser abordada. Vieira e Volquind (2002) trazem uma importante contribuição sobre o conceito de oficina, que elas nomeiam como *oficinas de ensino*, que eu identifico como premissas significativas que *suleiam* minha escolha ao trabalhar com oficinas como metodologia em formação docente:

Toda experiência em Oficina envolve *aprender a participar, participando*. [...] Nas Oficinas de Ensino, todos devem respeitar-se, pensar cooperativamente e resolver conjuntamente os problemas propostos. O compromisso, a colaboração e o afeto é o que possibilita a realização efetiva de uma Oficina de Ensino para professores (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 8).

A primeira dessas premissas é o *participar participando*, que denota uma contraposição às teorias que acreditam em uma formação tecnicista, depositária de conhecimento, sem que as trocas e os compartilhamentos de experiências e práticas sejam consideradas. São posturas e metodologias que, a meu entender, não cabem quando nos propomos a tratar de conceitos raciais, racismo e educação etc. *Participar, participando* é sobre construir conjuntamente, voltar atrás, reelaborar o que foi planejado, é trabalhar o que faz sentido, o que para aquele determinado grupo aparece como necessário, são indícios importantes para o trabalho com a temática racial que precisam ser escavados.

A segunda premissa vem a ser o *afeto*. Afetar, sensibilizar, partindo de outras compreensões sobre os conceitos, trabalhar com o corpo, com nossas africanidades, nossos sentidos, nosso sagrado. Afetar é despertar nas pessoas que estão ali em grupo novas compreensões que são despertadas por meio de dinâmicas experienciadas, como leituras de imagem (texto e vídeos), fotos e outras atividades coletivas que são conectadas com as realidades práticas vivenciadas em sala de aula, a fim de que aquele determinado conceito, situação, conhecimento, seja compreendido além de discussões técnicas banhadas pela dinâmica colonial. É sensibilizar a formação docente para o tema abordado, criando inclusive possibilidades para uma reflexão da prática e sua relação com a teoria, não no sentido de uma visão tradicionalista de encaixar, encontrar a teoria na prática ou vice-versa, mas de proporcionar reflexões críticas com o propósito de fazer observar que algumas concepções teóricas e epistêmicas não dialogam com as práticas e precisam, portanto, de uma ressignificação. Ou seja: como sensibilizar, afetar um determinado grupo de pessoas docentes a estabelecer relações sobre o entendimento de conceitos no âmbito das relações raciais que reverberam nas representações sociais de negros e negras, entre prática e teoria, se não for por intermédio de reflexões de outras epistemologias que tenham a ver com as práticas? Eu me refiro, nesse caso, às representações sobre os conceitos raciais, problema central desta tese, que

aparecem nas oficinas realizadas e que, por meio das realidades observadas, eu passo a refletir que partem de uma compreensão forjada na colonialidade e no discurso colonial, dificultando o entendimento de seus significados e a importância destes em suas práticas pedagógicas. Trindade (2007) afirma que:

A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo encontro, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito às diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano. O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como, diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica, negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções os sentimentos os afetos os desejos? (TRINDADE, 2007, p. 8-9).

A autora, psicóloga por formação e uma intelectual de referência em formação docente voltada para educação étnico-racial, refere-se a duas concepções imbuídas nessa capacidade de afetar: uma, relacionada aos aspectos observados nas experiências pedagógicas de pessoas professoras que precisam ser considerados, e outra, relacionada às realidades do processo histórico de construção de humanidade que invisibiliza e desumaniza a história da população negra na sociedade, bem como impede que as pessoas docentes consigam fazer relações conceituais e práticas que de fato demonstrem a importância de negros e negras no desenvolvimento desse país. Tal perspectiva de ausência de reconhecimento produz e reproduz o racismo no cenário social tanto no âmbito das subjetividades de pessoas negras quanto no âmbito estrutural e institucional, que determina o lugar de homens e mulheres negras na sociedade e os impedem de alcançar acesso e oportunidades que são estruturalmente demarcadas para pessoas cujo estereótipo racial pertence ao tipo de humano/a que aprendemos a ver como padrão ideal: o homem/mulher branca. Eu considero que essa ausência de reconhecimento alinhada às representações acerca dos conceitos raciais que as pessoas professoras constroem e que aparecem como recorrentes nas oficinas analisadas nesta pesquisa está relacionada com a semiótica colonial (MIGNOLO, 2013), em que a linguagem, a origem de uma construção de conhecimento (ciência, filosofia etc.) e a hierarquização racial estejam assentadas na colonialidade.

Para Maria Cuberes (1989, p. 71), as oficinas podem ser entendidas “como tempo-espacio para la vivencia, la reflexion y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje”, em que a participação, a coletividade, a comunicação e o diálogo são geradores de vínculos entre as pessoas, propiciando um espaço de trocas e construção de conhecimento. Apesar de a autora defender a utilização de oficinas como uma modalidade operativa para pessoas professoras em sala de aula, que ela

denomina de “aulas oficinas”, suas reflexões podem ser utilizadas no campo da formação docente por se tratar de uma modalidade que está aberta à criatividade, à escolha de espaço e materiais adequados à sua realização, bem como ao número de pessoas participantes e a temáticas a serem abordadas. O alerta da autora ao optar por essa modalidade é incluir e oportunizar a problematização, o diálogo, a construção coletiva, o pensamento crítico e a busca por novas e outras concepções de mundo, “el taller [...] intenta superar el modelo de escuela conocido, enriquecer la mirada sobre una mismo, sobre los demás y sobre la realidade que nos rodea” (CUBERES, 1989, p. 79).

Para garantir que a metodologia de oficinas pedagógicas em formação docente possa assegurar um trabalho cooperativo, dialógico, compreensivo, que oportunize momentos de afetividade, questionamentos e críticas, assim como momentos de recriação e criação, que instiguem capacidades de reflexões sobre determinados conceitos e teorias que não estejam distanciados de suas práticas pedagógicas, é interessante que seja criado um espaço de vivência, “reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação.” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12). Apesar de a prática e a experiência docente serem dimensões importantes a se considerar no trabalho com oficinas pedagógicas, as/os autoras/es aqui estudados indicam de forma recorrente a importância de uma significativa base teórica para que não incorramos no erro de que as oficinas são espaços-tempo no qual conhecimentos são construídos, ressignificados e compreendidos sem que exista uma “base teórica e metodológica” indicada para aquela formação (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12). Nesse sentido, o trabalho com oficinas pedagógicas pode ser uma importante metodologia de formação docente, sobretudo no campo das relações raciais, para que sejam costurados fios interessantes, estratégicos e possíveis de enfrentamento de um desafio que está posto no campo da educação, a articulação entre o conhecimento científico (teoria) e o conhecimento empírico (prática), pressupostos que caracterizam as oficinas pedagógicas (PAVIANI; FONTANA, 2009). Outrossim, eu destacaria que as oficinas pedagógicas em formação docente provocam discussões significativas no campo da epistemologia que propiciam compreensões insurgentes e inquietantes contra a construção de um determinado conhecimento disciplinar por vezes tecnicista e doutrinário, sobretudo colonial, capaz de deslocar o “efeito de poder do especialista científico possuir esse conhecimento e ‘negociá-lo’ dentro de uma economia em que os saberes científicos são qualificados e os outros desqualificados” (CORREA, 1998, p. 46).

Em complemento a esse debate, eu recorro mais uma vez a Fals Borda (2015), que defende formações e investigações que sejam interdisciplinares e saiam da perspectiva disciplinar que impossibilita um olhar, uma compreensão mais ampla da realidade e do tema investigado. O autor chama a atenção para o fato de que, ao trabalharmos com temáticas como pobreza – e eu incluo nessa discussão as questões de gênero, raça, racismo e sexualidade –, se pretendemos que se amplie uma compreensão mais crítica e política na sociedade por intermédio da disseminação desses conteúdos, é preciso que as referências teóricas partam de outras epistemologias, para que de fato a compreensão do problema em questão seja observado. A pergunta central é: como estudar esses temas se não houver um movimento epistêmico e metodológico acerca das comunidades de conhecimento e de práticas oriundas dos movimentos sociais, grupos acadêmicos, coletivos e organizações sociais que investem na construção de um conhecimento que promova ações políticas de transformação social e já pensam e refletem sobre esses conceitos e os impactos deles na sociedade? Trata-se de reflexões, vivências e conhecimentos que geralmente não estão inseridos nos currículos de formação docente. Dessa forma, caracterizando-se como uma proposta, um método pedagógico que se anuncia dentro de uma perspectiva crítica, libertária e comprometida com o entendimento de que educação “é um conjunto de dimensões que andam juntas e não somente a transmissão de conteúdos” (CUBERES, 1989, p. 78), eu acredito que as oficinas pedagógicas contribuem para esse movimento. Em uma outra dimensão, eu considero que a metodologia com oficinas pedagógicas em que são sugeridas etapas e dinâmicas lúdicas, coletivas, que se abrem para a escuta e o diálogo, pode contribuir para que a pessoa professora reconheça que o trabalho que ela realiza tem seu valor, sem que a narrativa que desqualifica o trabalho docente e a importância dessa profissão seja uma realidade e para que esta se “perceba como uma pessoa efetiva e produtora de conhecimento científico que circula na sala de aula” (GOMES, 2020).

É importante destacar que a elaboração de uma oficina pedagógica, assim como qualquer ação educativa, pressupõe planejamento, organização, identificação do público, do local em que será realizada, carga horária, escolha de materiais teóricos e dinâmicas que conversem com o propósito e a temática a ser trabalhada, a fim de que nesse espaço sejam construídos momentos de vivência, diálogo, escuta, compartilhamentos e afetividade, ou seja, “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

A seguir, eu apresento como surgiram as oficinas, como foram os convites, como eu construí o meu instrumento de coleta de dados e o entrecruzamento destes com os conceitos no

âmbito das relações raciais e as representações que são construídas pelas pessoas participantes das oficinas.

4.3 Apresentação das oficinas realizadas e o conceito de representação

Nesta seção, eu relato a minha experiência na aplicação de três oficinas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais desenvolvidas por mim ao longo de cinco anos de atuação com formação para pessoas professoras da educação básica e educadoras sociais de um centro de estudos integrados em programas de desenvolvimento social. A escolha das oficinas não foi uma tarefa fácil, por se tratar de um trabalho que eu realizo há muitos anos e que, portanto, resultou em um vasto material de coletas de dados e observações que foram efetuadas ao longo do tempo em forma de relatórios parciais escritos ao final de cada uma delas e transformados em diários de campo, um instrumento, que segundo Fals Borda (2015), é essencial em uma pesquisa qualitativa que procura estar em sintonia com as observações da pessoa investigadora e seu compromisso-ação da pesquisa.

Levando em consideração que os estudos decoloniais se baseiam em metodologias que não precedem a investigação, mas sim ocorrem durante seu processo (BORSANI, 2014; SIFUENTES, 2018; ROBLES, 2013), eu me situo nesse lugar ao recorrer aos relatórios das oficinas que eu elaborei em formato de diário de campo. Nesse sentido, me aproprio desses dados com vistas a analisar os documentos bibliográficos, as pesquisas e os artigos sobre o tema, especialmente falas, percepções, representações e leituras de imagens das pessoas envolvidas nas oficinas que geraram os documentos de investigação para esta tese.

Minha intenção inicial ao realizar essas oficinas não era utilizá-las como um meio para responder ao problema de pesquisa desta tese, entretanto, ao identificar a potencialidade dos resultados uma vez observados e anotados nos diários de campo, eu optei nesse processo de mudança em decorrência da Covid-19 por investir nesses resultados, uma vez que o campo empírico desta tese já fazia parte da minha caminhada profissional, intelectual e ativista. Revisitando minhas anotações, relatórios e fotos de registro, eu identifiquei o quanto era recorrente nas falas e percepções das dinâmicas de leitura de imagem uma realidade: que as pessoas professoras e educadoras sociais não compreendiam o que era de fato racismo e sua diferença entre *bullying*, preconceito ou discriminação racial, sobretudo quando elas faziam relações com situações vivenciadas em sala de aula.

Ao realizar as oficinas, eu observei que ainda falta por parte das pessoas participantes a compreensão de conceitos básicos referentes à questão racial, em especial sobre raça, racismo,

preconceito, discriminação e *bullying*, bem como sobre racismo estrutural, questões que se faziam presentes recorrentemente nos debates nas oficinas investigadas e que estão conectadas com o objetivo dessa proposta metodológica de formação, que é trabalhar com oficinas pedagógicas na temática racial. Eu decidi, então, compreender como essas representações se apresentam na construção do imaginário social sobre a população negra e o racismo das pessoas educadoras que participaram das oficinas.

Como vimos anteriormente, as oficinas pedagógicas possibilitam o replanejamento das atividades propostas de acordo com as devolutivas e as discussões que aparecem nas dinâmicas, proporcionando à pessoa formadora mais autonomia para trabalhar as questões mais recorrentes. Sendo assim, nas oficinas analisadas nesta pesquisa, e com base nas atividades propostas, era bastante comum, que em um primeiro momento, houvesse uma necessidade de provocar uma compreensão e reflexão sobre os conceitos e/ou acontecimentos históricos que moldaram a ideologia racial brasileira, tais como democracia racial, projeto de embranquecimento político do Brasil e colonização, como fatores que impactam as representações sobre a população negra brasileira. Naquele momento eu identifiquei que seriam discussões importantes a serem abordadas; feito esse movimento, voltávamos à temática que justificava a existência da oficina, que variava entre a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 e o currículo e práticas pedagógicas antirracistas.

Eu passei a identificar que, o que de fato deveria ser interpretado como racismo, um sistema de dominação e exploração que estrutura a sociedade nas dimensões políticas, sociais, institucionais, religiosas, epistêmicas, identitárias e de exclusão social em sua contemporaneidade, “em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentabilidade para o conceito de raça” (CARNEIRO, 2005, p. 29) era, de forma recorrente, compreendido como *bullying*. Aqui, um exemplo da fala de uma professora sobre a questão: “*na minha escola eu era chamada de branca azeda e cabelo de milho, eu sofria bullying e sempre tratei as brincadeiras referente ao cabelo crespo como normal dentro da escola. Para mim, isso é bullying*” (fala da professora A⁶¹). Após essa fala, alguns professores e professoras concordaram com ela, complementando com outros exemplos bastante comuns: “*o gordo também sofre bullying*”, “*sempre fui chamada de Olivia Palito*”, “*estas brincadeiras são comuns entre crianças e elas não veem cor, só querem implicar mesmo*” (relatos de professores que participaram da oficina 2017).

⁶¹ Relato de uma professora em uma das oficinas analisadas, da qual participaram professores e professoras da educação básica de uma escola pública do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, ao analisar os diários de campo e relatórios das oficinas, e utilizando o conceito de hermenêutica pluritópica, uma questão me veio muito fortemente: se considerarmos que a hermenêutica é uma compreensão subjetiva que cada pessoa elabora de forma diferente, considerando seus referenciais históricos, conceituais, de experiências vividas, compartilhadas dos significados de determinada linguagem, porque os conceitos básicos no âmbito das relações raciais apareciam de forma recorrente compreendidos quase que de uma mesma maneira? Ou seja, quando a dinâmica das oficinas, em especial as que trabalham com imagens e vídeos, sugeria alguma interpretação sobre conceitos como racismo e/ou *bullying*, ou ainda, preconceito racial, a compreensão, em sua maioria realizada pelas pessoas participantes, era representada de forma muito parecida. Para Noronha (2019, p. 261),

As imagens permitem que os sentidos pretendidos tenham rostos específicos, escolhidos e reconhecidos, na maioria das vezes, sob os estereótipos, mitos e sentidos comuns, que são apoiados pelo padrão hegemônico da diferença colonial (MIGNOLO, 2013). Tais representações revelam preconceitos, desigualdades, invisibilidades e relações de dominação ligadas aos campos da produção cultural e simbólica, bem como aos campos e processos políticos e econômicos que procuram perpetuar a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Ou seja, as representações padronizadas e exaustivamente repetidas por meio da linguagem, mediadora desse processo, contribuem para a construção de estereótipias e “narrativas míticas, vinculando determinadas práticas a grupos por suas características, tais como raça, sexo ou classe social, que, elaboradas a partir da mesma cultura da qual fazem parte, são critérios valorativos” (NORONHA, 2019, p. 272). Desse modo, eu compreendo que as representações fragmentadas dos conceitos raciais que as pessoas professoras e educadoras sociais constroem dizem muito sobre a semiótica colonial (MIGNOLO, 2013). Fazendo uso dessas reflexões e de meus registros das oficinas, eu começarei então a analisá-los com base em meu referencial teórico.

Autores como Stuart Hall (2016, p. 32)⁶² compreendem que representação diz respeito à produção de sentido pela imagem e “conecta o sentido e a linguagem à cultura” (2016, p. 31). Nesse aspecto, as representações elaboradas sobre o corpo negro, considerando a linguagem

⁶² Eu considero importante negritar que não eu ignoro as diferenças epistêmicas entre os estudos culturais, nos quais localizamos o autor Stuart Hall (2016) e os estudos decoloniais. No entanto, eu optei por trazê-los juntos por entender que ambos contribuem para as reflexões aqui discutidas sobre o conceito de representação. “El hecho es que los teóricos del sistema-mundo tienen dificultades para pensar la cultura, mientras que los teóricos anglosajones de la poscolonialidad tienen dificultades para conceptualizar los procesos político-económicos. Muchos investigadores del sistema-mundo reconocen la importancia del lenguaje y los discursos, pero no saben qué hacer con ellos o cómo articularlos al análisis de la economía política sin reproducir un economicismo vulgar. De igual forma, muchos investigadores del poscolonialismo reconocen la importancia de la economía política, pero no saben como integrarla al análisis cultural sin reproducir un culturalismo vulgar. De este modo, ambas corrientes fluctúan entre los peligros del reduccionismo económico y los desastres del reduccionismo culturalista” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 16).

como central nessa identificação de signos⁶³ e significados, são atravessadas por diversas codificações que vão desde a construção de narrativas políticas a sociais, que farão parte de noticiários, telenovelas, documentários, publicidade, imagens e simbologias inseridos no modelo mental de construção social compartilhado por meio da cultura. É importante destacar que, neste trabalho, linguagem é utilizada em um sentido mais amplo, conforme descrito por Hall (2016, p. 37):

O sistema escrito ou sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados “linguagens”. Mas igualmente o são as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido. [...] Enfim, qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcionem como signos, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema, são sob esta ótica, uma “linguagem”.

A linguagem considerada pelo autor como um “sistema social por completo” (HALL, 2016, p. 48) está inserida no processo de sistema de representação “envolvido no processo global de construção de sentido” (HALL, 2016, p. 36), em que as correlações sobre “conceitos e ideias com certas palavras escritas, sons pronunciados ou imagens visuais” (HALL, 2016, p. 36) ocorrem.

Para o autor, as representações transmitidas por meio da linguagem são atravessadas por uma compreensão mental construída com base no discurso elaborado pela sociedade (política, cultural e social), que sugere naquela determinada linguagem o que foi escolhido ou definido de forma ideológica sobre o que deve ser visto e apreendido. Desse modo, representação é entendido como uma produção do sentido dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a “conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos ou ao mundo imaginário” (HALL, 2016, p. 34). Hall (2016) identifica que esse conjunto de linguagem nos possibilita ter afeto, fazer interpretações, sentir emoção, contar histórias, ou seja, o sentir e o pensar são sistemas de representação que dão sentido à linguagem. Para o autor, cada vez que representamos um significado (conceito) dentro de nós, essa compreensão está imbuída de imagens, representações que são interpretadas por meio dos sentidos que elaboramos individualmente e de um conjunto de significados que são construídos coletivamente e compartilhados pelas mídias e indústria cultural. Nesse caso, a indústria cultural não só fomenta o consumo de materiais e objetos com base nas representações

⁶³ “O termo geral que usamos para palavras, sons ou imagens que carregam sentido é signo. Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem o sistema de significado da nossa cultura” (HALL, 2016, p. 37).

“vendidas”, mas sim estimulam o consumo de ideias, ideologias, conceitos de uma determinada sociedade.

Aza Njeri (2020, p. 181), baseada no conceito de Adorno (2007) sobre indústria cultural, discorre que esse é um processo potente de criação de verdades simbólicas que se utiliza de sua faceta semiótica para “imprimir um não lugar de humanidade do Outro; em que se performam caricaturas de arquétipos negros utilizados como representação da ‘raça’, devendo responder como representação homogeneizadora da pluralidade do Povo Negro”. Para a autora, a “Indústria Cultural legitima o lugar inumano e subalternizado do Outro, transformando o pensamento Racista culturalmente estruturado e hierarquizado travestido de universalidade em objeto de consumo de massa” (NJERI, 2020, p. 181). *“Ano passado fiz um mural em comemoração ao Dia da Consciência Negra e coloquei bombril no cabelo das bonecas. Não achei que pudesse estar ofendendo ou reforçando padrões racistas. Meus alunos negros não questionaram”*, fala de uma professora de ensino fundamental que participou de uma das oficinas analisadas (professora L., 2017).

Lembremos que, neste trabalho, questionamos a universalização do Ocidente em todas as esferas que organizam e estruturam o sistema mundo moderno colonial e tensionamos reflexões críticas de que, “no que tange ao Ocidente, a base é o universalismo que movimenta numa cultura imperialista, absolutista e monolítica” (NJERI, 2020, p. 178). Nesse sentido, quando pensamos nas representações sobre os conceitos no âmbito das relações raciais que são construídas pelas pessoas professoras, estamos também nos referindo ao “visível apagamento histórico-cultural que a população negra no Brasil é submetida” (NJERI, 2020, p. 166) desde que o processo de colonização e de escravidão foi implantado no país. Ademais, refletir sobre esse impacto nas construções raciais e sociais brasileiras, considerando que “a fratura não foi apenas física, mas, sobretudo, subjetiva e existencial, e que vulnerabiliza a população negra diaspórica, principalmente a inserida na dinâmica do Ocidente, que é o caso do Brasil” (NJERI, 2020, p. 173), potencializa significativamente as reflexões que trazemos sobre o conceito de representação e seu reflexo na formação docente.

Ao deslocarmos essas reflexões sobre representações para uma perspectiva decolonial, quais são os significados atravessados pela semiótica colonial (MIGNOLO, 2013), construídos em uma sociedade que sofreu os impactos da colonização e da colonialidade? Que produz discursos, narrativas e ideologias a fim de que se mantenha a hegemonização de um sistema racial que privilegia grupos sociais em detrimento de outros? De que maneira as representações sobre os conceitos raciais são percebidas, considerando que “representação é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem” (HALL, 2016, p. 34)? Já

destacamos que linguagem, neste trabalho, é entendido como um meio “privilegiado para transmitir um significado, signos, simbologia” (HALL, 2016, p. 18) incluído nesse processo a escrita, a leitura, a palavra/fala, a escuta, imagens (fotos, pinturas etc.) e vídeos. Nesse sentido, se considerarmos que significados, símbolos, narrativas e signos são interpretados, decodificados com base em uma referência histórica e cultural, atravessados por valores, ideologias e padrões que estruturam o sistema mundo moderno/colonial que denominamos colonialidade (“ser”, “saber” e “poder”), a sua compreensão passa por uma contínua reprodução de fraturas coloniais e repetição de um mesmo padrão “sem qualquer reflexão crítica” (NORONHA, 2019, p. 260).

Vale mencionar, em diálogo com Grosfoguel e Castro Gomez (2007, p. 16), que, para os estudos culturais, o sistema mundo moderno/colonial é compreendido “como un sistema de significaciones culturales” em que a semiótica, bem como os imaginários “massmediáticos y los ‘discursos sobre el otro’ son un elemento *sobredeterminante* de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos”. Para os estudos decoloniais,

desde la perspectiva decolonial manejada por el grupo modernidad/colonialidad, la cultura está siempre *entrelazada* a (y no *derivada* de) los procesos de la economía-política. Al igual que los estudios culturales y poscoloniales, reconocemos la estrecha imbricación entre capitalismo y cultura. El lenguaje, como bien lo han mostrado Arturo Escobar (2000) y Walter D. Mignolo (1995), ‘sobredetermina’, no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto (GROSFOGUEL; GOMEZ, 2007, p. 16).

Pautada em uma perspectiva decolonial que “possibilita ampliar a ideia de sistemas de significações culturais” (NORONHA, 2019, p. 273), é possível trabalharmos com o conceito de representação em diálogo com Hall (2016), por entender que essa problematização aquece criticamente os debates sobre cultura no campo da formação docente em Erer e não invalida as reflexões trazidas pelo autor, ainda que sua localização epistêmica seja lida como pós-colonial.

Voltemos ao mural organizado pela professora L., que participou de uma das oficinas aqui analisadas, em comemoração do Dia da Consciência Negra, no qual ela utiliza “Bombril” como forma de ilustrar o cabelo da criança negra, e sua percepção inicial de que essa atitude não reforçava os estereótipos racistas que recaem sobre o corpo negro, para pensarmos sobre essa falta de reflexão crítica sobre esse corpo e sobre alguns indícios de que existe uma tensão referente à formação docente sobre temática racial (OLIVEIRA, 2007; COELHO, 2018; 2015, MACEDO, 2020; LINS; OLIVEIRA, 2013). É importante negritarmos que os desafios pelos quais professores e professoras enfrentam cotidianamente nas escolas em relação à profissão docente, tais como falta de tempo e incentivo para planejamento, dedicação à leitura e à

pesquisa, falta de recursos, condições precárias de trabalho, recaem no que chamamos aqui de ausência na formação docente em Erer, que perpassa questões epistemológicas, de subjetividade da pessoa professora, assim como desconstruções políticas e sociais antirracistas, e sugere novas abordagens “da construção de saberes que, até o presente momento, foi privilégio se um setor dominante na sociedade brasileira no interior das escolas” (OLIVEIRA, 2013, p. 15). Iolanda Oliveira (2007), ao investigar a construção histórica e social do racismo na educação, já problematizava os processos formativos de formação docente em Erer, em que “os referidos conhecimentos foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo que se prolongam até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais” (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

Ao analisarmos a fala da professora L., que disse não ter achado sua atitude racista ao colocar o “Bombril” como representativo do cabelo de uma criança negra no mural do corredor da escola, um local visível para a maioria das pessoas que transitam naquele espaço, além de refletirmos sobre o poder da semiótica e da linguagem nessa ação, faz-se relevante observar o que Castro Gomez (2005, p. 170) destaca sobre a “invenção do outro”:

[...] esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos “a invenção do outro”. Ao falar de invenção não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações.

A reflexão de Castro Gomez (2005) sobre os dispositivos de saber/poder que fazem parte do sistema colonial de reprodução de estereótipos racistas, que Hall (2016) vai chamar de “conjunto de práticas representacionais” que opera “enquanto prática de produção de significados (conceitos), é importante para representação da diferença racial” (HALL, 2016, p. 190). Essas discussões nos ajudam a compreender como a colonialidade do ser se apresenta na construção de imagens, sobretudo na marcação de diferenças raciais/coloniais sobre o corpo, a intelectualidade, a cientificidade, a ontologia e a subjetividade do povo negro. Ao analisar essas questões, fazendo um contraponto com a formação docente em Erer e seus desafios e urgências no campo epistemológico, eu volto ao pensamento decolonial e à urgência de uma hermenêutica pluritópica defendida por Mignolo (2013; 2005) para identificar as fraturas coloniais que reverberam nas representações de conceitos (significados) no âmbito das relações raciais, no sentido de possibilitar que um “pensamiento situado en las entrañas del colonialismo supone colocarnos a la vez más allá y más acá de la raza y el racismo como temas de crítica y herramientas de comprensión de la dominación social” (CUSICANQUI, 2015, p. 28).

Para Noronha (2019, p. 260), que vai estudar como a decolonialidade pode contribuir “na construção de reflexões sobre a produção, reprodução, consumo e diversos usos da imagem”, as intencionalidades de sentidos estão relacionadas “aos sistemas de valores e ideologias presentes no discurso, às tentativas de ressignificá-lo e aos padrões culturais e de pensamento que transformam sentidos e realidades construídos em sentidos e realidades naturalizadas” (NORONHA, 2019, p. 260). A crítica decolonial, portanto, que em sua origem reflete as matrizes de poder “generadas por la colonización en los campos del saber, la cultura, las representaciones y su reestructuración constante, a lo largo de las distintas oleadas de modernización y occidentalización por las que ha atravesado América Latina” (LEÓN, 2012, p. 110), pode contribuir para identificarmos as representações recorrentes que as pessoas que participam das oficinas aqui analisadas constroem no âmbito dos conceitos em relações raciais. Ademais, acreditamos que esse movimento decolonial “assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 546).

A professora L., que utilizou o cabelo de “Bombril” para representar uma criança negra no mural da escola, elaborou a atividade atravessada pela semiótica colonial (MIGNOLO, 2013), processo de signos e significados que conformam a representação inferiorizada do corpo negro na sociedade, sem se dar conta de quanto isso poderia reverberar de forma negativa entre crianças brancas e negras, sendo que, para esta, o impacto de ver seu corpo e seu cabelo serem representados de forma estereotipada pode alcançar feridas profundas na construção de sua autoestima, identidade, intelectualidade, além de outros fatores psicológicos que alteram sua percepção de ser e estar no mundo (SOUSA, 1983; FANON, 2008; GOMES, 2013; CAVALLEIRO, 2001; 2014). Atenta a essas questões, Trindade (2014, p. 9) já nos alertava para uma formação docente voltada para a visibilidade corporal, intelectual de crianças e jovens negros:

a gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte de infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

Uma formação docente que anda juntamente com a vida e não distanciada dela. Pensemos agora nas representações sobre outros corpos, diferenciados pelo sistema de

hierarquização de raça e gênero, categorias de opressão elaboradas pela sociedade por meio da linguagem, olhando para o conceito de representação social que:

na produção hegemônica do discurso, com ênfase na imagem, há a tendência de construir estereótipos e tipificações que direcionam identidades e sugerem como os diferentes grupos devem ser reconhecidos, bem como classificam (e muitas vezes inventam) o outro/outra e, desta forma, também a percepção que temos sobre quem somos (NORONHA, 2019, p. 259).

A essa interpretação social das representações que são construídas com base no corpo negro, Oyeronke Oyewumi (2018, p. 307) chamará de metáforas, ou seja, “ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, pode-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas”. Dessa forma, pode-se induzir o nível de intelectualidade, aprendizagem e capacidade cognitiva de assimilar conteúdos de pessoas negras que habitam os mais diversos espaços sociais, incluindo a escola. Para a autora, bem como para Fanon (2008), o corpo anuncia sua chegada não somente por meio de suas características físicas (fenótipo, altura, peso, gênero etc.), mas principalmente pela classificação social hierarquizada construída com base nessas representações inferiorizadas do outro, do diferente, estabelecendo dentro desse princípio uma estrutura corpórea de poder e de não poder social. “Conseqüentemente, uma vez que o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista” (OYEWUMI, 2018, p. 308).

Cláudia Miranda (2006, p. 8), que em sua tese de doutoramento analisa a experiência de intelectuais brasileiros negros por meio de “narrativas que constroem sobre táticas de sobrevivência intelectual e das suas representações sobre o que é a luta retórica a partir da imersão no mundo acadêmico”, traz uma importante contribuição para compreendermos de que forma as representações são construídas por meio do olhar de pessoas negras:

Nossa perspectiva de investigação se sustenta inicialmente na ideia de que as representações do afrodescendente preto e pardo são construídas discursivamente dentro da tradição da exclusão. A ênfase nas análises recai sobre a problematização de categorias como identidade, pertencimento acadêmico, imbricadas no debate sobre esses sujeitos subalternizados e a Educação no plano mais amplo. Observando o interior da pobreza, a vida dos indivíduos oriundos dos setores populares – entendida como uma “corrida pela sobrevivência” –, salta aos nossos olhos a população negra na condição de última colocada. Tal situação demanda mecanismos que garantam alguma mudança no quadro das “ausências” que atinge primeiramente pretos e pardos [...] É preciso lembrar que a literatura e o pensamento social, de modo geral, promoveram representações sobre os não brancos fixando seu lugar a partir de visões exóticas, não palpáveis (Miranda, 2006, p. 36; 40).

Observando as representações inferiorizadas sobre esse corpo racializado, por meio das falas e compreensões das professoras e educadoras sociais que participaram das oficinas aqui analisadas, é interessante destacar que a escolha de imagens e vídeos que compõem a dinâmica

das atividades propostas trabalhará na perspectiva de que o corpo pode ser um agente que ressignifica, empodera e questiona as ideologias impostas na sociedade, principalmente quando pensamos na estética branca enquanto sinônimo de beleza a ser consumida, valorizada e respeitada. Sendo ele uma marca de potencialização da vida, compreendido como um catalisador “que vê, age e reflete conscientemente sobre o mundo” (BERNADINO-COSTA, 2016, p. 506), em que, não sendo objetificado, estereotipado, desloca essa ideia de representação inferiorizada e abre possibilidades para que essa corporeidade se torne um instrumento poderoso de resistência.

A seguir, serão apresentadas as três oficinas analisadas: “*Lei 10.639/2003 para além do chão da escola: descolonização e práticas antirracistas*”, realizada em junho de 2017 com 10 professores e professoras da educação básica (anos iniciais e finais) de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte, com uma carga horária de 1h30; “*Desigualdades raciais, racismo e aspectos conceituais no campo das relações étnico-raciais*”, realizada também no ano de 2017, no mês de julho, com oito pessoas educadoras sociais de uma organização social que promove projetos e ações educacionais com parcerias institucionais com o objetivo de oportunizar maior geração de renda, saúde e melhoria na qualidade educacional. Essa organização está localizada na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, no entanto, os profissionais que participaram da oficina estavam alocados em um projeto educacional que abrangia Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo. Nesse caso, foram dois dias de oficina com carga horária de 8 horas no primeiro dia e 4 horas no segundo dia, totalizando 12 horas com a participação efetiva das pessoas educadoras, que na época lideravam um projeto no qual a urgência de se trabalhar com a temática racial era necessária, uma vez que essas pessoas educadoras dialogavam com a gestão e o corpo docente de escolas públicas dos estados mencionados. Sendo assim, o primeiro dia da oficina foi organizado na sede dessa organização em São Paulo, no Centro, e o segundo dia na sede do Rio de Janeiro. Por último, a oficina “*Erer para educação infantil e anos iniciais*” foi realizada em junho de 2019 com 36 pessoas professoras de uma escola privada de referência, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Por sugestão da coordenação pedagógica da escola, responsável pelo convite para a realização das oficinas, as professoras foram divididas em dois grupos conforme suas atuações: a oficina para professoras da educação infantil foi realizada em um dia, com a participação de 19 professoras e da coordenadora pedagógica, cuja carga horária foi de 4 horas. A oficina para as professoras dos anos iniciais foi realizada na semana seguinte, com a participação de 18 professoras e da coordenadora pedagógica, cuja carga horária foi de 4 horas.

Neste trabalho, será analisada a oficina voltada para as pessoas que trabalham da educação infantil.

É importante destacar que essas oficinas, bem como a maioria das que eu realizo nesse campo, não são fixas, ou seja, engessadas em sua própria metodologia, e cada uma delas foi planejada tendo em vista as diferentes demandas que me chegavam por meio de convites da rede de professores e professoras da qual faço parte. Outro ponto a se ressaltar também é que elas foram pontuais, quer dizer, não foram estruturadas com a intenção de haver uma continuidade como um processo formativo, apesar de muitos esforços de minha parte para que isso ocorresse.

4.4 Oficina “Lei 10.639/2003 para além do chão da escola: descolonização e práticas antirracistas”

O ano era 2017 e alguns pontos de tensão circulavam no cenário educacional da época: reforma do ensino médio, Base Nacional Comum Curricular e a crise no ensino superior. Nesse meio tempo, as discussões e os desafios que se apresentavam na perspectiva de uma formação docente para Educação das Relações Raciais compreendiam que “os tensionamentos mobilizados na legitimação deste campo de discussão, em face da promulgação da Lei n. 10.639/2003, apresentam em sua conformação pautas que emergem de demandas historicamente silenciadas” (COELHO; BRITO, 2019, p. 458). Nesse contexto, ativistas do movimento negro, sobretudo aqueles e aquelas vinculados à educação, trabalhavam incansavelmente para a manutenção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada em 2003 com o objetivo de enfrentar o racismo estrutural brasileiro, que à época sofria constantes ameaças de extinção do governo que se estabeleceu após o golpe de 2016.

O convite para essa oficina pedagógica veio por meio de uma colega de mestrado em educação na Unirio, participante do grupo de pesquisa e que atuava como professora de uma escola pública de referência no Rio de Janeiro. A oficina fazia parte de um encontro sobre relações étnico-raciais e desafios cotidianos, liderado pela gestão da escola, com o objetivo abordar questões sobre a temática por meio de palestras de pessoas especialistas no tema e de atividades formativas com o objetivo de dialogar com a prática em sala de aula. Nesse caso em específico, como a oficina fazia parte de um projeto já organizado pela escola, não foi possível realizar a fase exploratória (THIOLLENT, 1986) com as pessoas que participariam das oficinas para conhecer o perfil de público e o que de fato eles e elas compreendiam sobre a temática proposta. A oficina foi organizada considerando as informações obtidas em uma conversa

informal com a pessoa que me fez o convite (F.) e sua orientadora pedagógica (T.) para compreender quais eram de fato as expectativas delas. Em resumo, foram: “*alguns colegas têm dificuldade de implementar a lei em sala de aula. Mas sei que as vezes não é falta de interesse, é de conhecimento mesmo*” (professora F.), “*os professores sempre me perguntam como fazer e que materiais utilizar*” (fala da coordenadora T.). Eu e minha amiga, parceira na realização desta oficina, nos entreolhamos e depois verbalizamos nossos pensamentos, no sentido de que as expectativas são bem recorrentes em nossas andanças com as oficinas. Ou seja, uma expectativa bastante alta para o tempo proposto e a falta de interesse em montar um projeto de formação continuada, conforme sinalizado durante essa conversa. Diante dessa limitação, resolvemos trabalhar com o tema mais amplo no que se refere à Lei n. 10.639/2009 e sua aplicabilidade na prática de acordo com as informações passadas por elas. As alterações com base nas devolutivas e observações das pessoas participantes ocorreram durante a oficina.

Chegamos, eu e minha companheira de formação, de ativismo e de escrita acadêmica, uma hora antes do combinado na escola e já preparadas para enfrentarmos mais um desafio que seria o de, ao menos, conseguirmos alcançar o objetivo proposto, que era o de mobilizar professores para o conhecimento da Lei n. 10.639/2003 e seu importante papel na construção de uma sociedade antirracista, e em apenas 1h30min de atividade. A questão do tempo e da falta de continuidade das oficinas de formação que eu venho realizando ao longo desses anos é para mim um sinal de que tratar da temática racial nas escolas e com professores e professoras apresenta-se como mais um desafio e enfrentamento no qual esse grupo de profissionais precisa lidar para além de todos aqueles que já discutimos na sessão anterior, como falta de tempo e incentivo para formação e planejamento, estruturas precárias nas escolas, redução do currículo, avaliações externas etc.

Como proposta metodológica, nos preparamos para trabalhar com acolhida, leitura de imagem/problematização, duas atividades elaborativas para serem realizadas em grupos e, por fim, uma avaliação sobre a oficina. Como em qualquer plano de aula ou planejamento de ação, as oficinas pedagógicas proporcionam autonomia das pessoas formadoras/oficineiras em reavaliar as dinâmicas escolhidas e, durante o percurso, optar por trabalhar mais com as questões que nos chamam atenção e que compreendemos como importantes de serem discutidas. Contudo, a escolha das dinâmicas, dos textos (n.º de páginas, conteúdo etc.), as atividades elaborativas e os vídeos que utilizamos são planejados de acordo com o número de pessoas participantes e a duração que temos disponível para realizá-las. Nessa oficina analisada, pretendíamos seguir o planejamento escolhido. Solicitamos anteriormente para a organização do evento um *data show*, um computador com caixa de som e entrada USB (para *pendrive*) e

um *flipchart* para as anotações da leitura de imagem. O interessante de se trabalhar com oficinas pedagógicas é a possibilidade de usarmos recursos diversos que vão desde a leitura de textos conceituais até brincadeiras lúdicas e criativas, quando necessário. Por isso, pedimos um local amplo e com a possibilidade de colocarmos as cadeiras dispostas em forma de círculo. Preparamos em casa os cartazes com as atividades elaborativas e separamos as músicas, os vídeos e os textos que utilizaríamos, em um processo que eu compreendo como autoformativo das pessoas formadoras/oficineiras, cuja metodologia marca um modo de formação das pessoas que realizam a oficina ao mesmo tempo que escolhem estratégias e conteúdos adequados para o tema (CORREA, 1998; THIOLENT, 1986).

Com o propósito de acolher as pessoas professoras que chegavam, colocamos uma música de Fela Kuti⁶⁴ ao fundo, para que aos poucos eles e elas começassem a entrar no “clima” da oficina e, por meio da música, alguns sentidos já pudessem entrar em “modo ativação Erer”, como costumamos brincar. Depois de cinco minutos de espera, começamos nossa atividade com 10 professoras e professores dos anos iniciais e finais. Em roda, convidamos todos e todas a darem as mãos e se apresentarem brevemente dizendo o nome e o que faziam ali. Essa dinâmica serviu para acender o olhar, estimular o coletivo, bem como fazer com que prestemos atenção ao grupo; sobretudo, provocar uma reflexão sobre a participação de cada uma/um na oficina. Expressões como “*busca por conhecimento*”, “*buscar entender como fazer*”, “*por onde começar*”, foram bastante recorrentes.

Em um movimento de sempre acolher as falas iniciais, partimos para a segunda etapa da oficina, a qual chamamos de *sensibilização* ou de *problematização do tema*. Aqui, a intenção é provocar, na pessoa que participa, reflexões sobre alguma vivência prática que vamos mediando com a teoria após as observações realizadas. Nessa oficina, convidamos todos e todas para cantar e dançar em um movimento de brincadeira de roda, emitindo apenas sons referentes à cantiga popularmente conhecida como “Escravos de Jó”. Nesse momento, a música serviu como um disparador do debate sobre escravos e escravizados e a necessidade de contextualização desse episódio da história do Brasil em sala de aula para uma reflexão crítica da letra. Após alguns minutos, pedimos para que as pessoas cantassem a música e continuassem em roda dançando. Nesse momento, eles e elas começam a se soltar e, alegres começam a

⁶⁴ “Musicista e ativista nascido em Abeokutá, Nigéria, Fela Kuti foi pioneiro no estilo musical conhecido como Afrobeat – uma combinação de *funk*, *jazz*, *salsa*, e música tradicional iorguana nigeriana. Suas músicas criticavam com veemência o governo de seu país – o que lhe causou inúmeros aprisionamentos e represálias truculentas. Além do estilo, as letras em “*pidgin*” (mistura de inglês com yoruba) e as faixas de longa duração também trazem exclusividade para o trabalho do músico”. (ACERVO ÁFRICA, 2022). Carlos Moore escreveu sobre a biografia de Fela Kuti no livro *Fela: esta puta vida* (Belo Horizonte, editora Nandyala, 2011).

cantar: “*escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar. Guerreiros, com guerreiros fazem zig, zig, zã*”. É interessante observar como eles e elas ficam felizes por saberem a letra, o que os estimulou continuar dançando e repetindo a música. Alguns minutos depois, fomos parando aos poucos a música e a dança, e pedimos que repetissem a letra da música sem sair do lugar, mas agora concentrados/as na letra. Perguntamos: *o que acham que podemos mudar nessa letra? Vocês identificam algo que precisa ser observado ao pronunciarmos algumas das palavras dessa cantiga?* Das 10 pessoas respondentes, apenas uma, o professor de música R. de uma escola pública de referência no Rio de Janeiro e anfitrião da oficina, respondeu: “*precisamos rever a palavra escravo*”. As demais não identificaram algum “problema” na letra da música, principalmente considerando o viés racial, ou seja, muitas delas ficaram sem entender a resposta do colega. Nessa hora, é recorrente aparecerem relatos de suas práticas: “*ano passado cantei esta e outras músicas para o meu 1.º ano e pedi para que eles a desenhassem*”. *Colocamos os desenhos no mural da nossa sala*” (relato, professora N.). Pegamos o gancho desse relato e da contribuição do professor de música e começamos a problematizar a palavra *escravo* e a diferença significativa de contexto e de representação discursiva com a palavra *escravizado*⁶⁵.

Aproveitamos também para contar sobre a importância de ressignificarmos a cantiga⁶⁶ e como ela foi usada como forma de dominação da população negra ao se criar a versão popularmente conhecida como “Escravos de Jó”. Fizemos a contextualização com a

⁶⁵ “Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo *escravizado* modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores”. (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012).

⁶⁶ Ressignificar a cantiga “Escravos de Jó”, além de contextualizar o significado da palavra *escravo*, como dito anteriormente, retira desse contexto uma ludicidade colonial imputada pelo imaginário das representações sobre a escravidão brasileira, disseminada por meio do mito da democracia racial, e suas falsas relações harmônicas e romantizadas em relação a esse período escravocrata na história mundial, bem como recoloca na cantiga, com a substituição da palavra *escravo* por *guerreiros Nagô*, um sentido de lutas e resistências provocadas pelos processos de libertação organizados por escravizados forros e cativos durante a escravidão.

importância do corpo, da corporeidade como valores civilizatórios afro-brasileiros⁶⁷ e sua relação com a educação. Trouxemos reflexões sobre as lutas de resistência à escravidão de negros e negras, que desde que aportaram nesse país na condição de escravizados sempre lutaram pela liberdade de sua humanidade, fato que, com o mito da democracia racial, uma ferramenta da colonialidade do poder, foi romantizado e dificultou as interpretações sobre a escravidão, bem como as condições sociais de pessoas negras.

Falamos sobre a história de mulheres negras guerreiras e revolucionárias, tais como Rainha N'zinga, e das escravizadas de ganho que muito lutaram para libertarem seu povo da escravidão. Procuramos, após as compreensões iniciais sobre a cantiga popular, muscularizar a reflexão dessas professoras e professores a fim de que eles e elas pudessem ressignificar a construção histórica do povo negro, de uma representação de escravo “*de boas com a escravidão e jogando caxangá*” para guerreiras/os, intelectuais, potentes, desbravadores. De que os africanos e africanas que aqui aportaram em uma condição desumana, apesar de chegarem apenas com o corpo, carregavam dentro de si e de suas mentes uma história milenar de sociedades construídas, filosofia, ciência, medicina, tecnologia, religiosidade, uma vasta produção de conhecimento etc. Fizemos essas provocações de modo a levá-los a refletir que essa cantiga, apenas uma cantiga, pode desencadear a produção de outras atividades, como foi o caso da professora que pediu a seus alunos e alunas que desenhassem a música. Se ela for representada e compreendida considerando uma abordagem intercultural e pluriversal das humanidades aqui vivenciadas, pode contribuir para a construção de uma semiótica não colonial e, portanto, não racista. Vejamos o que nos diz Heloisa Pires Lima (2005, p. 103) sobre as representações de imagens de pessoas negras nos livros didáticos e na literatura:

As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação à dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma

⁶⁷ “Azoilda Trindade (2006) e pesquisadores como Fabio Leite (2008), Eduardo Oliveira (2003) e Marco Aurélio Luz (2013) colocam os valores civilizatórios afro-brasileiros como um conjunto de características formado por meio das várias influências étnicas que existem no povo brasileiro, mas ainda assim reconhecendo-os como valores herdados de nossos ancestrais africanos” (GOMES; OLIVEIRA, 2019, p. 22). Nesse sentido, e trazendo para este estudo as reflexões de Azoilda Loretto da Trindade (2006, p. 29), entendemos que “os valores civilizatórios afro-brasileiros trazem para a educação uma perspectiva de se trabalhar dentro de um ponto de vista decolonial, fora do eixo hegemônico e repleto de paradigmas com referências eurocêntricas, fazendo o deslocamento para fora da colonialidade e da ideologia do branqueamento. A autora trabalhou, de forma sistêmica e integrada, com dez valores civilizatórios tais como “memória”, “oralidade”, “ancestralidade”, “cooperativismo”, “energia vital”, “religiosidade”, “circularidade”, “musicalidade”, “ludicidade” e “corporeidade”, permanentemente interligados, que mediatizam as intervenções qualitativas com o mundo, sendo com isso também mediadores qualificados do saber a ser construído no espaço escolar”

inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real.

Ao final, e com o objetivo de construir outras compreensões acerca das imagens e representações musicais que fazem parte de práticas pedagógicas e podem reproduzir e reforçar o racismo na escola, pedimos a eles e elas que cantassem e dançassem a cantiga dessa forma: “Guerreiros Nagô, jogavam caxangá. Guerreiras Nagô, jogavam caxangá. Gira, salta deixa o canjerê ficar. Guerreiros são guerreiros e fazem zig zig zá. Guerreiras são guerreiras e fazem zig zig zá”. Todos e todas cantaram com alegria e, depois, algumas pessoas refletiram: *“interessante essa abordagem de vocês ao interpretar essa cantiga trazendo um outro olhar, um olhar diferente, que antes não havia percebido”*, *“cantei muito essa cantiga para meus alunos e jamais havia percebido que ela pode reforçar a imagem da pessoa negra de forma pejorativa”*, *“isso é racismo?”* (professora, A.). Acolhemos as falas e deixamos propositalmente a pergunta da professora em aberto. Nossa intenção era de que ela construísse juntamente com as dinâmicas e no coletivo o conceito de racismo.

A seguir, e guardando na memória a pergunta sobre racismo, iniciamos a dinâmica de leitura de imagem, inspirada na leitura de mundo de Paulo Freire (2014; 2013; 2001). Nossa intenção inicial era de exibirmos dois vídeos – “Alma no olho”, de Zózimo Bulbul⁶⁸, e “Por uma infância sem racismo”, da Unicef –, no entanto, como tínhamos pouco tempo e as discussões anteriores foram bastante intensas, decidimos não exibir o segundo vídeo para aproveitarmos mais as discussões certas que se estabeleceriam sobre o vídeo do Zózimo. Esse curta-metragem, por apresentar uma narrativa muito diferente, sem fala e somente com a *performance* do ator acompanhado de uma música impactante, provocou sensações bem interessantes nas pessoas professoras que o assistiam. Após a exibição do curta, pedimos a eles e elas que falassem rapidamente sobre o que viram, ouviram e sentiram. Essa é a forma como conduzimos a leitura de imagem, para provocar sentidos e sensações diversas. Ficamos, eu e minha dupla, atentas às falas e observações do grupo enquanto eu as escrevia no *flipchart*: *“Marcante o vídeo. Aquelas correntes o perseguem a vida inteira. Me senti presa junto com ele”*, *“mesmo ele de terno, ainda estava acorrentado”*, *“me assustou um pouco no início olhar o corpo despido do ator”*, *“é muito forte as correntes no corpo dele”*, *“ele era livre e feliz antes das correntes”*, *“fico pensando se essa imagem dele livre antes e acorrentado depois não tem a ver com a escravidão e a abolição, mas não sei”*, *“me lembra o livro didático e as imagens*

⁶⁸ “O filme curta-metragem Alma no Olho, de 1973, foi produzido, dirigido e interpretado por Zózimo Bulbul. Premiado na VI Jornada de Curta-Metragem de Salvador, Bahia, em 1977, o curta também recebeu o Prêmio Embrafilme, com o Troféu Humberto Mauro” (CAMPOS, 2019).

de escravos”, “o filme incomoda. É meio agonizante”. As sensações entre ouvir, ver e sentir andaram juntas, e recebemos impressões de oito pessoas; as demais nada falaram⁶⁹. Para contextualizar o curta exibido, Campos (2019) faz um resumo:

Com duração de onze minutos e cinco segundos, realizado totalmente em preto e branco e filmado integralmente em um estúdio branco, o filme apresenta Zózimo contando a saga do negro, representada por várias personagens, somente pela via da expressão corporal. É um filme de poderosa força metafórica e performática e pioneiro na linguagem experimental, não havendo diálogos na produção. Zózimo perpassa séculos e nos apresenta a trajetória do negro desde sua vida livre nos rincões africanos, a diáspora, a escravidão, até os dias atuais. Buscando mostrar as ancestralidades africanas e tentando construir novas escolhas existenciais, o diretor se distancia daquelas formuladas pela branquitude. (CAMPOS, 2019)

Mediamos as observações contextualizando a colonização, o pós-abolição e os impactos dessa abolição inconclusa na vida da população negra em todas as esferas da sociedade, para ao final desembocarmos no conceito de racismo estrutural e nos atravessamentos desse sistema, bem como nas representações sobre as imagens dos negros que são dispostas na mídia e que, por conta da colonialidade, sem refletirmos a respeito, podemos reproduzi-las. Voltamos à fala da professora que lembrou do livro didático durante a leitura de imagem do curta de Zózimo e problematizamos um pouco sobre como essas representações podem reforçar o racismo nos conteúdos e no cotidiano escolar. Aproveitamos também para fazermos uma costura com os desenhos sobre pessoas negras que são disponibilizados no mural da escola, como no caso da professora L., que relatou nessa oficina, conforme descrito anteriormente, ter usado “Bombril” no cabelo de uma boneca no Dia da Consciência Negra em sua escola; reforçamos o quanto essas representações podem impactar a subjetividade de uma criança ou jovem negro no ambiente escolar. Relembramos as discussões iniciais sobre a palavra *escravo* e como essa imagem reverbera de forma pejorativa nas representações de pessoas negras, assim como o quanto isso é naturalizado na sociedade e invisibilizado nos conteúdos escolares. Comentamos sobre a importância da Lei n. 10.639/2003 e sua implementação nas escolas, mas nossas reflexões versam sempre no sentido de que a efetivação da lei nas escolas não depende apenas do professor e da professora. É preciso que reconheçamos que

tal obrigatoriedade afeta também aos sistemas de ensino responsáveis pela escola básica porque os mesmos deverão garantir a todos os professores de sua rede de ensino, condições para que os currículos sejam realmente reelaborados a fim de

⁶⁹ Essas duas professoras que não quiseram falar foram as que menos se manifestaram durante toda a oficina. Quando eu tentei me aproximar e perguntar se elas gostariam de falar ou escrever algo, elas disseram que estavam ali para constar presença e dizer para a coordenação que haviam participado. Esse tipo de observação às vezes aparece bastante nas oficinas que eu realizo.

incorporar conhecimentos sobre a diversidade brasileira, principalmente sobre a população preta e parda. (OLIVEIRA, 2007, p. 271).

Ao final, perguntamos à professora que questionou se, ao usar a cantiga da forma original, isso seria racismo, se ela queria complementar algo ou se ela já havia feito alguma relação. Ela manifestou seu interesse em falar porque para ela doía muito reconhecer que era uma pessoa racista. Pedimos a ela que ficasse à vontade para falar mais um pouco sobre o que estava sentindo. *“Eu fiquei muito mexida com as discussões aqui, porque tudo que vocês falaram eu, de alguma maneira já reproduzi: cabelo de bombril, não problematizar quando a criança é chamada de macaco ou de doméstica, achar que tudo no fundo é isso que chamam de bullying e que todos já passamos por isso. E agora percebo que não é bem assim”* (professora A.)⁷⁰. Acolhemos a fala dessa professora e partimos para uma reflexão sobre racismo estrutural e *bullying*, diferenciando cada um deles e chamando a atenção para o fato de que o racismo, diferentemente do *bullying*, é um sistema opressor que, por ser estrutural, oprime um determinado grupo social ao mesmo tempo que privilegia outro grupo racialmente reconhecido como superior. Logo, os impactos são muito mais extensos, dolorosos e impeditivos do que ser chamado de gordo/a, por exemplo, classificado como *bullying*. Nesse momento, o professor de música R. pediu a fala: *“eu consigo identificar. Sou um homem negro racializado e consigo identificar, mas têm professores e professoras que preferem não ver e acabam não resolvendo o problema, que na maioria das vezes quando é muito frequente acaba em palestras sobre bullying”*. Essa observação do professor também é muito significativa porque demonstra um pouco sobre uma realidade muito comum que encontramos nas escolas, que é a dificuldade de abordar o tema *racismo* ou aprofundar questões raciais dentro desse espaço, seja por uma deficiência na formação docente, seja por falta de reconhecimento sobre racismo estrutural e outros conceitos teórico-metodológicos sobre o tema, bem como a falta de conhecimento sobre a existência da Lei n. 10.639/2003, por falta de tempo para estudos e pesquisas docente etc. Sobre essa questão, Wilma Nazaré B. Coelho (PADINHA; COELHO, 2011), que pesquisa formação de docentes em Erer há mais de duas décadas, faz a seguinte reflexão:

A obrigatoriedade da Lei n. 10.639/2003 requer um domínio teórico-metodológico que inclua junto às referências conceituais de planejamento, desenvolvimento e avaliação, etapas essenciais do fazer docente, também se insiram as discussões teóricas sobre “racismo, preconceito e discriminação”. Tais orientações pedagógicas (COELHO, 2009) são de fundamental importância para que o professor, o coordenador e o gestor possam de modo consubstanciado tratar a questão étnico-racial

⁷⁰ Vale lembrar que as falas desta e de outras professoras sobre *bullying* foram narradas na sessão anterior, em que eu abordo as oficinas pedagógicas como metodologias para formação docente.

no Brasil sem correr o risco de reproduzir estereótipos, banalizações ou equívocos no que tange à temática. É importante compreender que, conforme dispõem as *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Raciais* (BRASIL, 2004), a temática deve ser inserida como conhecimento no currículo escolar de toda Educação Básica. (PADINHA; COELHO, 2011, p. 54).

A justificativa de trazer a reflexão de Coelho (PADINHA; COELHO, 2011) diz muito sobre minha postura diante do fato de que minha intenção nas oficinas não é jamais jogar essa responsabilidade para que a pessoa professora resolva sozinha, mas sim tentar contribuir para que ela, por meio de reflexões outras, epistemologias outras, representações que muscularizam outras compreensões sobre a questão racial e sua importância no espaço escolar, torne-se uma forte aliada na formação de “cidadãos livres de sentimentos de racismo (CAVALLEIRO, 2001, p. 141).

Ao final, pedimos a eles e elas que fizessem uma análise do que foi debatido e construído até o momento e relacionassem essas impressões pensando sobre o papel do(a) educador(a) no processo de construção da identidade da criança e dos jovens (como acontece?) e as relações que podemos estabelecer entre o nosso cotidiano (trabalho, vida pessoal etc.) e tudo que acabamos de ver e discutir. Algumas pessoas, antes de refletirem sobre o que pedimos, relataram que a falta de conteúdos sobre história da África e debates sobre esses conceitos na escola e na formação continuada prejudicam muito esse entendimento e que, muitas das questões debatidas nas oficinas, não fazem parte das reflexões nas escolas. A professora A. perguntou: “*Vendo a maneira como vocês abordaram a temática, por que é tão difícil levar isso para dentro da escola?*”. R., o professor de música falou um pouco de sua realidade e nos contou que, por ser um homem negro, estudioso das questões raciais e que sempre trabalha com essas questões em suas aulas, levando batuques, tambores e música africana, encontra dificuldade até entre seus alunos ao falar sobre essa referência musical, que não é trabalhada por outros professores: “*muitos alunos falam que levo macumba para escola. Essa associação com a demonização do negro na cultura também está forte por conta da igreja evangélica. Sinto que as pessoas não querem falar de preto*”. Em grupo, eles e elas concluíram que essa ausência na formação docente pode fazê-los reproduzir sem compreender o racismo nesse espaço. A fala que abriu as reflexões foi do professor de música R.: “*as informações que estamos debatendo, que vimos no vídeo, na música, fazem com que nos ajudem a pensar o lugar do negro na sociedade e identificar que nem tudo é só brincadeira de mal gosto ou bullying*”.

Para complementar o debate, pedimos que eles e elas fizessem dois grupos de cinco pessoas para lerem o fragmento do texto de Frantz Fanon (2008), páginas 108 e 186, do livro *Peles negras, máscaras brancas*, que traz uma reflexão sobre a narrativa colonial que

sobredetermina o homem negro a uma única condição: “nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia que os outros fazem de mim, mas da minha aparição” (2008, p. 108). “Diante do branco, o negro tem um passado a valorizar e uma revanche a encaminhar. Diante do negro, o branco contemporâneo sente a necessidade de recordar o período antropofágico” (2008, p. 186). Como eram somente fragmentos do texto, demos 10 minutos para essa leitura e, imediatamente após a leitura, eles e elas fizeram uma relação com a cantiga e com o curta de Zózimo, além de falarem também sobre essa representação homogênea das pessoas negras e o quanto a reproduziram sem saber do racismo e da discriminação racial em suas aulas. Aproveitamos esse gancho e pontuamos que:

as formulações teóricas, nas quais nos pautamos, conceituam o “racismo” como uma relação de poder pautada pela ideia de “raça”, e que por meio do preconceito e discriminação racial acaba por fundamentar relações assimétricas entre os grupos sociais com referência em atributos raciais [...] O racismo, nesse sentido, é um instrumento de dominação tanto simbólica quanto material, pois tem seus desdobramentos ideológicos e culturais, bem como sociais e econômicos. Não obstante, no caso brasileiro, o racismo tem uma particularidade, o chamado “racismo à brasileira”, que consiste em manifestações de preconceito e discriminação veladas, implícitas, não declaradas, que acabam por ter um efeito de estigmatização sobre a população negra. (PADINHA; COELHO, 2011, p. 55).

Essa reflexão sobre a reprodução do racismo, do preconceito e da discriminação racial que eles e elas dizem manter “sem saber” em sala de aula é bastante recorrente quando vamos caminhando para o final das oficinas, pois demonstram até mesmo certa preocupação em continuar repetindo-as. Uma questão que nos chamou atenção nas falas dos grupos foi a falta de uma discussão sobre a relação entre brancos, negros e branquitude, apesar do texto de Fanon (2008) ter feito uma referência sutil sobre o termo. Resolvemos não puxar essa discussão porque entendemos que, às vezes, avançar muito profundamente em outros conceitos pode provocar alguma desmotivação em relação ao tema debatido; escolhemos deixar todos e todas mais à vontade para refletirem sobre questões mais inquietantes.

Como última atividade, e percebendo o quanto estavam mexidos com as discussões e ao mesmo tempo ansiosos em saber o que fazer e como fazer, pedimos que, em grupos, trabalhassem na construção/elaboração de um painel em uma folha de papel pardo dividida ao meio. De um lado, escrito *constatação*, eles e elas deveriam preencher com situações semelhantes as que foram debatidas (o que o grupo havia percebido, apreendido nos debates sobre a cantiga de roda, a leitura de imagem do vídeo e nos fragmentos de texto) nas quais eles percebessem a desigualdade étnico-racial. Do outro lado da folha, pedimos para que registrassem possibilidades de ruptura/superação (qual o seu papel no processo de construção de identidade dos/as educandos/as?) das situações identificadas. Essa é uma dinâmica de que

eu gosto bastante porque faz com que as pessoas reflitam sobre suas práticas e a lindeza que é pensar nelas fazendo uma relação com as discussões teóricas que falamos durante a oficina. O primeiro grupo constatou: falta de conhecimento da temática, falta de formação sobre a Lei n. 10.639/2003, ausência de olhar com mais afeto para as crianças negras que estão na escola, invisibilização de brincadeiras racistas e identificação do racismo na escola. Como superação: formação continuada, diálogo com a gestão da escola sobre a importância da temática, encontros com outros professores e iniciativas de uma rede de formação com palestras e mais oficinas. O segundo grupo constatou: falta de formação continuada sobre a temática, falta de incentivo da gestão escolar, invisibilidade de conteúdos da história africana e afro-brasileira, falta de diálogo com o Neabi⁷¹ da escola. Para encerrar a apresentação, uma fala do professor R. de música: *“não há outra maneira de falarmos sobre Erer sem formação”*. Como superação, o segundo grupo registrou apenas uma frase: *“perder o medo de encarar o desafio, pedir mais formação, estudar os conceitos e a história do Brasil com um outro olhar”*.

Na tentativa de estimular algumas iniciativas de construção de atividades possíveis em sala de aula, propusemos a elaboração de um plano de ação com base nas discussões e nos debates que fizemos. Como forma de orientar a elaboração do plano, distribuímos para os grupos um papel com uma tabela e as seguintes perguntas: (coluna a) O que posso desenvolver?; (coluna b) Por quê?; (coluna c) Que disciplinas posso utilizar?; (coluna d) Onde?; (coluna e) Quando?. A ideia de provocar essa dinâmica, sobretudo após a elaboração da atividade anterior, é para que eles e elas sintam-se provocados a repensar suas práticas pedagógicas com base nos conceitos e nas discussões que conseguimos realizar. Geralmente, o objetivo dessa atividade é pedir a cada uma/um que faça o seu plano de ação, no entanto, nessa oficina, por conta do tempo, os grupos elaboraram o plano coletivamente. Na hora da apresentação, observamos que os dois grupos deixaram em branco as colunas “a” e “c”, o que pode ser algum indicativo de que eles e elas ainda se sentem inseguros de pensar em materiais e conteúdo para atividades. Contudo, as colunas “b”, “d” e “e” foram respondidas da seguinte forma, respectivamente: grupo 1 – *“para que possamos não mais reproduzir o racismo e preconceito racial em sala de aula”*; *“em sala de aula”*, *“o ano todo”*. Grupo 2 – *“porque precisamos enxergar o racismo”*, *“na escola, com pais, alunos e gestores”*, *“pensar em um projeto da escola”*. Essas breves

⁷¹ Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas “viabilizam a consecução de um diálogo mais próximo do corpo discente, docente, técnico com a gestão das instituições de ensino nas quais estão inseridos. Estes, ainda têm como objetivo, entre outros, pensar e repensar as relações étnico raciais num contexto acadêmico com foco nas relações sociais para além da perspectiva do ensino tradicional em sala de aula, prevê-se a realização de atividades de pesquisa, extensão e ensino.” (LIMA; RABELO, 2019). A escola na qual a oficina foi realizada tem um Neabi bastante ativo.

respostas abrem possibilidades para muitas análises em relação às ausências de formação docente e conceitos raciais, conhecimento da Lei n. 10.639/2003 e sua importância nos espaços de educação, entre outras. No entanto, eu vou focar minhas observações com base no perfil do grupo, nas trocas e na participação deles e delas na oficina. O fato de os grupos não terem respondido as colunas “a” e “c” reflete as próprias reflexões deles e delas sobre o desconhecimento de material pedagógico sobre Erer, além da questão do incentivo de gestores para formação continuada na temática racial, o tempo curto de duração da oficina, a falta de reconhecimento sobre o que de fato é o racismo e de que forma ele se apresenta na escola e continua sendo reproduzido em práticas pedagógicas. Contudo, as respostas mais ou menos parecidas das colunas “b”, “d” e “e” indicam que os grupos construíram compreensões sobre o conceito de racismo como sistema opressor, que eles e elas precisam fazer algo em relação a essa questão e que a sala de aula, bem como gestores e pais, precisa trabalhar em conjunto. Autoras como [Nilma Lino Gomes \(2017; 2012\)](#), [Petronilha Silva \(2003\)](#), [Iolanda Oliveira \(2011\)](#), bem como as discussões que delineiam os estudos decoloniais vão dizer que mudanças estruturais, sociais, políticas e uma educação antirracista não alcançam resultados significativos se não forem realizadas institucionalmente, em rede, com iniciativas de políticas públicas, entre outros aspectos.

Por fim, contextualizamos as observações reforçando a necessidade de mais formação e mais diálogos em rede sobre a temática. Falamos mais uma vez sobre o conceito de racismo estrutural e sua existência no ambiente escolar conforme a constatação dos grupos e pedimos a cada pessoa que, em roda, falasse uma palavra de avaliação da oficina. Essa é uma parte que me enche de esperança e me motiva mais ainda a continuar nessa militância, nessa caminhada em prol de uma educação antirracista. As palavras que saíram dessa avaliação foram: “*gratidão*”, “*conhecimento*”, “*motivação*”, “*energia*”, “*África*”, “*diga não ao racismo*”, “*precisamos aprender mais*” e “*aprendizado*”. Um mês depois dessa oficina eu recebi um *e-mail* do professor de música R. solicitando a dinâmica que fizemos com a cantiga “Guerreiros Nagô” porque ele, juntamente com outros professores, estava preparando “algumas atividades com elementos da cultura africana que estão inclusas em nosso cancionário popular, porém não quero fazê-las sem abordar as questões importantes que existem sobre negritude, africanidade” (trecho do *e-mail* do professor).

4.5 Oficina: Desigualdades raciais, racismo e aspectos conceituais no campo das relações étnico-raciais

Em julho de 2017, eu tive a oportunidade de realizar uma oficina com educadores e educadoras sociais de uma organização não governamental que promove, com o objetivo de maior geração de renda, saúde e melhoria na qualidade educacional, um diálogo com um público diverso dessas áreas por meio de parcerias institucionais, projetos e ações educacionais. Localizada na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, essa organização contempla projetos nacionais ligados à educação e transformação social em diversas regiões do país, concentrando seus esforços e a maioria de seus projetos em iniciativas voltadas à educação.

A proposta para a realização da oficina efetivou-se por iniciativa da equipe de gestão de um projeto de educação, voltado para formação de gestores escolares, que identificou a necessidade de abrir espaço para discussões e reflexões coletivas tendo como referência o campo das relações étnico-raciais e educação, com o objetivo de efetivar e ampliar esse debate nas discussões e dinâmicas trabalhadas no escopo do projeto. Na época, como fazia um trabalho de consultoria na área de educação dessa ONG e já realizava oficinas pedagógicas de formação na temática, a coordenação do projeto me convidou para elaborar essa formação. Fizemos uma conversa inicial, eu e os dois gestores do projeto, na qual eu pude verificar a necessidade do grupo, as expectativas para a oficina e conhecer mais de perto o que de fato as pessoas educadoras conheciam sobre a temática, no sentido de compreender melhor de que forma poderia elaborar a oficina, separar conteúdos e de alguma maneira propor uma metodologia que pudesse contemplar as práticas e a teoria sobre as relações raciais e educação. Para isso, como tínhamos pouco tempo, eu resolvi enviar um *e-mail*⁷² para as pessoas que participariam da oficina com apenas três perguntas, sendo duas objetivas e uma aberta, que já me apontaria pistas sobre o que as pessoas compreendiam em relação à temática, ou seja, com isso eu pretendia identificar o quanto de proximidade teórica e prática o grupo já tinha sobre a temática em questão. As perguntas foram: “você conhece a educação para as relações étnico-raciais?”; “Já trabalhou com essa temática em alguma de suas práticas?”; “Para você, o que significa racismo?”. Das 12 pessoas que participariam da oficina, cinco responderam ao *e-mail*; alguns estavam em viagem de trabalho e alegaram não ter tido tempo de responder, e outros desistiram de participar, informação que só obtive no primeiro dia de aplicação. No final, oito pessoas participaram dos dois dias de oficina.

Do total de respostas, as cinco pessoas disseram já ter conhecimento sobre educação para as relações étnico-raciais, no entanto, quatro delas não haviam trabalhado ainda com a temática em suas práticas. Apenas uma disse já ter trabalhado com a temática racial em um projeto pedagógico de uma escola privada na sua cidade. Sobre racismo, uma delas respondeu que se

⁷² Eu destaco que em nenhum momento pedi a autodeclaração racial das pessoas respondentes nem durante a oficina eu solicitei esse indicador.

trataria de “preconceito individual para com os negros”, outra, que o racismo poderia ser “uma forma de discriminação pessoal de algumas pessoas em relação a negros e judeus”. Uma, disse não saber responder e que esperava aprender durante a oficina. As outras duas tiveram respostas parecidas: de que o racismo poderia ser entendido como uma forma de opressão. Eu poderia discorrer analiticamente sobre as respostas que apareceram, mas isso exigiria um aprofundamento maior de dados do questionário enviado, bem como a inclusão de outras perguntas que me fariam compreender de que maneira, bem como quais recursos, materiais, conteúdos, a pessoa que já havia trabalhado com a temática racial utilizou, como também de que forma; até mesmo caberia perguntar como se deu esse conhecimento sobre educação para as relações étnico-raciais, a fim de entender o porquê, apesar de a maioria das pessoas afirmar ter conhecimento sobre a temática, não ter criado e planejado formas de se trabalhar com ela em suas práticas. No entanto, como essas questões não faziam parte do escopo do meu objetivo ao elaborar a oficina, esses dados não foram contemplados e, logo, não serão analisados no decorrer da escrita. Contudo, ainda assim, considero que as respostas já me mostraram indícios de que as reflexões sobre racismo e raça precisavam ser abordadas.

Após a conversa com as duas pessoas gestoras do projeto e as respostas das perguntas que eu solicitei por *e-mail*, eu resolvi propor dois dias de oficina com carga horária de oito horas, cada uma com o objetivo de abrir espaço para reflexão das pessoas participantes, por meio de construções coletivas em aspectos conceituais no campo das relações raciais, e contribuir, pelo caminho da ação educativa escolar, para a erradicação dos efeitos das discriminações sociais e étnico-raciais que perpassam pelas representações estereotipadas da população negra desse país. Minha expectativa inicial era trabalhar com conceitos no âmbito das relações raciais, sobretudo racismo e raça, branquitude, identidade racial, padrão eurocêntrico e africanidades, que fazem parte da construção civilizatória das compreensões sobre as relações raciais brasileiras. No entanto, apesar de a proposta considerar oito horas para cada dia de oficina, a gestão do projeto, por considerar que existiam outras questões prioritárias a serem discutidas, decidiu alterar a proposta e oferecer ao grupo oito horas no primeiro dia e quatro horas no segundo, perfazendo um total de 12 horas.

Como a metodologia em oficinas pedagógicas parte do entendimento de que o conhecimento é produzido em rede e as construções coletivas fortalecem as discussões e os debates que o grupo deseja trabalhar, eu já fui preparada para os encontros disposta a alterar alguma parte do planejamento que eu construí. Como já foi mencionado, as oficinas pedagógicas oferecem à pessoa formadora a autonomia de utilizar vídeos, músicas, jogos, dinâmicas e propostas para serem trabalhadas em grupos, de modo que todas essas ferramentas pedagógicas,

utilizadas dentro de uma lógica da circularidade⁷³, oportunizem o protagonismo dos participantes, abrindo espaço para o diálogo e, por conseguinte, para a escuta. Dessa forma, eu solicitei os recursos necessários para que os encontros pudessem ser agradáveis, acolhedores e reflexivos.

Nesse sentido, e recorrendo aos estudos de Paulo Freire (1979), mestre inspirador que nos coloca diante do desafio de construirmos uma educação para o caminho da liberdade, eu levei para as oficinas a intenção de proporcionar nesses espaços não uma fórmula ingênua para o reconhecimento do racismo e a forma de opressão com que ele opera na população negra, mas o de provocar duas dimensões essenciais para o autor nesse processo de construção libertária: a tomada da consciência e a conscientização. A primeira, como nos lembra Freire, ocorre do encontro da pessoa com a realidade de uma maneira mais espontânea, mais livre, no entanto, sem o caráter crítico. A segunda, incide “no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p. 15). Sem querer entrar nos meandros da discussão sobre o conceito de consciência em Paulo Freire no debate dos estudos pós-críticos, eu me aproprio dessa reflexão teórica no sentido de levar às oficinas uma tentativa de fazer com que as pessoas educadoras e professoras se apropriem criticamente do real para que elas se deem conta de que existe nesse processo de construção epistêmica outros caminhos construídos no campo do conhecimento.

O primeiro dia da oficina ocorreu na primeira semana de julho de 2017, na sede da organização no centro de São Paulo, com oito pessoas participantes. Marcamos para começar às 9 horas da manhã, uma vez que eu sabia que as discussões seriam acaloradas, pelo fato de ser este um tema complexo e cheio de ambiguidades, e especialmente porque eu gostaria de aproveitar a oportunidade de trabalhar a temática com o mesmo grupo um período de tempo de quase dois dias, uma condição rara na minha experiência de formação com pessoas professoras

⁷³ “Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se” (TRINDADE, 2005, p. 30). Quanto à circularidade, entendida neste trabalho como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade (2005) a serem incorporados em práticas pedagógicas no campo da educação “[...] tomamos como base para essa discussão os valores civilizatórios afro-brasileiros e seu papel enquanto delineadores de uma forma de estar no mundo, entendemos que eles incorporariam a vida incluindo ao contexto escolar um panorama que se contrapõe a manutenção das referidas inferioridades e silenciamentos. Os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentam uma proposta de se trabalhar as africanidades que existem em cada um/a de nós, independentemente da cor da pele de forma a questionar a supremacia branca como um modelo padrão de agir, pensar e aprender o mundo. Para além disso, consideramos que os trabalhos com estes valores trazem a possibilidade do resgate da humanidade do negro que, por conta do discurso colonizado do qual Quijano (2010) vai denominar de colonialidade do saber/poder/ser, possui um lugar de subalternidade cognitiva, social e política” (GOMES; OLIVEIRA, 2019, p. 19).

e educadoras, visto que geralmente o máximo que me é oferecido, quando eu sou convidada, é para trabalhar com grupos variados de forma não continuada e sistêmica, contando com poucas horas para discussão.

No primeiro dia, o meu objetivo era fazer uma imersão e reflexão sobre a temática, utilizando como suporte imagens fixas, vídeos e fragmentos de textos sobre concepções, conceitos e ideologias ligadas às relações étnico-raciais com foco na leitura de imagem, discussões e trabalhos em grupo. Em resumo, a proposta do planejamento foi: acolhida/sensibilização; exibição de vídeos; leitura de imagem dos vídeos; leitura de imagem de fotos impressas relacionadas aos conceitos racismo, discriminação, preconceito, identidade, diferença, branquitude; discussão em grupos sobre as reflexões anteriores; leitura de imagem sobre fragmentos de textos complementares às discussões anteriores; discussão em grupos; socialização das reflexões e contextualização sobre os debates; exibição de vídeos; leitura de imagem sobre os vídeos contemplando as reflexões elaboradas anteriormente do que já tínhamos visto e debatido. Na parte da tarde deste mesmo dia, trabalhamos com mais vídeos, textos e leituras de imagens, bem como focamos em dinâmicas e ações que o grupo pudesse elaborar em suas práticas dentro do projeto, considerando a importância e a urgência da temática racial estar presente nos seus fazeres pedagógicos e práticos.

4.6 O primeiro dia da oficina: cheganças, construções, diálogos e possibilidades

Eu cheguei cedo ao escritório da organização em São Paulo para que eu pudesse arrumar a sala, colocar as cadeiras em círculos, ajeitar os materiais, verificar os equipamentos e verificar pela última vez o planejamento. Chovia nessa manhã e o dia nublado com temperatura agradável era um convite para que as pessoas ficassem mais atentas e concentradas nas reflexões que vivenciaríamos. Eu coloquei ao fundo a música “A volta da Fogueira”, de Martinho da Vila, para que as pessoas se sentissem à vontade no ambiente. Aos poucos, os educadores e educadoras foram chegando. Uns, que não se viam há algum tempo, ficaram felizes com o reencontro, enquanto outras pessoas se cumprimentavam e se diziam satisfeitas e alegres com a oportunidade de reunir o grupo do projeto nacional nessa oficina. Após o café da manhã e com alguns minutos de atraso, iniciamos nossa atividade.

Eu pedi a todas e todos que se sentassem em roda para que ali pudessemos, em uma posição de horizontalidade exercer a prática do olhar, de nos reconhecermos naquele ambiente. Eu me apresentei brevemente, dizendo quem sou eu (sempre quando eu me apresento, eu digo

que eu sou uma mulher negra⁷⁴) e uma palavra de expectativa para o encontro. Eu falei do planejamento e dos objetivos daquele dia, e então formamos pactos de convivência (celular, horário do almoço, volta do almoço etc.), como também tiramos dúvidas sobre expectativas e entregas do grupo. Eu pedi a cada um/uma que fizesse o mesmo e se apresentasse. Eu vou destacar apenas as falas que mais me chamaram a atenção: “*não sei se sou uma mulher negra. Dizem que sou morena ou mulata e espero aprender mais sobre essa questão*”; “*sou um homem negro e gay e já sofri muito com racismo. Espero aprender mais sobre como trabalhar com a gestão escolar esse tema*”; “*sou brasileira, portanto, acho que tenho sangue negro. Conhecimento é a minha palavra*”; “*não sei ainda quem sou, mas espero descobrir em breve. Partilha é a minha palavra*”; “*sou uma mulher branca. Quero aprender*”; “*sou um homem branco e gay. Minha palavra é aprendizado*”. As demais pessoas não se apresentaram pela sua raça, focando mais na palavra de expectativa. As respostas já apontavam pistas importantes sobre como cada uma delas construía compreensões sobre conceitos de raça, racismo e pertencimento racial.

Após as apresentações, iniciamos a dinâmica de acolhida, que foi bem recebida pelo grupo considerando que todos já se conheciam. Nessa atividade, todos se colocaram de pé em círculo, momento em que eu fiz uma breve contextualização sobre o princípio da circularidade. Em seguida, fizemos a dinâmica da troca de energia⁷⁵ e da sua importância dentro da cosmologia africana enquanto produtora de vitalidade e de bons fluídos para o dia. Enquanto eles e elas faziam a atividade, eu coloquei o som vibrante de Fela Kuti, músico nigeriano, e então orientei todos e todas falarem ao mesmo tempo seus nomes de mãos dadas. Após, aos poucos, eu fui pedindo silêncio e solicitei que agora cada um e cada uma repetisse o seu nome e, juntamente com a fala e a música, um gesto de dança. Ao final, todos juntos em uma só vibração repetiram seus nomes e seus gestos corporais. Pronto! A energia vital⁷⁶ estava lá em cima e era isso que eu queria. Eu aproveitei para fazer uma fala sobre a importância do corpo negro como vetor de enunciação da identidade negra e como esse corpo negro carrega em si, em suas chegadas, não somente as representações fenotípicas, mas interpretações sociais

⁷⁴ Eu trago essa informação porque, com base em minhas observações e experiências com formação em Erer, eu considero que ela seja de alguma maneira provocadora para que algumas pessoas comecem a pensar sobre autodeclaração racial.

⁷⁵ Essa dinâmica consiste em pedir a todos e todas que esfreguem uma mão na outra até que sintam o calor que essa fricção resultará. Assim que sentirem suas mãos quentes, cada participante, olhando para a pessoa à sua esquerda, “passa” essa energia da seguinte forma: mão esquerda passa a energia e a mão direita recebe.

⁷⁶ Energia Vital (AXÉ), outro valor civilizatório afro-brasileiro que significa “uma dimensão que tem como foco a vida, o sagrado de cada um e valoriza a interação entre tudo que é humano, está na natureza e no material considerando que todos se relacionam entre si (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006a)” (OLIVEIRA, 2017, p. 67).

carregadas de hierarquizações e racializações estruturadas na inferioridade e na subalternização (BERNADINO-COSTA, 2016; FANON, 2008; HALL, 2016; OYEWUMI, 2018). “Diferentemente da noção dominante no pensamento ocidental que supõe a separação entre corpo e alma (Quijano, 2005), o corpo oportuniza uma perspectiva situada no mundo, é visto pelo outro, vê o outro e permite-nos imaginar como o outro nos vê” (BERNADINO-COSTA, 2016, p. 506). Ao final, mostrei a palavra NEGRO escrita em uma tarjeta e pedi a cada um/uma que escrevesse em suas tarjetas individuais, distribuídas no início da oficina, a primeira expressão sobre a palavra e qual autor/a negro/a que eles/as trabalharam em sua graduação ou especialização. Eu orientei eles e elas a guardarem a tarjeta com as anotações, pois a revisitaríamos ao final do dia. Em seguida, eu iniciei o primeiro bloco de atividades com a apresentação e a leitura de imagem de dois vídeos – “Alma no olho”, do ator e diretor Zózimo Bulbul⁷⁷, o qual considero intenso e bastante provocativo por trazer à tona uma linguagem que narra, por meio de uma atuação monóloga e corpórea negra, reflexões sobre racismo, raça, representação e de um corpo que questiona. Durante a exibição do vídeo, algumas pessoas se mexeram na cadeira, desviaram o olhar, pegaram o celular e voltavam ao vídeo, mostrando aparentemente um pouco de desconforto; outras permaneceram imóveis, parecendo querer absorver as mensagens passadas pelo curta-metragem. Eu pedi que refletissem sobre o vídeo, fazendo anotações em suas tarjetas. Em seguida, eu exibi o vídeo produzido pela ONG Crioula⁷⁸ em resposta às ameaças e ataques racistas que a jornalista Maria Julia Coutinho, conhecida como Maju, recebeu em uma rede social em julho de 2015. O vídeo “Espelhos do racismo: para acabar com o racismo, é preciso encará-lo”, fez parte da campanha “Racismo Virtual: as consequências são reais”, liderada pela organização, e foi exibido em plataformas de *streaming* e redes sociais no ano seguinte, 2016. Em resumo, o vídeo teve o objetivo de mostrar que os ataques virtuais não são realizados por robôs e sim por pessoas que se escondem por detrás de uma tela de computador e podem ser facilmente rastreados. Com depoimentos de mulheres negras narrando experiências vividas de ataques racistas que sofrem diariamente, o vídeo provoca reflexões sobre a importância de denunciar o racismo, ensinar as pessoas a reagir, educar e sensibilizar para que atitudes racistas sejam cada vez mais reconhecidas. Eu não observei desconforto das pessoas ao assistirem esse vídeo, ao contrário, eu percebi bastante

⁷⁷ Esse mesmo vídeo foi utilizado na oficina descrita anteriormente, momento em que eu descrevo os detalhes dessa produção. Aqui, vou focar nas leituras produzidas sobre ele.

⁷⁸ “Crioula é uma organização da sociedade civil com 29 anos de trajetória na defesa e promoção dos direitos das mulheres negras e na construção de uma sociedade onde os valores de justiça, equidade e solidariedade são fundamentais. Nesse percurso, Crioula reafirma que a ação transformadora das mulheres negras cis e trans é essencial para o Bem Viver de toda a sociedade brasileira.” (CRIOULA, 2022). O vídeo pode ser assistido no seguinte endereço: <https://vimeo.com/171110991>. Acesso em: 11 dez. 2021.

interesse nas falas apresentadas. Começamos então as leituras de imagem dos vídeos apresentados: o que viram, o que ouviram e o que sentiram. As observações que saíram do primeiro vídeo (“Alma no Olho”) foram: *“quando ele estava na África, ele era feliz. Depois, essa felicidade desapareceu”*; *“as correntes que ele usava eram brancas”*; *“reparei nas correntes e na cor do cenário, que era branca”*; *“depois do desespero de estar acorrentado, veio o trabalho. A roupa dele também é branca”*; *“as correntes nunca saem do corpo dele, mesmo depois dele ter outras profissões: de jogador de futebol, sambista, músico, lutador de boxe,”*; *“o universo do filme é todo branco”*; *“o ator é muito bonito. Acho que homens negros são bonitos”*; *“reparei que ele tenta esconder as correntes”*; *“vício, esmola”*; *“a música é africana, reparei que é muito forte, parece que tem tambor”*; *“ele parece sentir raiva”*; *“mesmo ele conseguindo exercer outras profissões: escritor ou professor, não sei, as correntes ainda estão no corpo dele”*; *“tem um momento que ele sorri e logo depois está todo vestido de branco, terno branco, blusa branca”*; *“reparei que no final ele tira estas roupas brancas e vai ficando negro de novo, se olha, sorri e quebra a corrente”*. Em relação ao segundo vídeo, da ONG Crioula, as leituras foram: *“resistência e força da mulher negra”*; *“o poder das redes sociais e da mídia no combate ao racismo”*; *“o racismo é invisível”*; *“só consegui perceber a tristeza dessas mulheres ao narrar suas experiências com o racismo”*; *“elas se reconhecem negras”*; *“não tinha noção de que isso pudesse acontecer nos dias de hoje”*; *“definitivamente não somos todos iguais”*; *“o homem que foi racista é branco”*; *“é possível afirmar que todo branco é racista?”*; *“o cenário é sombrio”*; *“não lembro de muitas meninas negras na escola, mas as que tinham usavam cabelo liso”*; *“esses acontecimentos devem acontecer ao nosso lado diariamente só que a gente não se dá conta”*.

Eu observei que as reflexões poderiam ser analisadas com base em algumas dimensões que facilitariam as compreensões sobre alguns termos e conceitos no âmbito das relações raciais que saíram do grupo: colonização, colonialismo e escravidão; branquitude como um sistema de dominação racial e branqueamento como movimento de fuga dos impactos subjetivos, psicológicos, materiais e simbólicos que o racismo determina aos grupos sociais considerados fora do padrão racial branco; representações de homens e mulheres negras/ estereótipos⁷⁹ racializados; democracia racial; racismo estrutural (sistema de dominação social); ancestralidade e negritude. Apesar dos conceitos de colonialidade (ser, poder e

⁷⁹ Para Hall (2016), estereótipo é um conjunto de práticas representacionais que se apossam das poucas características “simples e vividas memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas sobre uma pessoa. Tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são depois exagerados e simplificados [...] “a estereotipagem enquanto prática de produção de significados (conceitos) é importante para representação da diferença racial” (2016, p. 190) e “essencializa, naturaliza e fixa a diferença” (2016, p. 191).

saber)/modernidade não terem sido incluídos em minha organização contextual descrita anteriormente, eu penso ser importante trazer algumas reflexões conceituais sobre esses termos, uma vez que eles farão parte das análises ao longo das oficinas. Desse modo, vamos considerar que colonialismo “pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 35), ou seja, a presença física, geopolítica, violenta de dominação territorial e humana, mas que deixam ali nesses territórios após a retirada física da dominação, um projeto civilizatório de modernidade/colonialidade:

que se produz o calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia para produzir vida (embora sejam vidas medíocres) nas zonas do ser e morte prematura nas zonas do não ser (CÉSAIRE, 1950; FANON, 1952; GROSGUÉL, 2012). Não existe “civilização ocidental” antes da expansão colonial europeia. A “modernidade é a civilização que se cria a partir da expansão europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente”. Como nos recordam os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte (GROSGUÉL, 2019, p. 62).

A reflexão do autor sobre modernidade ser um projeto civilizatório de humanidade que vai incidir globalmente em dimensões éticas, ontológicas e epistêmicas ainda em curso, sobretudo em países que sofreram com projetos de expansão de dominação colonial, nos ajuda a compreender sobre a colonialidade do ser, do poder e do saber:

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 a modernidade ocidental. (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 36).

Dentro dessa lógica global de desumanização, encontramos a colonialidade do ser – “sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser)” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 42); colonialidade do saber – “sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento)” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 42) e colonialidade do poder, “que representa a ordem econômica e política (poder) [...] áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 42).

Um dos pontos que eu considero importante abordar sobre colonização, colonialismo e escravidão é deslocar a compreensão de que a “colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 33). Essas compreensões míopes sobre o que de fato representou esse projeto de colonização civilizatória ao longo do mundo

impetrou um sistema universalizante não somente na “produção de conhecimento, mas também [em] outras esferas de vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza etc.” (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 12). Isso retira da centralidade discussões e debates sobre racismo como sistêmico e estrutural em nossa sociedade e esvazia o reconhecimento da importância dessa temática na educação. Não basta considerar que a colonização em sua origem foi apenas um fato histórico que vilipendiou, roubou, estuprou, dizimou culturas e religiões, assassinou os povos colonizados em nome do progresso como “ápice do desenvolvimento humano” (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 12), é necessário compreender que esse projeto universal civilizatório e os legados do colonialismo e da escravidão “podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política” (MALDONATO-TORRES, 2019, p 28).

No caso do Brasil, os legados da escravidão e da colonização permanecem vivos nas relações sociais entre negros e brancos não só quando analisamos as representações das populações negras e indígenas na literatura, novelas, revistas, jornais, cinemas etc., mas também quando consideramos olhar as evidências do racismo em todas as esferas da sociedade distribuídas de forma desigual nesse país: trabalho, saúde, educação, moradia, política, cultura, religiosidade, produção de conhecimento, violência urbana e de distribuição de terras (indígenas e quilombolas) etc. Essas mídias costumam reproduzir e manter uma linguagem moderna/colonial de que mulheres negras são “boas de cama”, cozinheiras, babás, domésticas, exóticas, cuidadoras, agressivas, “barraqueiras”, hiper sexualizadas, fortes etc. “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados” (GONZALEZ, 1984, p. 225-226). Quando olhamos para a escravidão e o papel que a mulher negra ocupou nesse sistema de dominação econômica, corpórea, física, intelectual, religiosa e reprodutiva, nos damos conta que o verbo ocupou não está na sua correta conjugação, pois ainda hoje as mulheres negras não deixaram de estar nesse papel de subalternidade calcado no imaginário social da sociedade, que as coloca como domésticas, faxineiras, cuidadoras, empregadas, arrumadeiras, independentemente de sua formação escolar, profissional, classe, *status* etc. “[...] se é preta só pode ser doméstica [...]” (GONZALEZ, 1984, p. 230). As mucamas, geralmente mulheres escravizadas de peles mais claras, são as boas de cama, sambistas, prostitutas, amantes, sensuais etc., já as domésticas, cuidadoras, babás, foram as amas-de-leite, cozinheiras, faxineiras e cuidadoras da família dos brancos da casa grande:

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem-vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é uma categoria “branca”, unicamente atribuível a “brancas” ou “clarinhas”). (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Em contrapartida, a imagem da mulher negra forte, guerreira, de corpo pesado, que aguenta tudo nas costas, que cria o/a filho/a sozinha, sustenta a família, ajuda familiares e passa por tudo isso enfrentando e desafiando o racismo cotidianamente, retira dessa mulher o direito dela de fragilidade, de uma mulher que também gosta de ser cuidada, de se cuidar, que quer poder estar triste, entre outras questões dessa ordem que não cabe à mulher negra nessa representação colonial eternamente associada à “*resistência e força da mulher negra*” (leitura de uma pessoa participante sobre o vídeo da ONG Crioula). Isso não quer dizer que mulher negra não seja também forte e resistente, a questão da qual gostaria de enegrecer é que essa representação não pode ser determinante. Naturalizar o lugar da mulher negra com base somente nesses estereótipos de fortaleza e resistência retira do debate político social as verdadeiras condições psicológicas, de medo, de enfrentamento, de combate, de defesa, de tripla jornada, de solidão, de submissão, do sexismo, das desigualdades de gênero e de classe, das condições de vulnerabilidade social, pelas quais a maioria das mulheres negras vivenciam neste país:

[...] é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas” estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país (GONZALEZ, 1984, p. 231).

Se as representações da mulher negra como guerreira, forte e resistente fossem elaboradas com base em uma epistemologia negra, considerando as histórias ancestrais de luta e enfrentamento à escravidão, ao colonialismo e à colonialidade lideradas por mulheres como Aqualtune, Luiza Mahin, Tereza de Benguela, Princesa Zacimba, Maria Remédios del Valle entre centenas de outras mulheres negras revolucionárias, as compreensões seriam construídas com base em uma narrativa que colocaria essa mulher em um patamar de liderança, intelectualidade, herdeiras de forças ancestrais de luta. No entanto, as fraturas coloniais (MIGNOLO, 2013) das representações das mulheres negras, que atravessadas pela colonialidade constroem signos e significados (semiótica colonial) com base no apagamento de conquistas, lutas, vitórias, de civilizações negras e indígenas, são elaboradas com base em uma

compreensão (hermenêutica) colonial, escravagista, exploradora de corpos negros e indígenas, capitalista e hierarquizante que subentende que a história civilizatória e protagonista do povo negro nunca existiu ou que a existência desse povo começa na escravidão: “se a gente der uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto” (GONZALEZ, 1984, p. 229).

Nesse contexto, observando as reflexões que saíram do vídeo “Alma no Olho”, no qual a personagem é um homem negro, as representações coloniais geralmente são homens violentos, preguiçosos, infantis, beberrões, malandros, mulherengos, bons amantes, exóticos, fedorentos etc.: “*o ator é muito bonito. Acho que homens negros são bonitos, diferentes*”; “*quando ele estava na África, ele era feliz. Depois, essa felicidade desapareceu*”; “*vício, esmola*”; “*ele parece sentir raiva*”:

O homem negro não é um homem. Como nos lembra Fanon (1983), no imaginário ocidental, um negro não é um homem, antes ele é um negro e como tal não tem sexualidade, tem sexo, um sexo que desde muito cedo foi descrito no Brasil com atributo que o emasculava ao mesmo tempo em que o assemelhava a um animal em contraste com o homem branco. Este imaginário é perceptível no modo como a masculinidade é representada na literatura, cinema, telenovelas, jornais, revistas e propagandas, inclusive nas oficiais. (SOUZA, 2009, p. 100).

Souza (2009), ao fazer uma análise sobre o imaginário ocidental do homem negro, reforça a ideia de que estamos enfrentando desafios colocados e perpetuados pelo projeto civilizatório de modernidade, que é “colonial desde seu nascedouro” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 32) e “postulam outros povos como primitivos ou selvagens” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 32), justificando a padronização humanizante e normativa dentro de uma ordem moderna/colonial de “raça, gênero, classe e sexualidade, entre outros marcadores da diferença socio geneticamente gerados” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 33). Nesse sentido, o “*ethos colonizante*” pode ser facilmente reproduzido em bases institucionais e globais em que a extensão do colonialismo e da colonização continuam a operar de forma constitutiva e estrutural em dimensões epistêmicas, ontológicas e éticas e as “práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso e soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 30). É importante destacar que essas dimensões estão no cerne da “fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 30) e a compreensão daquilo que nos atravessa enquanto pessoas encontra-se no campo da produção do conhecimento que elabora uma forma de nos contar a construção de mundo e de humanidade que demarca lugares perversos de violência, genocídio, roubo, expropriação e apagamento de

civilizações anteriores ao projeto moderno/colonial que re(e)xistem até hoje na luta para se manterem vivas.

Lélia Gonzalez (1984), em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, destaca:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzalez, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é (Gonzalez, 1984 p. 225-226).

A autora nos dá uma dimensão de como o racismo e as representações de pessoas negras estão entranhadas em um emaranhado de estereótipos subalternos e discriminatórios disseminados cotidianamente em nossas relações sociais: “*esses acontecimentos racistas devem acontecer ao nosso lado diariamente, só que a gente não se dá conta*”, (comentário de uma das pessoas participantes após o debate).

Ao trazer essas colocações com base nas leituras que saíram do grupo, destacando as frases que foram ditas, uma das educadoras comentou: “*será preciso sair daqui e voltar a estudar de novo. Muitas coisas que você falou fazem sentido agora, mas apesar de já ter mestrado e doutorado em educação, eu não havia feito esta relação entre colonização e escravidão e os impactos que esses fatos trouxeram e ainda trazem para as pessoas negras*”. As demais pessoas concordaram com a colocação da colega e já queriam partir para atividades práticas, solicitando que eu indicasse uma bibliografia para o grupo. Eu [pedi para que eles e elas](#) controlassem a ansiedade porque, antes disso, ainda precisaríamos conversar mais sobre a temática. Eu voltei ao *flipchart* e destaquei os seguintes comentários – “*depois do desespero de estar acorrentado, veio o trabalho. A roupa dele também é branca*”; “*as correntes nunca saem do corpo dele, mesmo depois dele ter outras profissões: de jogador de futebol, sambista, músico, lutador de boxe,*”, “*o racismo é invisível*”; “*não tinha noção de que isso pudesse acontecer nos dias de hoje*”; “*definitivamente não somos todos iguais*” – com o objetivo de falarmos um pouco sobre democracia racial e racismo estrutural.

Eu perguntei se alguém poderia falar sobre o que significavam as correntes, mesmo após a personagem ter uma profissão, e então pedi que falassem sobre os tipos de profissões que apareceram nessa imagem. Eu não tive muito sucesso nessas devolutivas, visto que somente uma pessoa falou que as correntes poderiam “*significar algo relacionado ao racismo*”. Eu percebi que o grupo poderia estar digerindo as reflexões anteriormente apontadas, logo, eu

comecei reforçando que as leituras de imagem em relação às correntes que nunca saíam do corpo da personagem estavam atreladas à compreensão de que o racismo:

é 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, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres superiores (selvagens, bárbaros, desumanizados etc., abaixo da linha do humano (GROSFOGUEL, 2019, p. 59).

Eu continuei comentando que essas relações de dominação, organizadas pelo racismo sistêmico e estrutural da sociedade brasileira, se estabelecem conforme o território no qual as pessoas negras são autorizadas a serem prósperas sem que elas “ocupem” o espaço legítimo e de privilégios da branquitude (BENTO, 2002), ou seja, onde não há disputa de lugares, posição social, intelectualidade, *status*, que seriam as profissões ligadas ao esporte, como o futebol, à cultura popular, como a música, em especial o samba e o pagode, e à força física, como o boxe. Como nos disse uma vez Ele Sémog, “o negro é visto como um corpo repartido: bocas para sorrir, pernas para jogar futebol, mãos para cozinhar” (SÉMOG, 2018). Eu perguntei se alguém queria se manifestar sobre o que havia sido dito e/ou contribuir com a discussão sobre racismo trazendo algumas vivências sobre o assunto: “*acho que as pessoas são racistas e ponto*”, disse um educador. Perguntei a ele porque ele achava isso, que respondeu: “*não adianta fugir. Tudo que a gente vê tem referência branca. Eu mesmo, sou um homem negro, mas demorei para me sentir nesse lugar*”. Eu não tive outra opção senão concordar com ele em partes, mas fiz questão de alertar que não existe racismo reverso, ou seja, pessoas negras não são racistas, elas reproduzem o racismo e tentam de alguma forma se encaixar nesse sistema de dominação social na qual se enxergam deslocados e acabam internalizando um auto-ódio sobre seu corpo, sua estética, muitas vezes tentando esconder suas origens para se adequar às regras racistas: “*reparei que ele tenta esconder as correntes*”; “*tem um momento que ele sorri e logo depois está todo vestido de branco, terno branco, blusa branca*”. Eu voltei ao comentário do educador sobre essa demora em se reconhecer negro e ele disse que essa sua percepção estava assentada no que entendemos como mito da democracia racial, que de uma maneira violenta e enganosa romantizou as relações raciais entre negros, brancos e indígenas, influenciando pessoas, instituições e governos com a perspectiva de que todo brasileiro é misturado, de que não há racismo no Brasil, de que somos todos brasileiros e humanos etc.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça,

ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tio finas...Nem parece preto. Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. (GONZALEZ, 1980, p. 226).

A democracia racial, braço da colonialidade brasileira, aniquila intelectualmente as concepções sobre raça e racismo na sociedade e criou, por assim dizer, o “racismo à brasileira”, aquele “difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente” (NASCIMENTO, 2019, p. 34), que até os dias atuais aniquila pessoas negras e indígenas deformando suas subjetividades, autoestima, identidade, de modo a expor seus corpos negros a dois tipos de genocídio: o intelectual e físico (NASCIMENTO, 2017). Gonzalez (1980; 1988) afirma que o mito da democracia racial conforma um lugar de privilégios a determinados grupos sociais e, “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra” (GONZALEZ, 1984, p. 228), ou seja, diz que existe o racismo “ao mesmo tempo que diz não o fazer” (GONZALEZ, 1988, p. 69).

Antes de partir para a discussão sobre branqueamento e branquitude fazendo uso das observações registradas, eu perguntei se havia alguém que gostaria de se manifestar. Percebendo um pouco de cansaço, eu resolvi parar para um café, a fim de que eles e elas se sentissem mais à vontade. Cinco minutos depois, voltamos mais animados e então eu pedi que alguém lesse as menções sobre os vídeos para debatermos os próximos conceitos: “*reparei nas correntes e na cor do cenário, que era branca*”; “*o universo do filme é todo branco*”; “[...] *a roupa dele também é branca*”; “*tem um momento que ele sorri e logo depois está todo vestido de branco, terno branco, blusa branca*”; “*reparei que ele tenta esconder as correntes*”; “*tem um momento que ele sorri e logo depois está todo vestido de branco, terno branco, blusa branca*” (sobre “Alma no Olho”); e “*não tinha noção de que isso pudesse acontecer nos dias de hoje*”; “*definitivamente não somos todos iguais*”; “*o homem que foi racista é branco*”; “*é possível afirmar que todo branco é racista?*”; “*não lembro de muitas meninas negras na escola, mas as que tinham usavam cabelo liso*” (sobre o vídeo da ONG Crioula).

Eu perguntei ao grupo se eles poderiam identificar o que havia em comum nas falas. Algumas pessoas responderam: “*o branco*”. Perguntei o que isso queria dizer: “*sistema racial*”; “*racismo não é problema de preto*”; “*o racista não é o negro*” foram as observações obtidas. Eu aproveitei a deixa e falei sobre o projeto de embranquecimento brasileiro, uma política racista nacional de tentar embranquecer a população brasileira, incentivando a vinda de

imigrantes europeus⁸⁰ para trabalharem nas plantações de cana-de-açúcar e café, antes mantidas pelo trabalho escravo: “os brancos europeus foram os primeiros cotistas brasileiros”, eu falei. Alguns levantaram a sobrancelha com olhares desconfiados. Eu os relembrei que, historicamente, apesar de esses acontecimentos não serem tratados dessa forma, olhados por esse prisma no qual está o avesso da história, existiu no Brasil, no recente ano de 1968, a Lei do Boi (Lei Federal n. 5.465), que beneficiava os filhos dos donos de terras e latifundiários com acesso à educação em escolas agrícolas e ensino superior bancado pelo Estado brasileiro. Muitos desses filhos de fazendeiros se formaram em medicina veterinária e agronomia em universidades públicas com reservas de vagas garantidas por Lei. Se fizermos uma análise racial de quem são as pessoas donas das terras brasileiras, os grandes agricultores, vamos perceber que não são pessoas negras nem pobres. Esse movimento, fruto do incentivo do governo brasileiro iniciado no pós-abolição com a entrada de imigrantes europeus para trabalharem nas terras em que antes havia a escravidão, desencadeou processos violentos na vida de homens e mulheres negras que, após a abolição foram jogados à própria sorte. A isso, autores como Abdias Nascimento (2017; 2019), Thomas Skidmore (2012), Lélia Gonzalez (1980), Petrônio Domingues (2007), entre outros, vão chamar de *projeto de embranquecimento brasileiro*, que começa no final do século XIX com as teorias eugenistas e vai tomando corpo ao longo de toda a história de construção social do país. A intenção primária do governo brasileiro era o de embranquecer a população.

Eu perguntei se alguém gostaria de falar algo em relação ao debate, mas ninguém se pronunciou. Eu continuei então falando um pouco mais sobre o conceito de branqueamento, “que colonizadamente, quer nos fazer crer que somos um país racialmente branco e culturalmente ocidental, eurocêntrico. Ao lado da noção da democracia racial, ela aí está, não só definindo a identidade do negro como determinando seu lugar na hierarquia social [...] (GONZALEZ, 2020, p. 203). As consequências violentas desencadeadas pelo processo de branqueamento estruturante e sistêmico no Brasil acabam por desenvolver construções subjetivas sobre a ideia de corpo, intelectualidade, mobilidade, *status*, posição social das pessoas negras, que desenvolvem imagens sobre si de forma inferiorizada e acabam muitas vezes renegando sua ancestralidade, sua origem e sua história. Muitas formas de inferiorização e de não aceitação dessa estética negra podem ser encontradas na tentativa de branquear um

⁸⁰ “A imigração europeia foi, de fato, uma política de Estado, tendo em vista que: em 1891, o governo de São Paulo passa a pagar metade dos custos de transporte, devendo o restante ser saldado pelo imigrante ao fazendeiro que o importara; em 1884, o governo começa a reembolsar integralmente os gastos com passagens e em 1885, o governo passa, ele próprio, a subsidiar diretamente o curso do transporte dos imigrantes” (BENTO, 2002, p. 63).

corpo que não pode ser branco, mas que pode ser mascarado, como no caso de mulheres que, ao alisarem o cabelo, sentem-se mais próximas do padrão colonizador de humanidade. Contudo, seria muito superficial se não refletíssemos que esse processo de branqueamento não se encontra apenas no corpo, mas sim em todas as esferas sociais pelas quais o negro passa e nos determinados espaços em que ele ou ela precisa se encaixar para garantir sua participação, como em universidades, por exemplo: “o branqueamento vai se dando de forma tal que, de repente, quando vê já virou branco” (GONZALEZ, 2020, p. 215). Ou seja, para se encaixar no padrão branco (epistêmico, social, político, estético, religioso etc.), muitos negros e negras passam a reproduzir comportamentos e discursos de negação e estereotipação de outras pessoas que, iguais a eles e elas, também sofrem os impactos do racismo:

Os estudos que tratam da problemática do branqueamento, aqui entendido como desejo de ser branco, manifestado pelo negro, associam-no ao desejo de ascensão social. Branqueamento ascensão social aparecem como sinônimos quando relacionados ao negro. Parece-nos que isso decorre do fato de que essa sociedade de classes se considera, como um “mundo dos brancos” no qual o negro não deve penetrar. (BENTO, 2002, p. 57).

Nessas frases que saíram do grupo, referentes ao vídeo “Alma no Olho” – *“reparei que ele tenta esconder as correntes”*; *“tem um momento que ele sorri e logo depois está todo vestido de branco, terno branco, blusa branca”* – é possível fazer a leitura de que a personagem tenta de alguma forma esconder as correntes, e, em outra cena, aparece vestida com uma roupa toda branca, ou seja, as elaborações semióticas coloniais que saíram dessas reflexões me pareceram, nesse momento, indicar que o grupo já começava a compreender que esse movimento estava relacionado ao processo histórico de colonização, escravização, embranquecimento, democracia racial e ao desejo de branqueamento de pessoas negras: *“existiu e ainda existe um processo de extermínio da população negra neste país, depois de ouvir o que você falou”*, concluiu um participante da oficina.

Eu finalizei comentando que, dentro desse sistema de dominação racial, existe o conceito de branquitude “como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais [...]” (BENTO, 2002, p. 7). Para a autora, esse lugar de privilégio e de dominação racial promove entre a população branca o que ela vai chamar de pactos narcísicos da branquitude,

que implica a negação, o evitamento do problema com vistas à manutenção de privilégios raciais. O medo da perda destes privilégios e o da responsabilização pelas

desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. (BENTO, 2002, p. 7).

Ou seja, a branquitude, entendida também como um lugar de silêncio, de invisibilização sobre o racismo, “da negação, da interdição, da neutralidade, do medo, do privilégio” (BENTO, 2002, p. 162), que alimenta e mantém de forma sistêmica a colonialidade do ser como parte estrutural do sistema mundo. Eu dei um exemplo bem prático do que podemos identificar sobre pactos narcísicos da branquitude, quando vemos a discussão referente às cotas raciais, especificamente, e de que forma essa ação afirmativa está sendo cooptada por pessoas brancas que se autodeclaram pardas, sobretudo no acesso às universidades públicas. Duas breves conclusões podemos tirar desse debate: a primeira, refere-se à dificuldade de se compreender as cotas sociais e raciais e seus argumentos jurídicos para que elas existam; e a segunda, diz respeito ao movimento de proteção e manutenção desses privilégios pela branquitude, como se o pacto narcísico não declarado estivesse presente ali nesse movimento de garantir que essa ação afirmativa também seja um direito de estudantes brancos, como se estes, em sua origem, considerando os privilégios raciais contidos em sua cor, não estivessem presentes em suas trajetórias de vida. Os pactos narcísicos da branquitude encontram-se sobretudo na dimensão de subjetividade como mecanismos que partem de representações construídas em meio às fraturas coloniais que conformam a negação de um problema racial, ou seja, a existência do racismo como sistema que reproduz de forma ampla e sistêmica desigualdades sociais agravadas ainda mais “pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política dos negros, no universo social” (BENTO, 2002, p. 7). A subjetividade, o sujeito, presentes como mecanismos de sustentação da colonialidade do ser/saber e poder (MALDONATO-TORRES, 2019), torna-se, portanto, “um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 43):

[...] é somente em virtude da articulação de formas de ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna [...] (MALDONATO-TORRES, 2019, p. 42).

Existe, portanto, com base nas representações aqui analisadas por meio das leituras de imagens dos vídeos apresentados, uma significativa articulação do ser/poder e saber, como uma máquina sistêmica que mantém e reproduz compreensões semióticas que conformam a permanência viva e estrutural da modernidade/colonialidade.

Ao final, e antes de abrir para o debate, caso alguém quisesse complementar o que falamos, eu comentei sobre as seguintes reflexões que saíram dos vídeos: *“reparei que no final ele tira estas roupas brancas e vai ficando negro de novo, se olha, sorri e quebra a corrente”*; *“elas se reconhecem negras”*. Ambas demonstram uma leitura sobre o conceito de negritude e uma diferenciação entre esta e o conceito de branquitude, falado anteriormente. Eu apontei que, ao trazerem essas percepções relatadas nas frases anteriormente mencionadas, eles e elas percebiam que existia ali, naquelas pessoas que apareceram nos vídeos, uma identificação racial que as despertava do processo colonial de dominação racial:

A negritude resulta de uma atitude proativa e combativa do espírito. Ela é um despertar; despertar de dignidade.

Ela é uma rejeição; rejeição da opressão.

Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade.

Ela é também revolta (CESÁIRE, 2010, p. 103).

No entanto, se negritude diz respeito a um rompimento contra a dominação racial por meio de uma reafirmação ontológica sobre ser negro, ela é, portanto, antagônica ao conceito de branquitude, *“uma neutralidade racial construída socialmente com o objetivo de manter a suposta superioridade de brancos sobre negros. Ser branco é viver sem se notar racialmente em uma estranha neutralidade. De “cor” é o outro”* (BENTO, 2002, p. 165).

Eu dei continuidade ao planejamento e pedi a eles e elas que formassem dois grupos de quatro participantes em forma de rodízio para que cada um/a pudesse participar dos grupos. O objetivo dessa dinâmica foi o de responder às seguintes questões:

- O que compreendemos com base nos vídeos que acabamos de assistir?;
- Que relações podemos estabelecer entre o nosso cotidiano e tudo o que acabamos de ver e discutir?.

Ao final da dinâmica, eu solicitei a eles e elas que socializassem as discussões que tiveram em grupos: *“isso que você traz sobre o processo de identificação racial e a diferença entre esses conceitos, me fizeram voltar ao primeiro vídeo (“Alma no Olho”) e identificar que, na verdade, quando ele se separa das correntes, ele está ali naquele despertar de sua cor e a quebra das correntes nada tem a ver com a força de vontade dele de se livrar delas por não se achar diferente das demais pessoas. O que você está dizendo é que a quebra das correntes é sinônimo de despertar racial e enfrentamento”*; *“é tudo muito novo pra mim”*; *“fazer essas conexões não é fácil”*; *“temos que pensar muito em como planejar os conteúdos dentro do projeto”*; *“sim, mas fico pensando se estamos preparados para esse aprofundamento”*; *“o racismo é invisibilizado”*; *“é muito complexo tudo isso”*; *“apesar de conhecer a lei (10.639/2003), não refleti o quanto esse processo de conhecimento é complexo e muitos*

educadores não sabem trabalhar”; “*não diria que não sabemos, a gente só não percebia a importância de se falar disso*”; “*hoje foi um pontapé, mas precisamos continuar*”. Eu comecei falando que a personagem do vídeo quis mostrar que a quebra das correntes significava para além da ressignificação ontológica sobre sua raça, pois esse ato demonstrava também uma disposição ativa de enfrentamento ao racismo, o qual continuava ali sendo representado pelas correntes, que mesmo rompidas permaneciam nos braços da personagem. Com as demais pontuações, eu reforcei a importância de uma formação continuada dentro do projeto, uma vez que, como vimos nas discussões anteriores, o racismo é estruturante na sociedade e a raça é o que baliza todas essas relações.

Demos seguimento ao planejamento e então eu pedi que individualmente olhassem as fotos e ilustrações que estavam no chão da sala. Essa dinâmica tinha o objetivo de discutir sobre alguns conceitos importantes de serem debatidos no campo das relações raciais, ainda que anteriormente já tivéssemos falado sobre alguns deles. *A ideia agora, era partirmos para o exercício de identificar essas ilustrações na prática por meio de suas leituras e representações semióticas.* As fotos e ilustrações distribuídas representavam as seguintes imagens: foto colorida (1) – quadro do pintor espanhol Modesto Brocos, de 1895, chamado *A redenção de Cam*; foto (2) – uma imagem de uma mulher negra com as duas mãos cruzadas na barriga, vestindo roupa de Santo do candomblé, fios de conta, muitos anéis e pulseiras; foto (3) – um homem branco contemporâneo segurando uma mulher negra com uma corrente amarrada no pescoço; foto em preto e branco (4) – um jovem negro vestindo roupas e pinturas referentes à sua iniciação no candomblé; foto (5) – uma boneca negra dentro de uma caixa segurando uma banana e com um macaco de pelúcia ao lado; foto (6) – uma mulher negra amamentando uma criança branca; foto (7) – crianças de educação infantil sorrindo e brincando com o desenho de uma boneca negra; foto (8) – um homem negro sendo abordado de forma violenta por um policial militar; foto (9) – mulheres e homens negros em um momento de seus cotidianos andando pela rua; foto (10) – um casal negro na praia namorando; e por fim, foto (11)⁸¹ – uma mulher branca sorrindo e cortando um bolo no formato de uma mulher negra com características estereotipadas e hipersexualizadas de seu corpo. Com o grupo já dividido em quatro duplas, após observarem as imagens, eu distribuí entre eles e elas uma tarjeta com os conceitos: racismo (dupla 1); discriminação (dupla 2); preconceito (dupla 3) e identidade racial (dupla 4). Em seguida, eu solicitei às duplas que agora caminhassem juntas e escolhessem uma ou duas fotos

⁸¹ “Durante a celebração do Dia Mundial da Arte, em 16/04/12, no Museu de Arte Moderna, Suécia, a ministra da cultura daquele país, Lena Adelsohn Liljeroth, partiu um ‘bolo’ caricaturando a senhora Saartjie ‘Sarah’ Baartman, chamada de ‘A vênus negra’”. (YSRAYL, 2012).

que representassem o conceito que tinham em mãos: a dupla (1) escolheu as fotos 5 e 3; a dupla (2) escolheu as fotos 2 e 10; a dupla (3) escolheu as fotos 4 e 6; e a dupla (4) escolheu as fotos 7 e 9. Para embasar o entendimento sobre os conceitos, eu distribuí fragmentos dos textos que fazem parte do material de formação continuada para professores do projeto “A cor da cultura” (2004-2013), “Conceituações básicas sobre racismo” (p. 47-53), e o texto de Nilma Lino Gomes (2012), “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. Nesse texto, eu recomendei às duplas que lessem somente a parte que abordasse os conceitos em discussão.

Passados 20 minutos de trocas das duplas, eu os orientei a começar a se organizar para a socialização das reflexões. Eu não costumo seguir de forma cartesiana as apresentações por ordem de numeração das duplas, desse modo, começamos pela dupla (4) que trabalhou o conceito de identidade racial. Por meio das fotos escolhidas e das reflexões da dupla, eu percebi que o entendimento sobre o conceito estava de alguma maneira alinhado às fotos escolhidas: *“a primeira foto que escolhemos (foto 7) demonstra que as crianças se reconhecem no desenho da boneca e estão naquele momento iniciando uma construção de identidade racial no sentido de estarem ali partilhando uma mesma herança racial e histórica. Já na outra (foto 9), após a leitura dos textos, identificamos que estava mais próxima ao preconceito, uma vez que a imagem da foto tem referência a alguma cidade na África”*.

Eu perguntei se alguém gostaria de complementar essas reflexões. Como ninguém se pronunciou, a dupla (03) que trabalhou com o termo *preconceito* começou a tecer seus comentários, uma vez que a dupla anterior mencionou, sobre o *conceito*: *“a primeira foto que escolhemos juntas diz muito sobre grupos de pessoas, povos, sociedade, religião que são vítimas de preconceito, como o candomblé, por exemplo. Já a segunda foto da mulher negra amamentando uma criança branca pode gerar algumas atitudes preconceituosas, tanto de pessoas negras quanto de pessoas brancas”*. Logo em seguida, a dupla (2), que trabalhou com o conceito de discriminação, pediu o turno de fala: *“a foto dessas mãos, que são de uma mulher negra candomblecista para nós, pode desencadear atitudes discriminatórias por parte de pessoas evangélicas. A outra foto que traz um casal negro namorando na foto, pode também gerar atitudes discriminatórias, mas não pelo lado racial [...]”*. Por fim, a última dupla (1), identificou o conceito de racismo: *“não há como não identificar racismo nessas duas fotos. Uma, traz a imagem escravocrata, da violência e do negro como animal; e a segunda, uma boneca negra colocada de forma a associá-la ao macaco. Só de olhar ficamos nos perguntando se alguma vez já nos deparamos com imagens assim e não nos demos conta. Identificamos que essas duas fotos representam o conceito de racismo, uma vez que as imagens nos remetem à*

narrativa colonial, como você falou sobre representações desumanas elaboradas sobre pessoas negras e que estão em toda a sociedade, até mesmo em brinquedos” (fala de uma educadora). A outra pessoa da dupla quis complementar: *“a primeira foto do homem segurando uma mulher negra pelo pescoço é um soco no estômago”*.

Eu perguntei se mais alguém gostaria de falar e, em seguida, eu comentei alguns pontos trazidos pelas duplas: *“já na outra (foto 9), após a leitura dos textos, identificamos que estava mais próxima ao preconceito, uma vez que a imagem da foto tem referência a alguma cidade da África”* – Eu destaquei essa reflexão e comentei que, apesar da dupla ter identificado que essa foto poderia estar mais voltada para a questão do preconceito, eu perguntei porque a foto também não poderia estar associada ao racismo, uma vez que a cidade da foto e as pessoas que estavam registradas ali eram negras e africanas. Silêncio. Então eu comentei que o preconceito identificado naquela foto poderia estar direcionado à localização geográfica da cidade, afinal, para muitos, por conta da colonialidade, a África é um grande depósito de doenças, misérias, feiura, fome, escassez. No entanto, eu perguntei: *“e se nessa foto, nessa mesma localização, estivessem registradas fotos de pessoas brancas?”*. *“Acho que poderíamos nem ter escolhido a foto”*, disse uma das educadoras. Eu disse logo em seguida que havia uma diferença sutil entre racismo e preconceito, que está para além do que percebemos cotidianamente ou do que está posto. Eu comentei que às vezes, por conta do silenciamento, da colonialidade, da democracia racial, do velho discurso de que somos todos iguais, falar de preconceito é mais palatável do que falar sobre racismo. Eu peguei outra observação: *“[...] vítimas de preconceito, como o candomblé, por exemplo”*. No caso de a dupla ter identificado que as religiões de matriz africana, principalmente o candomblé, são vítimas de preconceito, eu concordei indicando que sim, é verdade, mas perguntei: e qual a origem deste preconceito? De onde surgiu a ideia de que essas religiões invocam o demônio? São primitivas? Qual religião apoiou a colonização e escravização de seres humanos e elegeu o cristianismo como paradigma religioso de salvação?

As repostas foram: *“catolicismo, cristianismo, colonização”*. Então, podemos dizer que o preconceito e a discriminação contra as religiões de matriz africana é racismo, completei. Já partindo para o final dessa atividade, eu fiz uma outra reflexão sobre discriminação: *“a outra foto que traz um casal negro namorando na foto pode também gerar atitudes discriminatórias, mas não pelo lado racial [...]”*. Relembrei o que falamos anteriormente sobre as representações e os estereótipos que estão colocados na sociedade referente ao corpo da mulher e do homem negro e que aquela foto poderia sugerir certa discriminação por parte de pessoas mais conservadoras por conta da posição da mulher que está em cima do homem negro. Entretanto, eu pedi que pensassem no corpo, na parte do corpo que a foto registra (bunda) daquela mulher

negra e de tudo o que falamos sobre hiper sexualização, sexualidade exacerbada de pessoas negras etc. Ainda, eu provoquei o grupo com a seguinte pergunta: se fosse um casal de pessoas brancas nessa mesma posição em uma praia da zona sul, como vocês reagiriam? Por que vocês acham que a discriminação da foto não tem cunho racial? O que essa imagem representa?. “*O início de uma relação sexual selvagem. Mas é racista essa frase.*”, disse um educador. “*Se fosse um casal branco talvez não chamasse tanta atenção.*” Em seguida, eu solicitei a eles e elas que refletissem sobre o que discutimos nessa primeira parte da oficina e anotassem suas dúvidas e incômodos para tratarmos após o horário de almoço.

Na parte da tarde, trabalhamos com a infância e a juventude no sentido de iniciar um diálogo sobre os impactos do racismo na trajetória de escolarização de crianças e jovens negros. A dinâmica de acolhida e de sensibilização proposta aos participantes foi a de brincarem de roda cantando uma cantiga muito conhecida de nossas infâncias: “Escravos de Jó”⁸². Por intermédio dela, problematizamos a origem da canção e como ela foi utilizada como uma forma de dominação da população negra ao se criar uma versão conhecida da cantiga. Após, foi feita uma contextualização acerca da palavra *escravo* e sua substituição pela palavra *escravizado*, que sugere uma dominação por meio da força e não de maneira favorável a essa condição, como propõe a palavra *escravo*. Elas e eles sabiam de cor a letra da cantiga: “*escravos de Jó, cantaram caxangá [...]*”. Eu pedi que fossem diminuindo o tom de voz até ficarmos em silêncio, quando eu comecei a cantar: “*Guerreiros Nagô, jogavam caxangá. Gira, salta, deixa o canjerê ficar. Guerreiros são guerreiros, fazem zig zig zá. Guerreiras são guerreiras, fazem zig zig zá [...]*”. Como já havíamos discutido bastante sobre racismo, colonização, representações e estereótipos de pessoas negras, as reflexões desse grupo foram bem interessantes: “*não sabia sobre a diferença de escravo e escravizado, mas quando começamos a cantar, pensei: uhum, essa música está com a letra errada*”; “*a gente reproduz o racismo sem perceber*”; “*não aprendemos que existem negros e negras guerreiros, só escravos*”; “*a questão é a gente não repetir de novo*”; “*mas pra identificar o que está errado ou é racista naquilo que já tá no DNA brasileiro, que a gente vê em todo canto: na tevê, no rádio, na revista, fica complicado*”. Observei que eles e elas conseguiram construir reflexões sobre a cantiga que tinham relação com o que foi discutido na parte da manhã e isso me deixou animada. Eu complementei

⁸² Eu aprendi essa brincadeira quando conheci as oficinas de formação do Projeto “A cor da Cultura” (2004-2015), elaboradas por Azoilda Loretto da Trindade (1954-2015), que nos ensinou a desconstruir essa cantiga com crianças, jovens e professores. Segundo Trindade, ela havia aprendido a ressignificá-la com um grupo quilombola do Rio de Janeiro. Mais tarde, Kiusam Oliveira, doutora em educação e arte educadora, que também aprendeu com Azoilda a desconstruir as representações sobre a cantiga, disse em uma entrevista para a rede SESC/SP (SESC TV, 2019), que “a brincadeira criada no Brasil colônia era na verdade uma estratégia de fuga, usada por povos negros escravizados”. (OLIVEIRA, 2019).

informando sobre a história de mulheres e homens negros que foram revolucionários, promoveram rebeliões contra a escravidão, sobre a Revolução do Haiti e como conhecer as histórias de um povo que durante séculos foi submetido aos horrores da desumanização e da violação de seus corpos, de um povo que não aceitou passivamente a escravidão. Isso era importante para que essas desconstruções coloniais pudessem ser deslocadas e reinterpretadas.

Seguimos então com as atividades da oficina, quando eu propus assistirmos mais dois vídeos que nos ajudariam a complementar as discussões sobre os impactos do racismo na subjetividade de crianças negras na infância e a contextualização de suas consequências na vida cotidiana de jovens negros periféricos. Com base nas seguintes questões direcionadoras – “o que é ser uma criança negra” e “como superar essas situações de violência” – os vídeos apresentaram como crianças e jovens aprendem desde pequenos a identificar negros como feios ou perigosos e de como essa estrutura racista afeta psicologicamente essas crianças e jovens em sua autoestima.

O primeiro vídeo, “Comparando as bonecas”, é inspirado

na pesquisa do psicólogo Kenneth Clark, o célebre *doll test* – que foi realizado em 1946. O teste simples consistia em colocar crianças com faixa etária mediana de sete anos diante de duas bonecas, uma negra; a outra, branca. A indagação inicial girou em torno de: quem é “boa”? Quem é “má”? E, por fim, qual você prefere?. Na ocasião, 65% das crianças (entre negras e brancas) preferiram a boneca branca. Dr. Clark tinha como objetivo contribuir para subsidiar políticas de promoção da igualdade étnico-racial e a pesquisa era o início de uma coleta de dados sobre o impacto psicológico do racismo na infância, para que fossem implementadas ações que fortalecessem a identidade negra das crianças, reforçando, dessa maneira, a sua autoestima. (NOGUERA, 2018a, p. 18).

Esse vídeo geralmente causa reações de espanto e incredulidade nas pessoas que participam das oficinas que eu realizo e com esse grupo não foi diferente. O vídeo é bem curto, com duração de um minuto, por isso, eles pediram que eu o colocasse novamente. As leituras que saíram, em palavras soltas, foram: “*não querer ser negra*”; “*dor*”; “*tristeza*”; “*baixa expectativa*”; “*negar a identidade*”; “*violência*”; “*não se ver*”; “*ignorar a ancestralidade*”; “*embranquecimento*”; “*ser bom é igual a branco e ruim é igual a negro*”; “*invisibilidade*”. Eu perguntei se alguém já havia assistido a esse vídeo e somente uma pessoa respondeu que sim. Eu instiguei o debate contextualizando a importância de trabalhar com conteúdos que explorem e estimulem o cuidado com crianças negras na escola, com literatura infantil que contenha histórias não estereotipadas de negros, indígenas e quilombolas, com brinquedos que tenham representatividade negra etc. desde a infância. O racismo na infância traz consequências profundas na construção da identidade racial em crianças negras e brancas que se sentem, desde muito pequenas, confortáveis em terem suas imagens representadas cotidianamente na tevê, nos

desenhos, nos brinquedos, criando desde pequeninos laços afetivos com seu corpo. Já a criança negra, nessa idade, começa a construir imagens negativas e estereotipadas sobre sua cor e sua estética porque, ao contrário da criança branca, não se reconhece:

crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele. (BENTO, 2012, p. 101).

Percebemos, pelas observações da autora, que as crianças negras vivenciam cotidianamente situações racistas que causam profundas e violentas agressões à sua autoestima, ao autocuidado e à sua construção de identidade e origem, as quais as acompanham durante toda uma vida, e isso dentro de um espaço que deveria ser acolhedor, afetivo, lúdico e interessante. Eu relatei brevemente o caso que aconteceu com a minha sobrinha aos cinco anos de idade, quando, após um dia na escola que poderia ter sido feliz e acolhedor, ela ouviu de suas amigas que não poderia participar da brincadeira de princesa porque ela não poderia ser uma, em razão de seu cabelo “pra cima e sujo”, o que no fim a fez manifestar que não gostaria mais de frequentar a escola. A professora dessa escola privada, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nada fez e pediu à minha sobrinha que escolhesse “outro amiguinho para brincar”. Isso resultou em uma mudança de atitude de minha sobrinha, que passou um bom tempo pedindo para ir à escola com o cabelo preso, para alisá-lo ou cortá-lo bem curto, aos prantos, por estar se achando feia. Ela só tinha cinco anos. Minha sobrinha começava a internalizar as representações de uma “[...] estética da supremacia branca, uma forma de olhar e ver o mundo que nega o seu valor” (HOOKS, 2019, p. 35).

O segundo vídeo, “Contextualização”⁸³, do projeto “Diz Aí – enfrentamento ao extermínio da juventude negra”, foi produzido pelo Canal Futura. Em resumo, esse episódio apresenta reflexões de jovens ativistas do movimento negro que “refletem como o racismo e a ausência de políticas públicas, sobretudo nas periferias, contribuem para o extermínio da juventude negra” (CECY; FILHO, 2015, p. 65). Antes de abrir para a leitura de imagens, eu fiz uma pergunta que poderia ser orientadora das reflexões do grupo: que relação com o nosso cotidiano a série mostra? – “*importância de se reconhecer negro*”; “*ancestralidade*”; “*falta de políticas públicas*”; “*periferias e pessoas negras*”; “*culpabilização*”; “*empoderamento*”; “*não*

⁸³ Para assistir ao episódio, basta acessar o endereço a seguir:
<https://www.youtube.com/watch?v=GjuKhoG1UYU>. Acesso em: 8 dez. 2021.

é fácil ser negro nesse país”; “*violência estrutural*”; “*direito à vida*”; “*ver tudo isso, ouvir tudo isso, me traz um certo desânimo*”; “*a questão racial no Brasil é complexa*”; “*a importância da educação*”; “*responsabilização*”; “*bom senso para não repetir piadas racistas*”. Eu perguntei o que eles pensavam sobre equidade racial e garantia de direitos, e se de alguma forma esse grupo já havia se dado conta de como o racismo pode ser letal. Silêncio. Eu pontuei que construir projetos de vida, realizar sonhos, andar na rua sem se preocupar se será abordado/a pela polícia ou ser seguido pelo segurança do *shopping*, assim como garantir permanência na escola sem previsão de abandono e evasão eram quase uma utopia para quem é negro ou negra nesse país. Eu relembrei o que falamos de manhã referente ao racismo ser estrutural e que a causa das desigualdades sociais brasileiras estava relacionada mais à questão racial do que de classe (GONZALEZ, 2020; NASCIMENTO, 2017; 2019; SANTOS, 2019). Outro ponto que eu destaquei como importante de ser levado em conta quando falamos dos impactos do racismo estrutural na sociedade brasileira é em relação a pensarmos na trajetória de escolarização vivida por jovens negros e negras, especialmente nos últimos anos do ensino fundamental II, e a entrada para o ensino médio, em que os índices de evasão e abandono escolar são em média mais altos do que de jovens brancos na mesma faixa etária⁸⁴:

A educação é uma instância muito importante para enfrentar o racismo e as distorções dessas representações raciais, mas isoladamente não pode dar conta das desigualdades raciais. Em uma década – de 2005 a 2015 – os dados do IBGE atestam que o percentual de estudantes negras e negros nas universidades brasileiras passou de 5,5% para 12,8%, contudo isso não se reflete no mercado de trabalho. Dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Ethos publicados em 2017 apontavam que pessoas negras ocupavam apenas 6,3% de cargos na gerência e 4,7% no quadro executivo de empresas brasileiras. O que é uma representação muito aquém do esperado, diante do fato de a população negra ser maioria na sociedade brasileira (NOGUERA, 2018 a, p. 22).

Discursos acrílicos sobre “meritocracia”, “igualdade de oportunidades”, “força de vontade” (ou falta dela), “vulnerabilidade social”, “distribuição desigual de renda”, “trabalhos inferiores”, “salários baixos” reforçam ainda mais as desigualdades raciais brasileiras, afastando esses jovens da escola, do acesso a uma graduação e, conseqüentemente, de conquistarem melhores salários, moradias, alimentação, saúde etc. “*Eu, quase abandonei a escola por duas vezes, por causa disso tudo aí que você falou [...]*”, disse o educador que se autodeclarou negro.

A próxima atividade foi a leitura de dois textos relacionados às discussões debatidas anteriormente, só que dessa vez eu pedi a eles e elas que formassem dois grupos para que,

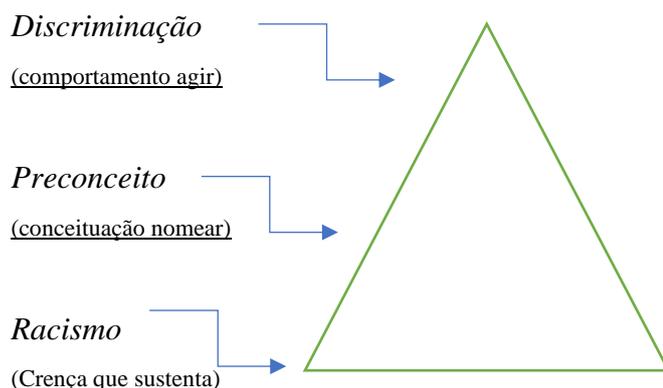
⁸⁴ “27% dos jovens negros de 15 a 17 anos tinham abandonado os estudos e não tinham feito sua matrícula em 2018, enquanto a taxa entre os brancos foi de 19%” (INEP, 2018, *apud* OLIVEIRA, 2020).

coletivamente, pudessem tecer reflexões qual o perfil das crianças e dos jovens que estão na escola e quem são os que correm maior risco de abandonar os estudos. Os textos foram: “A questão negra no Brasil”, de Ney Lopes (1988), e “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, de Petronilha Silva (2007). Os textos não causaram resistência para serem lidos, ao contrário, eu notei que todos e todas mostravam-se interessados em dar continuidade, agora de forma mais acadêmica, ao que abordamos até o momento. Eu os orientei a anotar suas percepções sobre os textos e fazer, se possível, um apanhado com as reflexões que já havíamos feito. As discussões dos grupos foram calorosas e eu tive dificuldade de marcar o tempo para a finalização da atividade de leitura. Em seguida, eu lhes solicitei que formassem três grupos. Esse rodízio tinha o objetivo de possibilitar uma maior interação entre as pessoas, de modo a colaborar para que as reflexões acabassem sendo mais amplas. Eu entreguei para cada grupo uma folha de papel pardo que continha duas questões: **Constatando** – o que você percebe / apreende nos vídeos e nos fragmentos de texto; e **Superando** – qual o seu papel no processo de construção da identidade de crianças e jovens negros e negras. Eu pedi aos grupos que relatassem na folha suas compreensões sobre o que vimos, os vídeos, as leituras, as discussões, relacionadas às questões anteriores. A seguir, é possível observar o resultado das reflexões dos grupos.

- Grupo 1:
 - Superando: reconhecer, valorizar e agir, promover e participar de discussões sobre a temática racial; ampliar o universo da nossa ação atuando com as redes na identificação de como o racismo se estrutura na escola para intervir com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso dos estudantes; reconhecer historicamente a constituição de nossa sociedade e intervir politicamente na promoção da equidade racial.
 - Constatando: importância de estudarmos e priorizarmos a temática para irmos além do senso comum. O racismo é tratado como um assunto indigesto na sociedade e que se desdobra em perpetuação de atos discriminatórios, sendo assim, a discussão para a questão estrutural do racismo na sociedade brasileira é fundamental para construirmos a sociedade que queremos.

- Grupo 2:
 - Constatando: Racismo EXCLUI > determina, NEGA lugares > Razão (modernidade).

Figura 1 – Esquema entregue pelo Grupo 2



Fonte: A autora.

- Superando: empoderamento por meio do conhecimento para “melhorar” meu comportamento e poder disseminar o não preconceito “disseminando” um olhar igualitário/autoconhecimento sustentando novas relações de diferentes ordens.

Não IGNORAR > se posicionar

DESNATURALIZAR todas as consequências do racismo

- Grupo 3:

- Constatando: embranquecimento oficial e não oficial. Racismo – origem e reprodução. Necessidade da constituição identitária do negro. Escola como um sistema de reprodução e não de transformação.
- Superando: Corresponsabilidades: Pessoais: vigilância > combate à omissão > combate à disseminação. Profissionais: no programa de tutoria pedagógica: dialogar sobre a temática com tutores locais, (estudo de caso etc.) cascata; Reflexão equipe do Projeto – o que se espera de um líder em relação à temática. Em outros espaços: formação e estudos.

Ao final das apresentações, eu comentei que havia gostado bastante das reflexões que os grupos haviam trazido e pedi que fizessem um esforço para que essa formação não se esgotasse entre o dia atual e o dia seguinte, pois havia ainda muito o que precisávamos conversar sobre a temática.

Chegamos ao final do primeiro dia da oficina, quando eu pedi a eles e elas que voltassem a palavra NEGRO e a/ao autora/r que estudaram em seus trabalhos de conclusão de curso (graduação e/ou especialização). A maioria das pessoas não conheceu ou estudou nenhum autor ou autora negra; algumas delas admitiram nunca ter tido conhecimento da produção acadêmica de intelectuais negros e negras durante sua formação acadêmica, e ainda falaram que não haviam percebido tal lacuna. Sobre isso, Gomes (2019) vai nos provocar com algumas questões

que rondam o currículo, conteúdos e bibliografias de pós-graduação: “teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade?” (p. 232). É a colonialidade do saber agindo descaradamente, produzindo “epistemicídios” e deixando empoeirar as produções científicas produzidas pelo movimento negro, pelo movimento de mulheres, pelos intelectuais negros, negras, indígenas e quilombolas.

Eu pontuei que esse movimento que iniciamos naquele dia era o início de um compromisso que eles e elas poderiam assumir como um momento de ruptura epistemológica, um deslocamento importante da história da colonização, da escravidão e da colonialidade, como um elemento vivo que precisa da manutenção do racismo agindo violentamente nas subjetividades, nos atos, nas compreensões, nas atitudes etc. de pessoas, estados, governos e instituições. Eu sinalizei que esse movimento de ruptura que ali se iniciava não poderia nem deveria andar sozinho, pois “não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento” (GOMES, 2019, p. 225), é preciso que muitas mãos, pés, cabeças e corações andem juntos para que uma nova ordem social e mais equitativa seja construída. As impressões da palavra NEGRO foram modificadas por algumas pessoas que trocaram *força* por *conhecimento*; *sofrimento* por *ancestralidade*; *lindo* por *história* e *diferença* por *intelectualidade*. Eu pedi a cada um/uma que falasse uma palavra de avaliação sobre a oficina: “*agradecimento*”; “*conhecimento*”; “*possibilidades*”; “*caminho sem volta*”; “*perspectivas*”; “*novo olhar*”; “*rede e compromisso*”; “*responsabilidade*”. Algo de bom renasceu ali naquele final de tarde.

Nos despedimos com a promessa de nos encontrarmos na semana seguinte para darmos continuidade às nossas discussões.

4.7 O segundo e último dia da oficina: ação e caminhos possíveis

Dessa vez, o nosso encontro foi no Rio de Janeiro, na sede da organização, localizada no centro da cidade. A proposta dessa oficina de quatro horas foi identificar as africanidades que carregamos dentro de cada um/uma de nós, em nossas histórias, e de elaborar um plano de ação relacionado à temática que servisse de subsídios para o trabalho em campo dos tutores.

Iniciamos às nove horas da manhã com um café da manhã servido dentro da sala. As pessoas chegaram no horário marcado e logo comentaram comigo suas observações após a oficina anterior, os textos que leram e as conversas que tiveram com seus familiares. Eu fiquei animada, no entanto, eu reparei que, das oito pessoas que participaram da outra oficina, três não puderam comparecer. Eu perguntei à gestora por que elas não tinham vindo e reforcei que seria

importante que elas participassem do fechamento da oficina, uma vez que faríamos juntas o plano de ação pensando no projeto. A gestora lamentou a ausência, mas justificou informando que as três pessoas que moravam em outros estados não puderam comparecer por motivos de trabalho, reuniões e demandas de última hora.

Após o café, iniciamos os trabalhos. Eu fiz um breve resumo do que tínhamos visto na primeira oficina e em seguida ouvi dos participantes suas impressões referentes às discussões que tivemos. Em sua maioria, eles e elas mostraram-se reflexivos/as diante das questões trabalhadas e apontaram temas e conceitos que mais lhes chamaram atenção, tais como: branquitude, privilégios, identidade negra, padrões estéticos e a invisibilidade da história, cultura e conhecimentos advindos do povo negro. Eu apresentei o plano da manhã e convidei todas as pessoas a ficarem de pé formando uma roda. Depois, eu solicitei que andassem pela sala mexendo as pernas, soltando os braços, movendo a cabeça, soltando e sentido seus corpos; eu pedi que fechassem os olhos absorvendo a música que tocava ao fundo, chamada “Nkosi Sikelel’ iAfrika”⁸⁵, do compositor sul-africano Enoch Sontonga⁸⁶. Após alguns minutos, eu fui diminuindo o volume da música e pedi que continuassem em roda, na qual faríamos juntos e juntas a dinâmica da Guerreira⁸⁷, que estimula as pessoas a extravasarem suas energias retidas e a captar energias positivas para o dia de atividade, pensando no bem-estar coletivo e exercitando, nesse sentido, o valor civilizatório afro-brasileiro, que é a energia vital (axé). Algumas pessoas comentaram sobre a dinâmica, a música e sobre soltarem o corpo: “*estou leve, feliz*”; “*me sinto confiante, sei lá.*”; “*essa música é linda, nunca tinha ouvido*”; “*a gente não conhece mesmo nada sobre a África*”; “*só as imagens de miséria e não é bem assim*”. Falei que todo esse apagamento, essas representações que eles e elas tinham sobre o continente africano e sobre as histórias, a cultura, as maneiras de falar, de agir, de se portar, que foram trazidos pelos ancestrais negros e negras que para cá vieram forçados, também eram invisibilizados e que tudo isso fazia parte desse projeto colonial de hegemonização de mundo. Em seguida,

⁸⁵ Para ouvir a música, basta acessar o endereço a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=2FBdlSzLoi4>. Acesso em: 9 dez. 2021.

⁸⁶ “The southern African composer Enoch Sontonga wrote the hymn “Nkosi Sikelel’ iAfrika.” Sontonga’s composition became the national anthem of several African countries, including South Africa. *Nkosi Sikelel’ iAfrika* means “God Bless Africa” In the Xhosa language.” (BRITANNICA KIDS, 2022).

⁸⁷ Descrição da dinâmica: abra os braços e junte as mãos em cima da cabeça no alto, inspirando. Com as mãos em cima, expire puxando o braço para baixo em forma de flecha. Inspire e coloque os braços para frente com as mãos em forma de seta. Expire e puxe o braço em direção ao peito como se estivesse com o arco e flecha. Mire em qualquer lugar menos nas pessoas à frente. Inspire, expire e solte a sua lança.

trabalhamos com a leitura de imagem de três vídeos curtos da série “Heróis de todo mundo”⁸⁸ – vídeos de Beatriz Nascimento⁸⁹, Luiz Gama⁹⁰ e Carolina Maria de Jesus⁹¹ –, e do episódio “Origens e influências”, da série *Mojubá*⁹², que apresentou as influências das africanidades na construção civilizatória brasileira. Essa dinâmica, logo após a exibição do vídeo, foi complementada pela leitura de um trecho do texto “Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras” (2005, p. 155-160), de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, atividade para a qual foram destinados 20 minutos para leitura e de discussão em grupo – dessa vez, não fizemos divisão de dois ou mais grupos por estarmos em número reduzido (cinco) de pessoas. Dessa maneira, eu optei por distribuir uma cópia do texto para cada uma das pessoas e pedi que, após a leitura, discutissem no coletivo para depois socializarem suas reflexões.

Seguimos então com as leituras de imagem dos vídeos e do texto: *“fiz letras e não conhecia Maria Carolina de Jesus. Isso diz muito sobre o que falamos nesses dois dias”*; *“Luiz Gama, acho que dos três é o mais conhecido, mas também não conhecia a fundo sua história”*; *“compreender de onde viemos e essa herança africana é importante até para fazer associações dentro da família”*; *“tudo o que vimos foi e é interessante, mas ainda tenho dificuldades de como levar isso para dentro do projeto de tutoria”*; *“banho de ervas, rezadeira, superstições, ditados populares, isto tudo diz de onde viemos”*; *“só que não é dito, não é falado”*. Eu

⁸⁸ “A série Heróis de todo mundo é constituída de 30 documentários inéditos, apresentando aspectos da biografia de cidadãos e cidadãs brasileiras afrodescendentes, atuantes na nossa História nos campos da cultura, da ciência e da vida política. A trajetória desses heróis é apresentada por outros ilustres negros brasileiros, que reproduzem suas falas e, no final, dizem seu nome e área de atuação, qualificando-se, orgulhosamente, como “cidadão (cidadã) negro(a) brasileiro(a).” (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p. 47). A série faz parte do Projeto A cor da Cultura (2005-2015).

⁸⁹ “Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) é intelectual ativista negra contemporânea de Eduardo Oliveira e Oliveira, Lélia Gonzalez, e Hamilton Cardoso. Nasceu em Aracaju, Sergipe e, no final da década de 1940, migrou com a família para o Rio de Janeiro. Em 1971, graduou-se em história pela UFRJ. Esteve à frente da criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, em 1974, na Universidade Federal Fluminense (UFF), compartilhando com estudantes negros/as universitários/as do Rio e São Paulo a discussão da temática racial na academia e na educação em geral, a exemplo da Quinzena do Negro realizada na USP, em 1977. Concluiu a pós-graduação *lato sensu* em História na Universidade Federal Fluminense, em 1981, com a pesquisa “Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas.” (GELEDÉS, 2009).

⁹⁰ Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), filho de Luísa Mahin, foi advogado, jornalista e poeta brasileiro. Conhecido como um importante líder abolicionista, atualmente é patrono da Academia Paulista de Letras.

⁹¹ “Nascida em Sacramento (MG), Carolina mudou-se para a capital paulista em 1947, momento em que surgiam as primeiras favelas na cidade. Apesar do pouco estudo, tendo cursado apenas as séries iniciais do primário, ela reunia em casa mais de 20 cadernos com testemunhos sobre o cotidiano da favela, um dos quais deu origem ao livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicado em 1960. Após o lançamento, seguiram-se três edições, com um total de 100 mil exemplares vendidos, tradução para 13 idiomas e vendas em mais de 40 países.” (GELEDÉS, 2014).

⁹² “A proposta, nos documentários *Mojubá*, é valorizar esse legado no que ele traz como mensagem de fé, solidariedade, respeito à natureza e resistência ao preconceito e à opressão. Portanto, sugerimos que os trabalhos com os programas destaquem esses elementos, que trazem como eixo, juntamente com o princípio de liberdade e o direito humano à opção religiosa, muito mais do que tolerância. Eles devem estimular o respeito às diferentes expressões de fé, bem como o seu reconhecimento como expressão de culturas que fazem parte da nossa História e do nosso país.” (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p. 49-50).

perguntei se eles e elas conseguiriam fazer brevemente um resgate de suas memórias acerca de suas africanidades e de que maneira elas faziam parte de suas vidas, de seus cotidianos: *“uso muitas ervas e chás pra tudo”*; *“minha mãe ia à umbanda escondida e me levava junto. Ela me ensinou a ter fé e a cultuar os deuses e deusas africanos, mas era tudo escondido. Acho que nem ela admitia”*; *“pra mim esta memória tá na infância, na casa da minha avó, que reunia a família pra fazer feijoada e contar histórias. Sigo fazendo isso.”*; *“acho que está em fazermos tudo junto e morarmos no mesmo quintal, mas não sei”*. Eu comentei que as percepções sobre as africanidades que eles e elas trouxeram remetiam a comportamentos e ações que de alguma maneira foram absorvidas por suas organizações familiares, no entanto, não estavam associadas com as origens dos povos originários e africanos; quando as faziam, tinham que de alguma maneira esconder, porque no fundo essas representações significariam primitivismo, superstição etc. As ervas, os chás e suas propriedades medicinais, muito utilizadas por indígenas para curar doenças, feridas, e utilizada como sabedoria dos povos tradicionais de matriz africana, não são reconhecidos como ciência por conta de todo esse apagamento racista que vivenciamos. Desse modo, assumir nossas africanidades, reconhecê-las como herança dos povos tradicionais de matriz africana e dos povos originários, pode ser complexo e difícil, afinal, essas heranças não identificadas em suas origens são silenciadas pela colonialidade, que apaga por meio do epistemicídio e das representações coloniais essas relações que fazem parte da história brasileira.

Eu fiz uma brincadeira ao final e disse a eles e elas que, das pessoas que eu conheço, muitas delas não fazem questão e às vezes nem sabem falar a respeito de suas origens indígenas ou africanas, mas sabem em detalhes quando suas descendências são europeias, apontando modos de ser dessa cultura. A oralidade, contar histórias, valorizar a ancestralidade, os conselhos dos mais velhos, louvar deuses e deusas ao invés de um só deus, morar a família inteira em um mesmo quintal, compartilhar coletivamente dores, angústias e tristezas em família, cuidar de filhas, sobrinhas, netas, afilhadas(os), ser responsável pela família e mais outras milhares de formas de ser e estar nesse mundo fazem parte de princípios africanos e indígenas. Algumas pessoas se manifestaram após minha fala: *“é verdade, a gente assume que tem tio italiano, por isso, fala alto, mas não assume que tem na família descendente de escravos”*; *“descobri há pouco que tenho indígenas na família. Minha avó tinha vergonha dessa herança”*; *“o mais perverso é a gente estar sabendo disso tudo agora”*.

Quando eu percebi, já eram quase 11h30min, e tínhamos ainda que elaborar um plano de ação cuja proposta era fazê-las(os) pensar em práticas de atividades e ações sobre o que se discutiu nas duas oficinas relacionando-as ao contexto do projeto. Dessa forma, eu perguntei

como preferiam fazer a atividade, que consistia em preencher uma folha de papel com as seguintes questões: O que posso desenvolver? Por quê? Onde? Quando? A escolha foi pensarem coletivamente, uma vez que eles e elas trabalhavam executando a mesma atividade. Para a pergunta “O que posso desenvolver?”, o grupo escreveu: roda de conversa entre gestores da escola sobre racismo estrutural, democracia racial e estereótipos, focando em uma construção do Projeto Político-Pedagógico da escola para comemoração do Dia da Consciência Negra. Como justificativa para a realização da atividade, o grupo sinalizou a história mal contada e a necessidade de se resgatar a história do povo negro e indígena, assim como combater preconceitos e discriminações. Esses apontamentos foram relevantes, no entanto, eu precisava de mais tempo para trabalhar com o grupo algumas questões, tais como projetos para o Dia da Consciência Negra. A mim, me pareceu que o grupo associava o dia 20 de novembro a um único momento para realizar projetos com a temática racial. Isso era algo que deveria ser trabalhado; ainda havia muito caminho pela frente. Nos despedimos dançando a mesma música do início da oficina e, de mãos dadas, eu agradei a partilha e comentei que precisaríamos nos ver de novo porque ainda havia muito conhecimento a ser compartilhado.

Provavelmente muitas das pessoas que lerão este trabalho já ouviram falar de Chimamanda Adichie e sua reflexão sobre o perigo da história única⁹³. Em breves palavras, o que a autora nos chama a atenção é sobre a armadilha construída de forma global e planetária que nos apresenta por meio de conteúdos escolares, novelas, imagens, notícias, reportagens, documentários, gravuras, discursos, publicidade etc., histórias mal e não contadas sobre outros povos, outras culturas, outras civilizações que existiam antes do projeto de colonização e escravização da modernidade, e que continuam a existir nesse contexto. Histórias de povos, tradições e epistemologias negras, indígenas, quilombolas, que há muitos séculos confrontam e enfrentam o padrão hegemônico ocidental de que a “lógica da colonialidade (ou seja, capitalismo, formação de Estado, educação de universidade, informação e mídia como mercadoria etc.) tem e continua nivelando o mundo” (MIGNOLO, 2008, p. 315). Nesse sentido, ao trazer para as oficinas as dinâmicas de leitura de imagens, eu identifico que as pessoas educadoras partem de representações que internalizam um imaginário social hegemônico eurocentrado que acaba por reforçar e manter as diferenças coloniais do mundo moderno, que tiveram sua origem no projeto de colonização e modernização mundial:

⁹³ O Perigo da História Única – Chimamanda Adichie. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 12 dez. 2021.

O imaginário⁹⁴ do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 77).

Ao analisar as leituras que resultaram da oficina sobre as compreensões dos vídeos e as imagens trabalhados, eu identifiquei que essas representações estão inundadas por uma semiótica colonial e “revelam preconceitos, desigualdades, invisibilidades e relações de dominação ligadas aos campos da produção cultural e simbólica, bem como aos campos e processos políticos e econômicos que procuram perpetuar a colonialidade do poder, do ser e do saber” (NORONHA, 2019, p. 261). Mignolo (2013) pontua que “todo ato semiótico se realiza en un sistema de intercomprensión, es decir en un entorno social en los procesos cognitivos y en la legitimación de los enunciados [...]” (VERDESIO, 2013, p. 15). Nesse contexto, as interações e representações das pessoas educadoras que estiveram na oficina são atravessadas pela colonialidade, ou seja, reproduzem de forma recorrente representações semióticas com base no apagamento de outras civilizações, em estereótipos racistas sobre homens e mulheres negras, e evidenciam sobretudo que existe uma invisibilidade no conhecimento acerca de epistemologias negras referenciadas em outros marcos filosóficos, políticos, sociais, religiosos e culturais. Desse modo, refletimos que essas compreensões representadas pelas pessoas educadoras partem de um lugar de hegemonização monotópica acerca de povos que foram secularmente escravizados e subalternizados ao longo da história mundial e estão, por assim dizer, com base nos estudos decoloniais, “fuera de lugar”. No entanto, podem encontrar um outro lócus de enunciação:

Los decires “fuera de lugar” son una de las características más relevantes de lo que en otras partes llamé “semiosis colonial”: interacciones semióticas de control, adaptación, oposición, resistencia, etcétera en las que se trata de encontrar un nuevo lugar, un nuevo “locus de enunciación” en el terreno de una constante guerra de decires. No se trata solo del decir, sino también del pensar. (MIGNOLO, 2013, p. 123).

O ato de pensar, refletir, elaborar e compreender que existem outras formas e contextualizações de interpretar histórias, pessoas e civilizações, ou seja, reconhecer que existe um projeto de apagamento, de genocídio físico e intelectual que violenta e impede que esse determinado grupo social, que compõe mais de 54% da população brasileira, consiga a garantia de direitos básicos de vida: moradia, segurança, saúde, educação, trabalho etc. me parece um

⁹⁴ Mignolo (2005) trabalha com o conceito de imaginário que se apoia nos estudos de Glissant (1977), e afirma: “o imaginário é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si mesma [...] Partindo de Glissant, dou ao termo um sentido geopolítico e o emprego na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial.” (Mignolo, 2005, p. 71).

movimento decolonial que precisa ser realizado. Considerando que “a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293), a semiótica colonial representada pelas pessoas educadoras por meio de suas compreensões acerca das imagens dos vídeos e gravuras utilizadas na oficina “permitem que os sentidos pretendidos tenham rostos específicos, escolhidos e reconhecidos, na maioria das vezes, sob os estereótipos, mitos e sentidos comuns, que são apoiados pelo padrão hegemônico da diferença colonial” (NORONHA, 2019, p. 261).

As representações apresentadas nessa oficina, que em resumo evidenciaram, por meio de suas falas, a existência de um processo de apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira nas trajetórias de escolarização e formação profissional, é uma realidade cotidiana na qual eles e elas não haviam reparado criticamente. Conceitos como “branquitude”, “racismo estrutural”, “colonialidade” e “colonização”, “democracia racial”, “branqueamento como um projeto político para acabar com a raça negra no Brasil”, entre outras questões que foram abordadas, puderam ser refletidas por meio das leituras de imagens que provocam sentidos e significados sobre as representações acerca desses conceitos. A desconstrução da semiótica colonial, ou seja, o movimento de deslocar esse olhar colonizado produzido no seio de uma geopolítica moderna neoliberal do sistema mundo, busca confrontar a colonialidade do poder/ser/saber, um caminho de luta e de resistência que há muitos séculos faz parte dos enfrentamentos pela vida, pelo reconhecimento de epistemologias, saberes, ciências etc. dos movimentos negros, indígenas e quilombolas.

A semiótica colonial evidencia as fraturas, os silêncios e os apagamentos elaborados desde a origem do projeto colonial moderno civilizatório, ao mesmo tempo que revela que pensar sobre racismo, sobre a temática racial é complexo e, apesar de mais de 18 anos de implementação da Lei n. 10.639/2003 e dos Marcos Legais para Erer, ainda não encontramos ações políticas educacionais que garantam sua efetiva implementação. Em contrapartida, se a semiótica colonial evidencia a imagem da pessoa negra estereotipada – corpo, intelectualidade, atitude, comportamento etc. –, ela vai revelar também que essas imagens e linguagens que estão na mídia, e que são incorporadas pela indústria cultural, que estão nas novelas, nos *outdoors*, nos comerciais de TV, no cinema etc., fazem parte de uma construção de sociedade que racializa, subalterniza e domina grupos sociais, pessoas (subjetividade), epistemologias, religiões, povos, territórios etc. A semiótica colonial nessa oficina foi identificada por meio das representações das pessoas participantes, no entanto, assim como a opção decolonial de Mignolo (2008, p. 297), ela também vai revelar “a identidade escondida sob a pretensão de

teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente [...].

Nesse momento, eu trago uma reflexão de bell hooks (2019, p. 37) para fechar a descrição e a análise dessa oficina: “é mais evidente que o campo da representação permanece um lugar de luta quando examinamos criticamente as representações contemporâneas da negritude e das pessoas negras” (2019, p. 35). Nesse sentido, eu acredito que existam caminhos possíveis para “transformar imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo [...]”.

A seguir, trataremos da descrição da terceira e última oficina realizada em 2019 com 20 professoras da educação infantil de uma escola privada, localizada na zona sul da cidade.

4.8 Educação para Relações Raciais (Erer) na educação infantil

Em 2019, ano de realização dessa oficina, eu estava no segundo ano do doutorado e continuava a trabalhar com oficinas voltadas para a educação das relações étnico-raciais em dupla, dividindo esses encontros com minha companheira de ativismo, de pesquisa e da vida, ou sozinha, quando não conseguíamos combinar as agendas. Meses antes de sermos convidadas para realizar essa oficina, um caso recente de racismo em uma escola privada havia acontecido com uma criança que frequentava o ano inicial do ensino fundamental. Na época, o fato ganhou bastante repercussão nas mídias e algumas organizações sociais, redes de professores/as, ativistas do movimento negro, compromissadas com a agenda antirracista na educação, começaram a exigir um posicionamento efetivo dessa escola, sobretudo no que se refere à implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, bem como dos marcos legais que as orientam.

Eu me lembro de que, um pouco antes do ocorrido, provocadas pelas experiências que vínhamos observando nas oficinas com professoras/es, chegamos, eu e essa parceira, a escrever projetos de formação em escolas privadas e públicas a fim de que o debate sobre racismo, a urgência do trabalho pedagógico com a temática racial e a implementação da Lei n. 10.639/2003 pudesse ser trabalhada por meio de formações continuadas com o corpo docente e a gestão escolar. Não avançamos com a proposta por falta de tempo em decorrência dos compromissos de trabalho e de estudos, do cotidiano da vida, entretanto, apesar desses contratemplos, a ideia continuou em curso.

Um tempo depois de esse fato ter acontecido nessa escola, eu e essa parceira, minha dupla de oficina, que vou chamar de B., fomos convidadas por uma outra amiga para realizarmos duas oficinas em uma escola privada, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com professoras da educação básica do ensino fundamental I e da educação infantil. O convite havia chegado por meio da gestão da escola, a fim de dar início às atividades e ações sobre a temática racial na instituição e, uma dessas iniciativas seria a de formação docente. Aceitamos imediatamente e já começamos a fazer algumas perguntas sobre o quantitativo de professoras, o conhecimento acerca da temática, bem como avaliar a expectativa e os objetivos da oficina. Recebemos, por meio da amiga que fez o convite, um *e-mail* com algumas questões que as professoras gostariam de que abordássemos. A ideia, segundo o relato dessa amiga, era que respondêssemos às perguntas de forma direta e objetiva, em forma de palestra, no estilo bem tradicional de formação docente.

A necessidade era urgente: elas demandavam respostas rápidas sobre como trabalhar com essa temática em sala de aula, ou seja, queriam que, de alguma forma, em pouco tempo de trabalho (quatro horas), tratássemos de assuntos relevantes, complexos e profundos sobre racismo no ambiente escolar, assim como conteúdos, planos de ação, planejamentos de aula, efetivação da Lei n. 10.639/2003, práticas antirracistas na educação, reconhecimento da diversidade étnico-racial etc. Em resumo, as professoras da educação infantil tinham a expectativa de que levássemos para a oficina respostas prontas sobre uma temática que elas pareciam não ter proximidade, e de um conteúdo que exige estudo, desconstruções epistêmicas e históricas que exigiriam muito mais do que quatro horas de oficina. Nesse sentido, eu arriscaria a dizer que as perguntas sugeridas pelo corpo docente da escola enviadas por *e-mail* como provocações para elaborarmos as oficinas exigiriam meses de formação: *Como trabalhar a formação das professoras que se formaram antes da lei? O que se deve saber? Como inserir a diversidade mesmo sem ter a representatividade de alunos negros? Como introduzir o tema sem que tenha surgido das crianças? É preciso falar mesmo sem que elas falem? Como trabalhar a educação antirracista no cotidiano se ela não aparece espontaneamente? O que é Educação antirracista? Ações afirmativas? Trabalho de valorização da cultura africana? Como lidar com a diversidade cultural e étnico racial em sala de aula? Como reconhecer a diferença como ponto chave no currículo? Como lidar com questões que aparecem? E como fazer para que não apareçam de forma recorrente? De que maneira podemos ampliar as culturas variadas nos contextos dos projetos?* (e-mail recebido em 2019).

A reflexão que compartilhamos após lermos essas perguntas foi referente aos Marcos Legais que orientam a efetiva implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que

alteraram a LDBEN/1996, e geraram uma série de iniciativas do governo brasileiro, orientado por organizações da sociedade civil ligadas ao Movimento Negro, para assegurar sua efetiva implantação nas redes de ensino. Assim, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004), que estabelece orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados acerca da temática racial. É importante lembrar que, em 2005, foram distribuídos nacionalmente pelo MEC um milhão de exemplares dessas DCNs a todos os sistemas de ensino e o conteúdo desse documento “foi disponibilizado em domínio público e inserido em outras divulgações, como no livro *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição” (MEC, 2006, p. 13). No entanto, os desafios e dificuldades em relação à implementação de uma lei “no âmbito da federação brasileira também alcançaram a Lei n. 10.639/2003. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais” (MEC/SEPPIR, 2013, p. 17). Nesse sentido, na esteira desse processo de implementação e efetivação da lei no sistema e nas redes de ensino, em 2013 foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que tem como objetivo contribuir para que os sistemas de ensino “cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (MEC/SEPPIR, 2013, p. 19). Contudo, apesar destes e de dezenas de outros esforços tanto do Movimento Negro quanto de algumas instâncias governamentais para que as referidas leis fossem reconhecidas e implementadas nas redes de ensino brasileiro, as perguntas anteriores nos diziam ao contrário. O corpo docente dessa escola apresentava indícios de que o conhecimento das leis e o reconhecimento de sua aplicabilidade como necessária para o processo de construção de uma equidade racial na educação se mostrava quase que inexistente.

O desafio estava dado. Tínhamos que montar um planejamento em que essas questões pudessem de alguma maneira aparecer nas falas e leituras das professoras da educação infantil, até porque não tínhamos a intenção de oferecermos uma palestra. A ideia era que vivenciando, lendo, discutindo em grupo com a nossa mediação, poderíamos alcançar alguns resultados significativos de compreensão sobre alguns conceitos referentes a essa temática.

Não tivemos tempo de conversar com a coordenadora pedagógica antes da oficina para entendermos melhor as expectativas das professoras, e alinharmos, por meio dessa conversa, outras propostas de formação. Nosso contato com ela foi breve e girou em torno da logística e da estrutura que precisávamos para realizar a oficina. Enviamos a ela o planejamento, que consistia em acolhida, sensibilização, atividades de leitura de imagem e elaboração de planos de aula, ou seja, um planejamento que entendemos como possível para ser percorrido em apenas quatro horas de atividade.

A oficina ocorreu no mês de junho nessa escola privada, localizada em um bairro de classe média alta na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com a participação de 19 professoras da educação infantil e a coordenadora pedagógica. Não foram convidadas outras profissionais da escola, tais como secretaria, limpeza, assistentes, estagiárias; apenas as professoras e a coordenadora pedagógica. O horário acordado foi das 18h às 22h. O grupo chegou pontualmente às 18h00 e a sala já estava preparada com as cadeiras em círculo, bem como com todo o aparato tecnológico para exibição dos vídeos, distribuição dos textos e planos de aula. B., minha parceira de oficina, levou diversos livros de literatura negra infantil, jogos e algumas bonecas negras para mostrarmos durante a nossa mediação.

Começamos pela dinâmica de acolhida, em que pedimos a todas que ficassem em roda, dessem as mãos e, ao som de Fela Kuti – o músico nigeriano que sempre reproduzimos nas oficinas para aquecer essa dinâmica –, solicitamos que cada uma falasse seus nomes e dançasse ao som da música. Elas se divertiram com a dinâmica e aproveitamos para falar um pouco da música, da musicalidade⁹⁵, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, como um vetor importante para iniciarem trabalhos sobre a temática com crianças pequenas. Dissemos que, por meio da música, que apresentaria sons diferentes do que as crianças estão acostumadas a ouvir (não no sentido de ser um estilo de música exótica, mas no sentido de que esse conhecimento sobre a nossa cultura africana e indígena é invisibilizado de maneira estrutural), poderia estimular as crianças a trazerem reflexões sobre o que estão escutando e, a partir disso, criar um ambiente propício para introduzir a temática de forma lúdica e interessante. Para Ney Lopes (2005), esse apagamento e falta de proximidade com outros tipos de estilos musicais, sobretudo os que têm referências africanas e afro-brasileiras, faz parte de um

[...] conjunto de estratégias de desqualificação que ainda hoje sustentam as bases do racismo antinegro no Brasil. É esse racismo que, no nosso entender, vai cada vez mais separando coisas indissociáveis, como o samba e a macumba, a ginga e a mandinga,

⁹⁵ “A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. (TRINDADE, 2006a, p. 98).

a música religiosa e a música profana, desafricanizando, enfim, a música popular brasileira. (LOPES, 2005).

O autor traz uma reflexão importante sobre as estratégias racistas que separam e definem, por meio da colonialidade do saber, os conteúdos que são considerados adequados para serem trabalhados em sala de aula daqueles que, por sua origem histórica, epistêmica, social e política, quando chegam à escola, são naturalizados como inconsistentes ou inadequados ao ambiente escolar. Ouvir sons de batuques, tambores e outros instrumentos musicais que fazem parte da cultura africana e indígena pode significar, entre outras compreensões, que aquela determinada música é “macumba” ou de cunho religioso, sem nem ao menos fazer a mesma relação desses instrumentos com a origem do samba, do *funk*, do *hip hop* e da música popular brasileira.

Logo após a acolhida, iniciamos a dinâmica de sensibilização ainda na esteira da discussão sobre músicas e brincadeiras. Pedimos a elas que, em roda, cantassem a cantiga “Escravos de Jó”; como de costume, todas cantaram a letra que conheciam: “Escravos de Jó, jogavam caxangá [...]”. Aos poucos, solicitamos que parassem de cantar a letra e ouvissem a forma como eu e B. estávamos cantando e dançando: “Guerreiros/guerreiras Nagô, dançavam caxangá [...]”. Perguntamos se elas conheciam essa versão e as respostas foram unânimes: “*nunca ouvi*”. Fizemos a contextualização da origem da música, o conceito da palavra *escravo* e, por fim, abordamos o que a professora Azoilda Trindade havia nos ensinado em relação à cantiga e à importância da representatividade para crianças negras e brancas, que poderia ser ressignificada somente com uma alteração da palavra *escravo* por *guerreiro*. Nesse momento, voltamos às questões iniciais que elas nos enviaram e lembramos que, com essa brincadeira, poderíamos refletir sobre essas duas perguntas: *como introduzir o tema sem que tenha surgido das crianças? É preciso falar mesmo sem que elas falem?* Coerentemente reforçamos que essa não era a única possibilidade pedagógica de se trabalhar com os temas, mas que poderia ser bem possível, uma vez que um dos recursos de ensino-aprendizagem nesse nível de escolarização era a música. Para colaborar com o debate e nos aproximarmos mais das perguntas que elas trouxeram, abordamos a seguinte reflexão:

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos. Mesmo na faixa etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca [...] (ABRAMOWICS; OLIVEIRA, 2012, p. 54)

Reforçamos a importância de trabalhar referências afro-brasileiras e indígenas com crianças da educação infantil ainda que não houvesse, como elas mesmas disseram, crianças negras em suas turmas, uma vez que essa representatividade, apesar de não estar ali naquele espaço, fazia parte das relações sociais das crianças, uma vez que o contingente populacional negro brasileiro é de quase 60% da população (IBGE, 2021). O trabalho com Educação para as relações raciais incide em ajustar o calibre das compreensões e do imaginário das crianças brancas e negras sobre os espaços ocupados pelas pessoas negras na sociedade. Quantas pessoas negras as crianças viam na escola? Quais dessas pessoas eram professoras, coordenadoras pedagógicas e/ou profissionais da limpeza e da portaria? Esse exercício crítico de pensar desde o espaço de educação contribui para uma reflexão sobre a importância da temática, sobretudo na construção identitária de crianças brancas e negras. Em relação à primeira, entender que, além da representatividade de sua cor, que é constante na TV, nos livros, em desenhos e novelas, existe uma outra raça, uma outra composição corpórea que precisa ser respeitada e valorizada; senão, como já nos disse Lélia Gonzalez, “se é preta, é doméstica. Se é preto é malandro, marginal”. Já para as crianças negras, a representatividade em conteúdos didáticos de sala de aula é fundamental para o entendimento de que elas e eles podem estar em qualquer espaço, serem o que quiserem, sem que o imaginário social, a colonialidade do ser determine e defina os espaços sociais que as pessoas negras podem ocupar. Além disso, os trabalhos lúdicos, literários, de jogos e brincadeiras que deslocam o olhar eurocêntrico para fora do centro, valorizando o protagonismo da história africana e afro-brasileira, possibilitam que as crianças negras internalizem seus corpos de maneira a não sobrepor “os valores e a estética da supremacia branca, uma forma de olhar e ver o mundo que nega o seu valor” (HOOKS, 2019, p. 35).

Algumas professoras comentaram sobre a dificuldade de encontrar materiais didáticos para o trabalho com crianças da educação infantil e desconheciam as orientações e ações sobre práticas pedagógicas e planos de aula sugeridos no trabalho com Erer na educação básica: “*eu conheço a Lei, no entanto, acho que por falta de uma formação mais focada na temática, encontro dificuldades*”; “*aqui na escola temos professoras negras*”; “*sempre procuramos diversificar os conteúdos*”; “*a escola sempre foi atenta à questão da diversidade*”; “*temos bonecas negras para as crianças brincarem*”; “*o bullying é um assunto que precisa ser trabalhado na escola e aqui sempre que possível fazemos trabalho tratando do assunto*”. Após essas falas, eu e B. concordamos em uma troca de olhares que as observações saíram muito mais em defesa do projeto político pedagógico da escola, da coordenação, do que de reflexões relacionadas ao que havíamos começado a discutir. Uma outra questão que nos chamou a

atenção foi o comentário sobre *bullying*. Precisávamos entender de qual contexto elas estavam se referindo. Concordamos com as falas em defesa da escola, mas reforçamos que se houvesse mesmo uma intenção para que ali se iniciasse um trabalho de formação para Erer, teria que haver mais compromisso da escola em relação à representatividade negra, à diversidade dos materiais didáticos e a abordagens pedagógicas de forma mais crítica e inclusiva. B. aproveitou para apresentar os livros de literatura negra que levou consigo, com o objetivo de destacar que, sim, existiam leituras e textos com representatividade negra para o trabalho na educação infantil publicadas em diversas plataformas sobre Erer desde 2005, após a implementação da Lei. Elas se mostraram interessadas, mas o “como utilizar” ainda pairava no ar.

Perguntamos se alguém gostaria de falar sobre o que discutimos, mas ninguém se pronunciou. Reparamos que o grupo, apesar de prestar atenção no que falávamos, não interagiu muito por meio do compartilhamento de suas reflexões para o debate. Elas queriam nos ouvir. Eu aproveitei o silêncio e perguntei às professoras se estava evidente para elas a diferença entre *bullying* e racismo, e o que colocava o primeiro conceito como mais importante a ser tratado na escola do que o segundo. Algumas falaram que crianças e jovens às vezes não sabem brincar e acabam ofendendo colegas ao chamarem-nos de gorda/o, burro/a, feio/a, e que essas atitudes, apesar de serem corriqueiras nas escolas, deveriam ser trabalhadas a fim de que preconceitos não avançassem no ambiente. Eu comentei sobre o caso de racismo ocorrido em uma escola privada e o que elas achavam sobre o fato. Notamos um certo constrangimento. Algumas, no entanto, falaram que chamar outra pessoa de feia, marrom, doméstica não era legal e que esses casos deveriam ser trabalhados com as crianças na escola nesses projetos sobre *bullying*. Percebemos que existia ali uma certa dificuldade de compreensão sobre a diferença entre os dois conceitos e por isso procuramos falar brevemente sobre eles.

Quando falamos em *bullying* estamos tratando de casos que podem ser considerados como preconceito ou discriminação, por exemplo, chamar uma pessoa de gorda, baleia, de retardada, de burra, de “japinha”, “paraíba”, de “leite azedo” entre tantos outros apelidos que acabam por deixar crianças e jovens que passam por esse tipo de experiência abalados emocionalmente. No entanto, quando falamos de racismo, estamos tratando de uma estrutura social que desumaniza grande parcela da população brasileira e, além disso, impacta diariamente a mobilidade, a segurança, a empregabilidade, a moradia e a expectativa de vida de pessoas negras, indígenas e quilombolas. Ou seja, os apelidos provocados pelo *bullying*, caso essas pessoas sejam brancas, não impede que sua capacidade intelectual e de privilégios as façam alcançar outros patamares quando forem adultas. Quem foi uma criança gorda na infância pode emagrecer na vida adulta. Já as crianças negras que vivenciam o racismo no cotidiano

escolar começam desde muito cedo a serem discriminadas, inicialmente pela sua cor (corpo), que interseccionada com outras categorias de opressão, tais como gênero e classe, agravam ainda mais suas trajetórias de vida. A criança negra jamais vai embranquecer quando virar adulta. Falar de *bullying* nas escolas é mais palatável do que falar de racismo, afinal, quem nunca recebeu apelidos na escola? *Bullying* é um conceito armadilha, aquele que vai na esteira da frase “somos todos iguais” e que pode acompanhar determinadas pessoas em uma fase da vida escolar. Racismo é para toda vida.

Seguimos com as dinâmicas e, antes de exibirmos os dois vídeos que planejamos, pedimos a elas que escrevessem em uma tarjeta a primeira impressão que compreendiam das palavras *branco* e *negro*. Normalmente fazemos essa dinâmica somente com a palavra *negro*, mas como nesse grupo elas trouxeram uma questão específica – *Como inserir a diversidade mesmo sem ter a representatividade de alunos negros?* – resolvemos pela primeira vez mudar a abordagem. As palavras mais recorrentes sobre *branco* foram: “*normal*”; “*comum*”; “*universal*”; “*clareza*”; “*limpeza/limpo*”. Já sobre a palavra *negro* foram: “*raça*”; “*diferença*”; “*diversidade*”; “*força*”; “*capacidade*”; “*diverso*”; “*subestimado*”; “*formação do Brasil como os índios*”; “*alegria*” e “*trabalho*”.

O que inicialmente nos chamou atenção nas impressões sobre a palavra *branco* foi que a palavra *raça* não foi utilizada para se referir ela, diferentemente das palavras relacionadas a *negro*, em que foi bastante recorrente. Ou seja, aquele grupo, que em sua maioria era composto por pessoas brancas, refletia as representações coloniais sobre branquitude, um sistema social de privilégio branco, no qual uma grande parcela das pessoas não se vê racializada: “a identidade racial branca não se considera uma identidade racial marcada. Em nossa sociedade prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional” (CARDOSO, 2011, p. 81). Isso quer dizer que, naquele grupo, o branco não se enxergava enquanto uma parcela da população que também é racializada. O conceito de raça geralmente é associado às pessoas negras e indígenas, conforme as impressões que saíram da palavra *negro*: “ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os que não são brancos” (BENTO, 2002, p. 3). Ora, quando uma parcela de professoras não internaliza que o branco também é raça, as possibilidades de identificação com a problemática racial podem sinalizar dificuldades de compreensão sobre desigualdades raciais, equidade racial, sobretudo porque essas representações demonstram que o branco, as pessoas brancas estão acima daquilo que entendemos como sociedade, coletivo: “há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Não se

reconhecer como partícipe desta história é não assumir um legado que acentua o lugar de privilégio que o grupo branco desfruta na atualidade” (BENTO, 2002, p. 28).

Ser branco é tão naturalizado e está localizado em um espaço com tantos privilégios que naturalmente os grupos racializados são outros, os diferentes, os que precisam de cotas, de ações afirmativas, os que não conseguem “chegar lá”, os que estão alijados do contexto social e político de uma sociedade; por isso, talvez a dificuldade de compreender que brancos, negros e indígenas fazem parte da construção civilizatória desse país e, portanto, abordar a temática racial, lidar com a diversidade cultural e étnico-racial nas escolas vai além da necessidade de ter em sala de aula alunos/as negros/as. Eu diria que a pergunta dessas professoras que, em grande maioria, têm formações acadêmicas de pós-graduação, sobre “*como lidar com a diversidade cultural e étnico racial em sala de aula?*” é um sinal de alerta de que ainda há um caminho grande e desafiador na educação e na sociedade civil sobre o debate racial, compreendendo que ele faz parte da história brasileira. O trabalho com a diversidade, com a diferença em sala de aula promove e contribui para o entendimento de que esses dois conceitos, se não forem observados em sua amplitude, considerando a interseccionalidade como uma ferramenta analítica importante nesse processo, ou seja, diferenças de gênero, raça, sexualidade etc., podem desencadear processos de discriminação, racismo, preconceito, que impactam diretamente na garantia de vida das pessoas que ali estão. Falamos que estávamos abertas a ouvi-las sobre o que trouxemos, no entanto, nenhuma delas quis se manifestar. Entendemos que o silêncio que insistia em permanecer naquele espaço poderia sinalizar vários significados e interpretações, e resolvemos não insistir muito nem estimular uma participação forçada. Decidimos acreditar que aquele silêncio indicava apenas uma maneira delas de nos “falarem” que estavam acompanhando as discussões.

Iniciamos a segunda parte da oficina, em que assistimos a dois vídeos e, em seguida, fizemos leitura de imagem. O primeiro vídeo foi “Comparando as bonecas”, descrito na oficina anterior, e o segundo, “Jovem negro e vivo”⁹⁶, da Campanha Juventude Viva, produzida pela Anistia Internacional em 2015, uma ação midiática com o objetivo de “mobilizar a sociedade e romper com a indiferença” (GELEDÉS, 2018) sobre os altos números de homicídio de jovens negros no Brasil, um assunto que a sociedade civil e o governo evitam a todo custo colocar em pauta na agenda política. O terceiro vídeo foi um depoimento da atriz e escritora brasileira Elisa Lucinda para a série “Diálogos ausentes”⁹⁷, produzido pelo Itaú Cultural no ano de 2017. Em resumo, no trecho do depoimento que apresentamos, Elisa traz uma reflexão sobre a

⁹⁶ Para assistir ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=IM2To-4c51M>. Acesso em: 19 dez. 2022.

⁹⁷ Para assistir ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=w5UBFd0wZ94>. Acesso em: 19 dez. 2022.

invisibilidade das pessoas negras na sociedade e a forma como as pessoas brancas não enxergam nem a ausência nem a presença de negros e negras nos espaços sociais que frequentam. Após a exibição dos vídeos e para conduzir as reflexões das professoras, escrevemos nos *flipcharts* duas perguntas: o que compreendemos sobre o que acabamos de assistir? Que relações podemos estabelecer entre o nosso cotidiano e os vídeos a que assistimos?

Algumas professoras já haviam assistido ao vídeo “Comparando as bonecas”, sobre o qual manifestaram se tratar de um vídeo extremamente impactante porque mostra explicitamente o sentimento que crianças negras internalizam sobre si mesmas, como feias e más: “*impactante*”; “*triste*”; “*reflexivo*”; “*cruel*”; “*sensível*”; “*inocente*”; “*essa experiência de lidar com o racismo pode aparecer mais em escolas públicas*”; “*um vídeo que precisamos falar mais*”; “*impotência*”; “*as crianças são muito pequenas*”; “*exposição*”; “*vergonha*”. A leitura de imagem do segundo vídeo foi: “*a gente não se dá conta de que isso tudo pode começar na infância*”; “*é violento pensar que isso está presente na vida de jovens negros*”; “*os números são alarmantes*”; “*é muito triste saber disso*”; “*nas escolas públicas isso é uma realidade*”; “*violento e impactante*”; “*onde achamos esses números?*”; “*essa campanha teve bastante divulgação?*”; “*aqui na escola não temos muita representatividade negra de crianças, talvez por isso seja tão delicado e sensível assistir isso*”; “*todos que vivem em comunidades passam por situações como esta*”. O terceiro vídeo, da atriz Elisa Lucinda, não trouxe muitas reflexões, apenas reforçou a dificuldade de encontrar livros de literatura infantil negra para o trabalho nas escolas.

Reforçamos que a proposta do trabalho com Erer em todas as redes de ensino também se encontra nesse lugar de repensar o valor da vida. Que vida importa mais? Qual sociedade almejamos quando uma rede de televisão propõe tirar das ruas um mendigo branco⁹⁸ de olhos azuis, que recebe o apoio e a solidariedade de muitas pessoas para que isso aconteça, enquanto essas mesmas pessoas cruzam diariamente com vários homens negros em situação de rua? Qual corpo vale mais? Qual humanidade vale mais? Essas perguntas trouxeram mais silêncio ainda. Muitas professoras ouviam o que estávamos falando com um misto de crítica e autocrítica. Nesse sentido, seria interessante refletirmos que a modernidade/colonialidade fazem parte de um projeto emancipatório de progresso, ordem, racialização, hierarquização do trabalho, classificação de seres humanos com base na raça, que foram construídos ao longo desse processo emancipatório sob o ponto de vista ocidental, considerando que as bases da modernidade são sexistas, patriarcais, autoritárias, epistemicidas e desumanas (GROSFOGUEL, 2020). O genocídio da população negra está no cerne desse debate, pois o racismo, sustentado pela matriz de poder colonial que

⁹⁸ Essa analogia reflexiva sobre representação e a representatividade eu aprendi em um curso com a Prof.^a Dr.^a Aza Njeri (2020), quando ela nos provocou com essa questão.

regula a estrutura do sistema mundo e a colonialidade do poder/ser/saber, de forma violenta, separa quem pode viver de quem pode morrer. Um movimento cruel que é mantido e reproduzido também por meio da semiótica colonial, pela ausência de um currículo antirracista, pelo desconhecimento das leis que regulam a Erer, pela falta de conhecimento sobre a importância da história africana e afro-brasileira etc. Essas ausências, sobretudo nas salas de aula e nos currículos, desencadeiam processos violentos de discriminação, preconceito, racismo, feminicídio, que tiram vidas e determinam quais corpos podem ser marginalizados. Levar 111 tiros, morrer de bala perdida, reprovar, abandonar e evadir a escola em maior proporção do que jovens e crianças brancas:

a escola é um dos primeiros lugares – senão o primeiro lugar – em que crianças não brancas são diretamente expostas a essa realidade, informando-lhes constantemente qual é seu nível de humanidade, ao mesmo tempo em que deprecia sua história, sociedade, espiritualidade, ancestralidade, ciência e tecnologia (NJERI, 2019, p. 5).

A autora chama a atenção para a responsabilidade de pessoas educadoras de refletir com lucidez e crítica sobre os processos de desumanização que estão dados na sociedade brasileira e atravessam as escolas, os espaços sociais, as identidades e representações das pessoas negras.

Para complementar a discussão, pedimos a elas que formassem quatro grupos de cinco pessoas para, coletivamente, lerem os seguintes textos:

- Grupo 1 – LOPES, Nei. Questão negra no Brasil. In: **Bantôs, Malês e identidade negra**, 2011. p. 206-210;
- Grupo 2 – SILVA, Ana Célia. **Branqueamento e branquitude**: conceitos básicos na formação para a alteridade. p. 87-88; 93-99;
- Grupo 3 – BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. p. 1; 14-18. (narcisismo e brancura); e final da 26 (“assim, compreender [...]”);
- Grupo 4 – TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Áfricas e afro-brasileiros nos brinquedos e brincadeiras**. p. 2-5.

Os textos trazem contextualizações importantes sobre o projeto de branqueamento brasileiro como política de Estado, democracia racial, branquitude como sistema de domínio racial e as africanidades como possibilidades em práticas pedagógicas e de gestão voltadas para a educação infantil. Dividimos essa atividade de leitura em dois momentos: o primeiro, com 20 minutos de duração, para que cada grupo lesse os textos e fizesse suas considerações. O segundo momento, com mais 10 minutos, seria para que cada grupo, após as reflexões sobre as leituras e de tudo que havíamos debatido até o momento, fizesse suas apresentações com base nas seguintes questões:

- Constatando: “o que você percebe/apreende no vídeo e dos fragmentos de texto?”;
- Superando: “qual o seu papel no processo de construção de identidade dos(as) educandos (as)?”.

Durante o tempo de leitura, eu e B. fomos circulando entre os grupos para ouvir um pouco as discussões e impressões sobre os textos. Algumas professoras relataram nunca terem ouvido falar sobre o conceito de branquitude como um sistema que mantém o racismo, e que o texto de Nei Lopes trazia uma contextualização importante sobre escravidão, racismo e o projeto de branqueamento, premissas históricas relevantes para pensarem sobre o papel de professoras e professores no compromisso com Erer em sala de aula.

Quando estávamos prestes a encerrar o tempo para o início da socialização, elas nos pediram mais 15 minutos porque as discussões estavam efervescendo. O tempo foi dado e logo após começamos as socializações. O Grupo 1 chegou à seguinte constatação: existe uma baixa expectativa em relação ao negro na sociedade, bem como invisibilidade e agressividade atribuída a ele, o que reforça essa perpetuação do racismo e dificulta o desenvolvimento do potencial de crianças e jovens. Como superação, elas apostaram em uma intervenção de formação continuada para professoras da educação básica; estudar mais a temática; disponibilizar espaços/tempo para elaboração de projetos e rodas de conversa sobre a temática.

O Grupo 2 constatou que existe uma resistência e dificuldade de encarar o racismo nas escolas e na sociedade; as crianças negras vivenciam o racismo e seus impactos na escola; a questão racial, o racismo, afeta a aprendizagem e formação de crianças e jovens; há a ausência de debates e contextualização sobre branquitude nas escolas; necessidade de ampliar o debate sobre racismo para alcançar mais pessoas. Na esfera da superação, o grupo entendeu que as professoras e a gestão escolar têm uma enorme oportunidade e responsabilidade de abordar questões relacionadas ao racismo no cotidiano escolar; necessidade de estarem mais preparadas para essa discussão; compor estudos sobre a temática e multiplicá-los; necessidade de formação para estimular um olhar mais aprofundado sobre a temática; não se sentiam preparadas para ações e práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com Erer.

Já o Grupo 3 constatou que existe um apagamento da história africana e afro-brasileira que silenciosamente permanece nas escolas; as pessoas negras são racializadas e as pessoas brancas não se sentem parte dessa história; trabalhar com a questão racial é urgente; há falta de preparo de professores e professoras sobre a temática; dificuldade de relacionar conteúdo com a educação infantil. As reflexões desse grupo para superação do problema foram: mais formações sobre o tema na educação infantil; planejamentos e projetos que incluam conteúdos

antirracistas; ampliar o conhecimento para toda a escola; evitar a banalização do tema; repensar o 20 de novembro como uma única data possível, mas começar por essa data.

O último grupo concordou com todas as colocações das falas anteriores e resolveu não apresentar suas reflexões porque eram praticamente iguais; a única inclusão foi uma observação sobre literatura negra infantil.

Elas apontaram que existe certa dificuldade de encontrar livros para crianças pequenas com a temática negra, ou personagens negros e negras. B. começou a costura das reflexões com esse gancho da dificuldade de se encontrar literatura negra. Ela reforçou que todo esse apagamento fazia parte daquilo que falamos anteriormente, que era a colonialidade, o epistemicídio, mas que, ao contrário do que podemos imaginar ou do objetivo de uma sociedade que se pretende hegemônica e universal, diante dos desafios, havia a insurgência. Ou seja, existiam muitos livros publicados por editoras independentes, além de formações gratuitas, *lives*, palestras de professoras que trabalham em uma perspectiva antirracista na educação disponíveis na internet e de fácil acesso. Falamos também que havia uma necessidade de estudo e preparo para utilização dessa literatura infantil negra, a fim de que as representações sobre o conteúdo das histórias não fossem banalizadas ou não caíssem em uma armadilha racista, reforçando por vezes, mesmo com histórias negras, o estereótipo racista.

Provocamos os grupos sobre o reconhecimento delas em relação à formação continuada em Erer, perguntando quais seriam as iniciativas que elas incidiriam para que isso ocorresse dentro da escola. Evidenciamos essa provocação no sentido de fazê-las compreender que a ausência de iniciativas como essa contribuía para a manutenção do racismo por omissão, que incide no esquecimento e apagamento oriundos do ato de não reconhecê-lo como um sistema de dominação estrutural brasileiro, “cujas raízes, dizemos, estão em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista” (GONZALEZ, 2020, p. 128). Quando crianças e jovens brancos/as e negros/as olham ao redor da escola e observam que a maioria de suas professoras são brancas e que as pessoas negras que ali estão ocupam os serviços de limpeza, de segurança (portaria), são suas babas e/ou domésticas, motoristas de seus pais, cozinheiras idosas que estão na “família” há anos, mas não as percebe em situações de *status*, ocupando posições de coordenação etc., essas representações sobre a população negra serão, todavia, distorcidas:

As condições de existência material da comunidade negra remetem a condicionamentos psicológicos que têm que ser atacados e desmascarados. Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas etc., até a polícia normalmente constituída.

Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço [...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar.!.; por aí que se entende por que o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão psicológica através do medo. A longo prazo, o que se visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado, mediante a utilização de todos os meios que perpetuem a sua divisão interna. Enquanto isso, o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando do de ordem e segurança sociais (GONZALEZ, 1979) (GONZALEZ, 1980, p. 232-233).

Nesse sentido, relembramos que a escola precisa ser esse espaço de possibilidades (HOOKS, 2019) no qual as crianças e jovens brancas e negras possam construir caminhos pluriversais e interculturais sobre as contribuições dos povos originários, negros e quilombolas, “para humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocêntricas – no que se refere à história, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência” (NJERI, 2019, p. 5), sem que necessariamente nessa sala de aula exista e predominância de crianças e jovens negros.

Caminhamos para o encerramento da oficina porque já havíamos passado 15 minutos do tempo combinado. Pedimos a elas que dissessem breves palavras que representassem como saíam dessa atividade: “*reflexiva*”; “*provocada*”; “*alerta*”; “*atenta*”; “*estimulada*”; “*consciente*”; “*determinada*”; “*propositiva*”; “*sensível*”. Recorrentes foram as falas de que precisariam de mais tempo para absorver o conteúdo e de mais formação no tema. Agradecemos a presença e nos despedimos ansiosas por mais encontros como este.

A semiótica colonial que tratamos como um vetor analítico para compreender as representações que as professoras trouxeram para essa oficina, encontra-se nas imagens, nos desenhos, em filmes etc. que dizem sutilmente por meio das entrelinhas da colonialidade do ser/poder/saber uma compreensão sobre um ideário de construção de humanidade/civilizatória, produção de conhecimentos que é considerado como padrão, universal e hegemônico. Tratamos, portanto, de identificar que essa semiótica atravessa as representações das pessoas que participaram das oficinas e, por meio das mediações, buscamos fazê-las compreender que existe uma régua padrão de signos e significados por meio de uma linguagem que desumaniza que permite o tombamento de corpos negros tanto física quanto intelectualmente. Somos pessoas inundadas de representações e ausências de representatividade de pessoas negras em espaços de poder, de decisões políticas, de *status* social, que são incansavelmente reproduzidas em novelas, desenhos animados, imagens e notícias jornalísticas, discursos e narrativas que

sustentam e mantêm a separação racial hierarquizante de pessoas negras, indígenas e quilombolas.

Um painel no corredor da escola que coloca a imagem de uma boneca negra com cabelo de bombril para representar o cabelo crespo reforça o racismo dentro desse espaço, estimulando a desumanização de crianças e jovens negros, fazendo com que eles internalizem seus cabelos como “ruins” e “duros”. Um desenho animado que mostra uma amizade entre dois meninos⁹⁹, um branco e outro negro, em iguais condições de classe, mas ao final do desenho representa o menino branco como aquele que tem direito a frequentar uma escola e o menino negro como aquele que fica na aldeia porque não nasceu para isso, reforça um padrão colonial que mantém as pessoas brancas sempre em lugares de privilégios, como se só o menino branco tivesse o direito garantido de estudar. Ver uma imagem de um desenho animado famoso¹⁰⁰ em que em uma mesa estão sentados todos os seus amigos brancos, inclusive o cachorro da turma, em cadeiras iguais, e do outro lado da mesa, sozinho, a personagem negra em uma cadeira diferente, demonstra um padrão semiótico colonial de que meninos negros são estereotipados, diferentes, e por isso devem permanecer deslocados do resto do grupo, da qual ele inocentemente acha que pertence.

Outra discussão recente, amplamente divulgada em redes sociais e que trabalha com a temática racial, foi a necessidade de ressignificar uma ilustração de uma gravidez na qual se evidencia o bebê negro dentro da barriga de sua mãe. A semiótica colonial da imagem que circula nos meios acadêmicos, em especial na área da saúde, é a de uma mãe e seu bebê brancos. Essa é imagem de referência, que demonstra a evolução do feto até o nascimento; a questão é: se no Brasil existem 115 milhões de negros (IBGE, 2021), 1,13 milhão de quilombolas e 1,1 milhão de indígenas (IBGE, 2021), grupos que hoje somam cerca de 60% da população brasileira, por que essa figura ainda não havia sido ressignificada? Por que essa imagem, que demonstra a origem da vida e os mistérios do nascimento representa o padrão branco? Portanto, desconstruir a semiótica colonial que provoca compreensões estereotipadas, acríticas e não verdadeiras de modo a hegemonizar as representações daquilo que apresenta uma referência não eurocêntrica, fora desse lugar humanizado que determina o padrão branco como superior, parte do pressuposto de que “devemos refletir que nem a concepção de humanidade, nem a de educação, deve ser universal” (NJERI, 2019, p. 5), seguindo o referencial de que o que está

⁹⁹ *Luca*. Direção: Enrico Casarosa. Produzido por: Andrea Warren. EUA. Pixar Animation Studios, 2021. Animação. Duração: 1h36 min.

¹⁰⁰ Figura representativa da cena do desenho 'A Charlie Brown Thanksgiving' (1973). Ver em: <https://revistamonet.globo.com/Series/noticia/2018/11/internautas-veem-racismo-em-cena-de-classico-de-snoopy-de-acao-de-gracas.html>. Acesso em 22/02/2022.

para fora desse entendimento é compreendido como fora do lugar, uma vez que “tudo que difere dele ou é marginalizado ou é suprimido” (NJERI, 2019, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS¹⁰¹



Ideograma Aya, cujo sentido remete ao símbolo de resistência, desafio às dificuldades, força física e intelectual, perseverança, independência e competência¹⁰².

“abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar visões, celebrou um ensino que permita transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”. (bell hooks)

Quando eu escolhi enveredar pelo caminho da pesquisa, primeiro no mestrado e logo em seguida no doutorado, eu sabia que enfrentaria muitos desafios, alguns deles localizados no campo emocional. Por vezes, me diziam que eu não era capaz, que fazer pesquisa não é para todo mundo, que título de doutorado em um país como o nosso não serviria para quase nada, que ser doutora em educação no Brasil era quase uma utopia etc. Eu confesso que, durante esses anos, esses questionamentos atravessaram meu corpo de tal forma que por muitas vezes durante a escrita, eu pensei: o que estou fazendo aqui? De que maneira minha pesquisa vai contribuir com o campo da educação para as relações étnico-raciais? Ela é relevante, é pertinente? Tenho bagagem e capacidade intelectual suficiente para concluir uma pesquisa? Para pensar, refletir, analisar teoricamente? Existem tantas pessoas tão melhores do que eu e que mereciam estar nesse lugar, eu pensava. Na mesma intensidade que essas questões emocionais me cortavam a alma, tiravam minha criatividade e me deixavam paralisadas, eu tentava buscar na minha militância, no meu compromisso-ação com uma educação antirracista respostas e motivações que me deslocavam desse “não lugar” que minha mente ansiosa insistia em me colocar.

Eu procurei, ao longo dos capítulos, trazer uma visão daquela realidade que eu observei no campo, nos textos, tentando fazer um diálogo com as experiências que eu estava vivendo, de angústias, solidão, desânimo, mas também de muita perseverança intelectual. A cada texto

¹⁰¹ Em alguns momentos nesta escrita eu faço uso da primeira pessoa do singular, porque entendo que foram caminhos e vivências construídas por mim e, em outros momentos, eu utilizo a primeira pessoa do plural, porque muitas das reflexões teóricas, dos caminhos, das escolhas e das orientações que estão refletidas nessas conclusões e por toda a tese foram construídas juntamente com minha orientadora, Andrea Fetzner. Sem ela, sem seu apoio, sem suas orientações, esta tese não teria chegado até aqui.

¹⁰² Para saber mais sobre os Adinkras, ver: <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

que eu lia, a cada autora que eu conhecia, a cada disciplina que eu cursava, a cada artigo que eu publicava, a cada palavra amiga que eu ouvia, as aprovações das bancas de qualificação, os elogios da orientadora, cada colo que eu recebia, me fizeram perceber que, sim, eu poderia concluir uma tese.

Esta tese não precisava necessariamente significar uma conquista solitária, uma escrita única, ela significava algo a mais: uma pesquisa concluída e escrita a várias mãos. De que era possível sim compartilhar meus achados teóricos, ainda que a tese não estivesse concluída, em um movimento muscular militante e inquieto que encontrava nessa rede solidária de pessoas pesquisadoras negras que já faziam parte de minha trajetória, ou seja, pessoas que estão na minha história. Vale ressaltar que ninguém escreveu por mim, não é sobre isso que eu estou falando. Eu falo de afetividade, de troca, de compartilhamento, de colo, de abraço, de denço. De algo, como diz naquela música: “*um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade...*”. E o que isso tudo tem a ver com as considerações finais, Luciana? Diria que quase tudo. Porque ao tentar fechar esta tese eu chego à conclusão de que, ainda que a vida acadêmica seja fria, dura e atravessada por encruzilhadas fechadas e abertas, escolhas e desafios, ela pode nos levar a encontros interessantes com pessoas incríveis, achados e pistas motivadoras para que essa ginga, esse jongo, essa capoeira, esse bailado teórico na busca por uma educação antirracista não pare.

Esta pesquisa, a chegada para esta tese é fruto de um trabalho coletivo, de experiências vividas e compartilhadas, de trocas que começam lá no Mestrado em Educação (2015-2017) quando investigo os materiais pedagógicos do A Cor da Cultura e sua utilização em sala de aula a luz de uma epistemologia decolonial, e continuam na minha atuação com formação docente e oficinas pedagógicas. Foi muito significativo para mim quando me dei conta de que havia feito um movimento “sankofiano” de olhar para trás e ver o que já havia realizado, discutido, pensado e que estas ações e movimentos poderiam contribuir para o nascimento desta pesquisa.

Penso que o maior desafio desta tese foi olhar os cadernos de campo das oficinas, as temáticas abordadas e, pensar nestes cadernos como instrumentos de coleta para a pesquisa por meio do meu referencial teórico. Lidar com as limitações por conta da Covid-19, da impossibilidade de fazer outras oficinas, que pudessem complementar as que já havia realizado, de poder realizar outras oficinas a partir do problema que estava construindo, da hipótese e questões que começavam a se apresentar, utilizando outras abordagens metodológicas como os ateliês autobiográficos, também foram momentos bem desafiadores.

No entanto, após revisar os cadernos de campo, a trajetória das oficinas, a participação das pessoas professoras, percebi que ali estava um material significativo, coletado por mim e

que dialogava com meu problema, e questões secundárias. Os conceitos sempre foram centrais nos trabalhos com oficinas em Erer.

E agora, completando quatro anos de doutorado, sentada na minha sala escrevendo essas considerações finais, a cereja do bolo de um trabalho de pesquisa, eu percebo que eu saio fortalecida e que, sim, esta tese pode contribuir para o campo da educação em Erer. Ao concluí-la, nasce uma pesquisadora. Não é propósito dessa parte final de tese trazer questões fechadas, ao contrário, a intenção é deixar as portas abertas para que outras análises teóricas possam ser realizadas com base nesse repertório em diferentes campos do saber.

Quando nos propusemos a compreender os conceitos relacionados ao entendimento das relações raciais, no campo teórico desses estudos e como estes se refletem nas representações docentes, a fim de identificar os desafios ainda presentes do ponto de vista teórico-prático, nós nos demos conta de que o trabalho com a formação de pessoas professoras da educação e educadoras sociais parece estar sempre começando, parece que estamos sempre na fase da sensibilização, pelo reconhecimento da importância da temática nas escolas, das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, de currículos, práticas etc. Eu chego a essa conclusão não somente por conta das observações que apreendi no campo por intermédio das oficinas realizadas, mas também pelas reflexões que eu realizei com base nas leituras de teses, dissertações e artigos na seção que falamos na revisão bibliográfica. Os 36 trabalhos analisados entre 2010 até 2020, encontrados nesse levantamento bibliográfico, reiteram a presença da colonialidade do poder/ser/saber no imaginário das pessoas docentes, e, por conseguinte, uma necessidade de reformulação no campo de formação docente em Erer de forma sistêmica e continuada.

Esta tese teve como objetivos específicos: i) identificar os conceitos recorrentes, no campo das relações raciais que buscam compreender e combater o racismo; ii) identificar as representações de pessoas professoras e educadoras sociais em relação ao racismo nos espaços educacionais; iii) analisar as representações dos conceitos raciais das pessoas professoras e educadoras sociais à luz de uma perspectiva decolonial. Algumas questões norteadoras acompanharam estas reflexões, tais como: quais são os conceitos que mais precisam ser trabalhados na formação docente de professores no campo da Erer que aparecem nas oficinas realizadas? Como os conceitos de raça e racismo são representados pelas pessoas docentes? É possível reconhecer a existência do racismo sem compreender os conceitos? De que forma a colonialidade está presente nas representações das pessoas professoras e educadoras sociais que participaram das oficinas?

A hipótese que construímos de que apesar de estarmos caminhando para quase 20 anos das legislações e documentos legais que orientam a Erer os principais conceitos no âmbito das relações raciais precisam ser revisitados/problematizados no campo de formação docente, gira em torno das realidades e experiências vividas por mim ao longo deste período que venho atuando com formação docente e que me apontavam a necessidade de sempre dar um passo atrás em relação a temática que me era solicitada. Neste contexto, o que eu observava durante as oficinas era a uma representação estereotipada destes conceitos.

Por um outro lado, a hipótese também trazia uma certa inquietude desta pesquisadora, educadora social, no que se refere a falta de proximidade das pessoas professoras e educadoras sociais com os documentos que orientam as Diretrizes de Educação para Erer e que já foram incorporados à legislação há quase 20 anos. Para além disso, um outro atravessamento que me inundava ao realizar as oficinas e que fizeram parte das anotações dos diários de campo que produzia, era o fato de que existia ali nas reflexões e representações das pessoas professoras e educadoras sociais um certo distanciamento no que se refere ao reconhecimento da história de luta do movimento negro brasileiro que por meio de seus esforços políticos e decoloniais instituiu as leis que tornam obrigatório o ensino da história da África, afro-brasileira e indígena no ensino básico e superior. Em muitos momentos eu me perguntava por onde andavam os resultados dos conhecimentos adquiridos no campo de formação docente que foram oferecidos ao longo destes anos na área de educação básica até a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) após o golpe de 2016. Uma outra questão que traz esta hipótese é que diante das realidades que vivencio no trabalho com oficinas pedagógicas ao longo deste tempo, ainda que pensemos (pesquisadores, educadores antirracistas) ou tenhamos o desejo de que as formações docentes para Erer sejam mais aprofundadas em termos de conceitos e temática, existe ainda um trabalho a ser feito em relação aos conceitos básicos no âmbito das relações raciais.

Nos limites desta investigação realizada, observamos que o campo de formação docente, bem como a efetivação da Lei n. 10.639/2003 como um projeto político educacional, precisam andar de mãos dadas com o reconhecimento dos principais conceitos no âmbito das relações raciais e de uma epistemologia decolonial que dê conta de confrontar as bases epistemológicas construídas na colonialidade, que conformam as representações sobre raça, racismo, gênero, sexualidade, branquitude como um sistema de poder e manutenção de privilégios, do entendimento da democracia racial e do processo de branqueamento como um projeto político de governo que acirra ainda mais as violências vividas pelo racismo. Não basta apenas sensibilizar. É preciso agir, e esse agir é o movimento que chamo de inquietude-ação. Um

movimento decolonial que, ao mesmo tempo que nos inquieta, nos movimenta, nos coloca no lugar da ação. O que eu vi e observei durante este trabalho, analisando as oficinas, lendo as anotações nos diários de campo que eu escrevi, é que, ao mesmo tempo que há uma intenção, um esforço, uma vontade de agir contra o racismo no cotidiano escolar, ainda há muita resistência. Não uma resistência de negação, de afirmar que essa pauta, essa agenda não é necessária, mas uma resistência no sentido de não incorporar de fato essa temática como um projeto contínuo de formação. Uma outra questão que me ocorre no momento é que essa falta de compreensão crítica sobre a importância de assumir o racismo como um sistema de dominação social pode desencadear práticas de reprodução racistas nos espaços de educação, tal como aquela relatada em uma das oficinas referente ao uso do “Bombril” para representar uma menina negra no mural da escola.

A compreensão de conceitos básicos no âmbito das relações raciais, do conhecimento da história e da contribuição dos povos negros e indígenas para a formação do país, bem como a história e o protagonismo do movimento negro na agenda da educação no enfrentamento do racismo estrutural é fundamental para que pessoas professoras e educadoras estabeleçam relações críticas entre racismo, colonização, escravidão, colonialidade e garantia do direito à vida em toda a sua plenitude. Tais constatações favorecem a reflexão sobre a necessidade de contextualização de que epistemologias que fundamentam suas narrativas e construções de conhecimento com base em um único ponto de vista, em uma visão colonial sobre ser e estar no mundo, que no caso desta tese vem a ser o Ocidente, o saber eurocêntrico, precisam ser desobedecidas, a fim de que a vida física, intelectual, material e psicológica de jovens negros, indígenas e quilombolas seja preservada. Por conseguinte, essa desobediência epistêmica tornará possível o reconhecimento da existência do racismo como uma estrutura que baliza, hierarquiza e subalterniza as representações e relações raciais de pessoas negras, assim como contribuirá para o entendimento de que uma agenda educacional voltada para o antirracismo, assim como prevê o parecer que regula a Lei n. 10.639/2003, não diz respeito à pessoa negra de forma isolada, mas sim a toda uma sociedade que se pretende democrática, inclusiva e equânime.

A investigação contribuiu para repensarmos os avanços que o movimento negro conquistou ao longo de séculos de luta e de enfrentamento à colonialidade, sobretudo nas agendas educacionais, em que o racismo, como corpo forte que sustenta as estruturas sociais de poder e privilégios do sistema de dominação da branquitude, ainda mantém nos currículos e conteúdos pedagógicos narrativas coloniais que determinam o apogeu do Ocidente no sentido

de manter sob a tutela da colonialidade as representações de África, dos povos originários e tudo que descende desses lugares como inferior e não humano.

A ação da militância negra sempre foi forte e incansável no sentido de escolarizar sua população, tornando a educação e a escola como um espaço de pertencimento do aluno negro. A trajetória dessa luta é um capítulo à parte na própria História da Educação Brasileira, porque evidencia o quanto o negro tem reconhecido a importância da Educação, seja esta em espaços formais ou alternativos criados desde a escravidão (GOMES, 2018, p. 75-76).

As lutas dos movimentos negros no Brasil historicamente no campo da educação buscaram em momentos diferentes da história pautar a educação em dois movimentos: acesso à educação/escolarização e reconhecimento. Reconhecimento no sentido político-educacional, por meio da implementação da Lei n. 10.639/2003, que promove uma ruptura epistêmica e de paradigmas pelo direito ao reconhecimento de pessoas negras, indígenas e quilombolas em conhecer suas histórias de protagonismo político e social. No entanto, 19 anos depois da implementação da referida Lei e dos documentos legais que as orientam, eu pude constatar ao longo deste estudo, e sobretudo com base em minha atuação no campo de formação docente, que ao contrário do que algumas militantes do movimento negro imaginavam, de que estaríamos avançando em termos de qualificar o debate racial nas escolas, o que me parece é que ainda estamos no começo, ou seja, o reflexo desse vazio quanto à efetivação da lei nas escolas como um projeto político aparece nas falas e reflexões das pessoas professoras e educadoras sociais que participaram das oficinas.

Neste estudo, as motivações que levaram aos convites para a realização das oficinas deram-se ou por acontecimentos racistas dentro da escola ou pela necessidade de conhecimento aprofundado sobre o debate racial, com as recorrentes perguntas: como fazer para trabalhar com a temática? Quais materiais utilizar? Como trabalhar a temática racial mesmo sem ter crianças negras em sala? Entre outras indagações. O trabalho com os conceitos raciais e históricos que comprova a existência do racismo estrutural brasileiro, assim como aqueles que ajudaram na compreensão do impacto do racismo e no aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais, foi muito utilizado no começo dos anos 2000; após 2003, houve a implementação das Leis já citadas em formação docente promovidas e disseminadas pelo Ministério da Educação e monitoradas posteriormente pela extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)¹⁰³. No entanto, o que este estudo demonstrou é que os conceitos raciais, apesar

¹⁰³ Ver: 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. *Educ. rev.*, n. 47, p. 19-33, 2013.

de já terem sido bastante debatidos no campo e muito disseminados por meio de pesquisas e artigos, ainda precisam ser revisitados nos conteúdos de formação docente.

Nesta pesquisa, é possível encontrar pontos que reforçam que “a construção do imaginário da ‘civilização’ exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da barbárie.” (CASTRO GOMEZ, 2005, p. 88), no qual encontramos a colonialidade que domina a subjetividade. A compreensão do que é considerado histórico, padrão e legítimo na construção de humanidade nos faz desembocar nas semióticas coloniais que são construídas com bases epistêmicas eurocentradas, capitalistas, exploratórias, que objetivam dominar, explorar, separar, apagar, neutralizar epistemologias para lá da colonialidade, a fim de manter a hegemonia ocidental.

Algumas falas das pessoas professoras e educadoras aparecem como referências importantes para identificarmos que as representações destas pessoas podem ser compreendidas como uma construção social com base em uma semiótica colonial, da colonialidade e da urgência de uma formação docente que revise os conceitos raciais a luz de uma epistemologia decolonial, que propõe um movimento de resistência subjetivo, epistêmico, cultural, de religiosidade e político. Frases como: “*não sei se sou uma mulher negra. Dizem que sou morena ou mulata e espero aprender mais sobre essa questão*”; “*sou brasileira, portanto, acho que tenho sangue negro...*”; “*Ano passado fiz um mural em comemoração ao Dia da Consciência Negra e coloquei bombril no cabelo das bonecas. Não achei que pudesse estar ofendendo ou reforçando padrões racistas. Meus alunos negros não questionaram*”, representam estereótipos racistas sobre estética negra e falta da compreensão do racismo como estrutural e seus impactos na subjetividade da pessoa negra. O reconhecimento das identidades raciais é algo bastante complexo no Brasil, tendo em vista todo o processo de apagamento histórico, político, social e intelectual da população negra e indígena que vivenciamos neste país. Em resumo, acredito que os conceitos que aparecem como recorrentes nas representações das pessoas professoras e educadoras sociais, nas oficinas que realizei, dizem muito sobre a urgência de reflexões sobre:

- i. A presença da colonialidade oriunda de um passado colonial e escravista que marca ainda hoje o imaginário social brasileiro, tendo como consequência representações coloniais que conformam valores conservadores e práticas de hierarquização das diferenças que reverberam em naturalização às desigualdades entre a população e se constituem como obstáculo para a construção de uma sociedade democrática, pautada na justiça social/racial;

- ii. As pessoas que participaram das oficinas têm dificuldade, em grande parte, de reconhecerem o racismo como um sistema de dominação social presente também na educação e que ele pode estar presente em suas práticas pedagógicas;
- iii. Falta aos educadores acesso a uma formação docente de forma sistêmica e continuada para educação das relações étnico-raciais a fim de que o corpo docente consiga identificar as semióticas coloniais que se apresentam cotidianamente nas mídias, nos currículos, nos conteúdos escolares;
- iv. Currículos e materiais pedagógicos são eurocêntricos e reforçam a colonialidade, bem como a superioridade branca.

Nessa perspectiva, quando olhamos as representações das pessoas professoras e educadoras sociais que participaram das oficinas, é possível perceber a necessidade de uma hermenêutica pluritópica que provocará outra compreensão com base na decolonialidade e que pode dar conta da desconstrução e de uma possibilidade crítica de reflexão sobre as semióticas coloniais presentes em imagens vinculadas na mídia, no noticiário, nas novelas, nos filmes, nas propagandas, no material didático, nas práticas pedagógicas, nos currículos etc. Com isso, eu quero dizer que, ao observar as representações das pessoas que participaram das oficinas, eu pude constatar o quanto o exercício de uma hermenêutica que abarque outras compreensões sobre conceitos raciais e históricos que construíram o imaginário social planetário podem contribuir para movimentos decoloniais nos espaços educacionais. Revisitar os conceitos que são compreendidos por meio da colonialidade e do imaginário do mundo moderno/colonial, que inventou o “outro” como “não ser” por meio de uma epistemologia decolonial, se apresenta como um caminho possível para o enfrentamento da colonialidade do saber:

Os conceitos na história da filosofia europeia são mono-tópicos e universais, não pluritópicos e pluriversais. E por que os conceitos que são elaborados nos projetos descoloniais e em processo de pensamento descolonial são pluritópicos e pluriversais? Porque a ferida colonial foi diversificada, empregando linguagem de Wall Street, por todo o mundo: Índios da América, Austrália e Nova Zelândia; os negros da África subsariana e das Américas; árabes e berbers da África do Norte e no Oriente Médio [...] (MIGNOLO, 2005, p. 303-304)

Mignolo (2005), nesse sentido, nos provoca a pensar que sem uma desobediência epistêmica, sem a descolonização do saber, da filosofia moderna, não há descolonização política e, portanto, não há como enfrentarmos a colonialidade.

As análises produzidas nesta tese salientam também a necessidade de ampliar o debate sobre a importância da representação, da construção do imaginário social elaborado sobre pessoas negras e indígenas nos materiais didáticos, na formação docente e nas práticas pedagógicas, considerando que essas representações são fundamentadas na colonialidade, que

conformam as lógicas do padrão do sistema mundo moderno/colonial e regulam as dimensões da subjetividade. Nesse aspecto, tendo como base os estudos teóricos de Mignolo sobre imaginário social/colonial, observou-se que as representações sobre os conceitos raciais que apareceram nas oficinas são fundamentadas em epistemologias que colonizam a produção do conhecimento (filosofia, ciências etc.), produzem narrativas coloniais de dominação e superioridade (história, religiosidade, humanidade, sexualidade, gênero, corpo, classe etc.), alimentam a indústria midiática (notícias, imagens, propagandas/publicidade etc.), a indústria cultural (filmes, desenhos, *marketing* etc.) por meio das semióticas coloniais que reproduzem simbolicamente as representações estereotipadas sobre corpos racializados. Nesse sentido, é válido ressaltar a importância de uma hermenêutica pluritópica que vai provocar um movimento inquieto epistêmico e decolonial no sentido de desconstruir/descolonizar as semióticas coloniais que estão postas e retroalimentadas pela colonialidade.

Por fim, com o intuito de fechar esse ciclo de estudos e reflexões apresentados nesta tese a fim de deixar uma porta aberta para outras análises por meio do que foi apresentado, eu compreendo, pelas limitações desta investigação, que as dinâmicas apresentadas nas oficinas, apesar de proporcionarem uma circularidade de construção de conhecimentos e de ideias dinamizadas por meio dos vídeos, das imagens, dos textos e das leituras de imagens, as trocas e outras compreensões não partem somente dessas dinâmicas, elas vão acontecendo de forma circular sobretudo por meio das mediações que eu vou trazendo para complementar as reflexões. No entanto, eu nem sempre consigo fazer com que as pessoas professoras e educadoras consigam em pouco tempo, vale destacar, construir reflexões críticas e decoloniais em cada fase do trabalho realizado. Nas leituras de imagem e vídeos, apareciam como recorrentes o questionamento da cor da pele, do preconceito racial, da identidade racial, da discriminação, da branquitude, da raça e do racismo. Embutidas nessas questões, apareciam como propostas de diálogo a história da escravidão, os impactos nas representações de pessoas negras na sociedade, pós-abolição, democracia racial e projeto de branqueamento. Nesses momentos, aproveitávamos para falar da colonização e dos impactos da colonialidade nessas representações sobre os entendimentos dos conceitos, ou seja, o imaginário social do projeto de humanidade criado na modernidade. Esta, portanto, seria uma autocrítica a essa autora, no sentido de reformular as metodologias de oficinas pedagógicas decoloniais em formação docente para Erer. Uma outra questão que pude observar ao analisar as oficinas e durante os dois últimos anos finais deste doutoramento e que pode contribuir para reflexões outras a partir deste estudo, é que esta tese também poderia ter sido desenvolvida com base no conceito de

letramento racial crítico, desenvolvido pela professora Aparecida de Jesus Ferreira¹⁰⁴, que a partir dos estudos pós-críticos e decoloniais e de uma metodologia que se utiliza das narrativas autobiográficas, trabalha com conceitos raciais e representações que as pessoas constroem a partir destes termos.

Analisar as três oficinas realizadas ao longo de mais de cinco anos de experiência com formação docente na temática racial apresentou-se como um desafio em termos teórico-metodológicos, no entanto, ao chegar ao final deste estudo, eu acredito que essa investigação infere ao campo da educação para as relações étnico-raciais um olhar ampliado sobre a formação docente considerando seus desafios, avanços e retrocessos. Em contrapartida, eu acredito que este estudo evidencia, nas realidades observadas, o que as pessoas professoras e educadoras sociais precisam conhecer/reconhecer no que se refere à temática racial e aos conceitos que organizam o tema, por mais que essas discussões e debates já conformem o campo há mais de duas décadas.

Onde encontramos a colonialidade, encontramos movimentos de resistência. Que este estudo possa provocar movimentos inquietos e insurgentes no combate ao racismo na educação. Acé!

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

(bell hooks)

*“ninguém é tão sábio que não tenha a necessidade de ser um eterno aprendiz”
Mãe Stella de Oxóssi*

¹⁰⁴ Aparecida de Jesus Ferreira, doutora em Educação e professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Para saber mais: BARBOSA, Nascimento Aline. ENTREVISTA COM APARECIDA DE JESUS FERREIRA (UEPG) sobre Letramento Racial. In: Revista X, v. 14, n. 3 (2019). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67684>. Acesso em 05/05/2022.

REFERÊNCIAS

- ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as. [s.d]. Fonte: disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- ABRAMOWICS, Anete; OLIVEIRA Fabiana de. Relações étnico-raciais e a Sociologia da infância no Brasil. 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.
- ACERVO ÁFRICA. **Fela Kutí**. Disponível em: <https://acervoafrica.org.br/artistas/fela-kuti/>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALCOFF, Linda Martín. A epistemologia da colonialidade de Mignolo. Epistemologias do sul, foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 33-59, 2017.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.
- ALVES, Kelly Carolyne Cirqueira; ALMEIDA, Valéria Lacerda de. Da crítica epistemológica ao interdisciplinar em perspectivas decoloniais e descoloniais. **Escritas**, v. 11 n. 1, p. 15-32, 2019.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2009.
- ANDRADE, É. A opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 137, p. 291-309, ago. 2017.
- ANDRADE, Edwilson da Silva; SANTOS, Ilzani Valeria dos. Estudo sobre formação continuada no campo das relações étnico-raciais: uma experiência em nível de pós-graduação lato sensu no centro federal de educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 2, p. 245-267, out. 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/300>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- ANDRADE, Everardo Paiva de; TEIXEIRA, Rosana da Câmara; MAGALHÃES, Danielle Henriques. Do ponto que vê aos passos de quem caminha: perspectivas teórico-práticas em uma experiência com a educação das relações étnico-raciais entre licenciados de história. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 7, p. 53-68, jun. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/363>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- ANDRADE, Maíra Pires. A branquitude e a colonialidade na prática docente na educação básica (2000-2015). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, Ed. Especi, p. 238-264, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/432>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitações do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 21, p. 123-134, fev. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/231>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ATLAS da Violência (2017). Ipea. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 24 ago. 2019.

AZEVEDO, José Clóvis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2019.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira**: depoimentos/entrevistas e textos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BATISTA, Ingrid Yasmin Oliveira da Silva; FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. Representações de crianças sobre a população negra: contação de histórias em uma escola municipal do estado do Paraná. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 335-354, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/459>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BEAKLINI, Adriana Valentim. **Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz**: Uma proposta de educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BECKER, Howard. Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 256 p.

BEATRIZ Nascimento. **Geledés**, 31 maio 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/beatriz-nascimento/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *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. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 11 jan. 2022.

BERNADINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, Jan./Abr. 2018.

_____. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. **Revista Civitas.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. Estado**, v. 31 n. 1, Brasília Jan./Apr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-699220160001. Acesso em: 16 out. 2020.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon. (Org.). Introdução: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 09-26.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educ. Mat. Pesqui.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.

BORSANI, Maria Eugenia, QUINTERO Pablo. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: **Educo** – Universidad Nacional del Comahue, p. 7-23, 2014. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/BorsaniQuintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

BORSANI, Maria Eugenia. Reconstrucciones metodológicas y / o metodologías a posteriori. **Astrolabio Nueva Época**, n. 13, p. 146-168, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/334390020>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**, 1999. Disponível em: www.apartilhadavida.com.br. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-Secadi/Seppir/Inep, 2004.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=sobre>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua)**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigu-aldades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013**. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BUCK, Morss Susan. Hegel e Haiti. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 90, p. 131-171, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2019.

CAMPOS, Elaine Aparecida Rodrigues. Zózimo Bulbul: alma no olho em cena, a arte cinematográfica do negro sobre o negro. **Revista Neiab**, v. 3, n. 1, jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARDOSO, Paulino de Jesus. Os desafios da luta antirracista no Brasil. **Revista Educ. Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 319-330, maio/ago. 2012.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. *In: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Coluna entrevista. Entrevista concedida a Guacira César de Oliveira. **Jornal FEMEA**. Brasília, DF, n. 104. p. 7. set/2001. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/index.php/colecao-femea/87-numero-104-setembro-de-2001>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Solva e. **Indicadores de qualidade na educação: Relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTELLANO, Santiago; LO COCO, Mauro. Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller. **UNirevista**, v. 1, n° 3, 2006.

CASTILHO, R. Renato Nogueira e a Filosofia Afroperspectivista. **Medium**, 6 jan. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@rodrigocastilho/renato-nogueira-e-a-filosofia-afroperspectivista-ffe2bfb3bae1>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CASTRO GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro. pp 169-186. *In: LANDER, Edgard (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, 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. p. 9-24.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. *In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis/Rj: Vozes, 2013.

_____. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.

CESÁIRE, Aimé. Discurso sobre a Negritude. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

CHRISTILLINO, A. (2015). O homem livre e pobre no Brasil oitocentista. *In: OLIVEIRA, TB. (Org.). Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba*. Campina Grande: EDUEPB, 2015. p. 57-84.. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/xvx85/pdf/oliveira-9788578793333-03.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental. **Rev. Políticas Culturais em Revista**, 1 (4), p. 53-65, 2011.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Formação de professores no Brasil: notas e contextos. **Rev. Eletrônica Documento e Movimento**, v. 15, n. 01, p. 360-392, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do gt 21/anped (2003-2013). **Revista COCAR**, Belém, v.13. n. 25, p. 458-482, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CONSENTINO RODRIGUES, Tatiane; AMADO CARDOSO, Ivanilda; FRANCCHINI, Flavia. Perspectivas transnacionais da diversidade étnico-racial e cultural na formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 68-96, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/882>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais sobre crianças negras no contexto escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especi, p. 693-720, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/438>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CORREA, Guilherme Carlos. **Oficina: apontando territórios possíveis em educação**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

COSTA, Ieda Maria da. **Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras**. 2017. 138 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre. 2017.

COSTA, Fernanda Carla da Silva; MARTINS, Viviane Lima. Vidas negras importam? A urgência de pensar a educação antirracista frente aos impactos da pandemia de COVID-19. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 200-212, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17917>.

CRIOULA. **Quem somos**. Disponível em: <https://criola.org.br/onepage/quem-somos/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1141.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. A História da Educação dos Negros no Brasil. Niterói: Eduff, 2016. p. 163-190.

CUBERES, Maria Tereza Gonzalez. **El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos**. Bolívar: Buenos Aires, 1989.

CUEVAS, Héctor Gómez; SALAZAR, Isabel Margarita Núñez; MUÑOZ, Fernando Murillo. Decolonizar y *queerezar* lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. **Pensamiento Americano** v. 10, n. 18, jan./jun. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre academia e o trabalho docente. *In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente***. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUSICANQUI, Silvia R. **Sociología de la imagen**: ensayo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. A LDBEN e a formação de professores: Armadilhas ou consequências? *In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. **Dez anos da LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil***. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 167-193.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade***. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p.49-62.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo**. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO, 2005.

ECHEVERRY, Miranda C. Hablar desde los márgenes: la problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Dignolo (2013). Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114291>. Acesso em: 1 jul. 2021.

FALS BORDA, Orlando. La crisis, el compromiso y la ciencia (1970). *In: **Una sociología sentipensante para América Latina*** / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. de R. D. Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison. **Por que Fanon, Por que agora?** Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese (Doutorado Em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

_____. População negra e Covid-19: desigualdades sociais e raciais ainda mais expostas. Entrevista Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/populacao-negra-e-covid-19-desigualdades-sociais-e-raciais-ainda-mais-expostas/>. Acesso em: 16 nov.2021.

FERRARIS, Maurizio. **La hermenéutica**. Madrid: Ediciones Cristiandad, 2004.

FERREIRA, Verônica Moraes. A conscientização do racismo e sua inserção como objeto de estudo em trabalho de conclusão de curso: contribuições de disciplinas sobre a questão étnico-racial. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E*

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói/Rj. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais. Acesso em: 25 jun. 2021.

FERREIRA, Verônica Moraes; GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPED (2004-2013). *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3926.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joana de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Axé: Uma perspectiva intercultural na educação**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos e currículo: à procura de sentidos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 5-12, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19405>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciênc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 36-41, jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 set. 2020.

FINCH III, Charles S; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org).* **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOR, Wanderson. Filosofia Africana e Ensino da Filosofia. **UNBTV**, 24 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gzltm2hk8qo>. Acesso em: 24 mar. 2019.

FOÉ, Nkolo. A questão negra no mundo moderno. **Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** Ano IV, n. 8, dez. 2011.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Rev. Faz Ciência**, Francisco Beltrão, p. 167-176, 1999. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7478>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, 2001. p. 259-268.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org).* **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 34-41.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Altieres de. **Entre o “ironista” e o “decolonial” um estudo pragmatista de Walter Mignolo.** 2019. 206 f. Tese Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** In: **A pesquisa como estratégia de inovação educativa: as abordagens práticas.** Argos, 2007.

GASTALDO, Denise. **Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos.** In: MEYER Estermann Dagmar.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 9-14.

GATINHO, Andrio Alves. **Práticas do ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana em escolas públicas do Acre.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos.**

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GAUTHIER, Jacques. **Demorei tanto para chegar... – ou nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade.** *Tellus*, ano 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011, Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/214>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, Ana Cristina da Costa. **A Lei 10.639/2003 na formação inicial do curso de Letras – Literatura Negro Brasileira e Africanas: sai o cânone e entre a de(s)colonização.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

GOMES, Ana Cristina da Costa; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **Mulher negra e educação: a colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstroem.** **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/42066> Acesso em: 26 set. 2020.

_____. **Currículo negro, Asè e Sankofa: perspectivas, cotidianos e valores afro-civilizatórios.** *Revista da ABPN*, v. 12, n. 32, mar./maio 2020. p. 161-187.

GOMES, Janaina Damasceno. **Os segredos de Virginia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955).** 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até à morte de Zumbi dos Palmares.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. (Uma história da escravidão no Brasil; 1).

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

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003.** Brasília, 2005. p. 39-62.

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

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

GÓMEZ, H.; NÚÑEZ, I.; MURILLO, F. Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. **Pensamiento Americano**, v. 10, n. 18, p. 46-62, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. A cidadania e a questão étnica. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afrolatino americano**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz, 2020. p. 214-223

_____. Racismo por omissão. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afrolatino americano**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz, 2020. p.202-204.

_____. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de la economía política: trasmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2010. p. 111-120.

_____. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitário, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. **Universitas Humanísticas**, nº 63, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colômbia, 2007. p. 35-47.

_____. 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.

_____. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019. p. 55-78.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 81, 2008.

_____. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Preconceitos; v. 6).

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: EDU PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARTMAN, Robert S. (2001). Introdução. *In*: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HEGEL, Georg H. F. **The Philosophy of History**. Kitchener. Ontario: Batoche Books, 2001.

HOMENAGEM a escritora Carolina Maria de Jesus traz reflexão sobre racismo **Geledés**, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/homenagem-escritora-carolina-maria-de-jesus-traz-reflexao-sobre-racismo/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Olhares Negros**: raça e representação. Trad: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, set-dez, 2008. p.857-864.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 11-30, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 30-45, maio 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/890>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD COVID19**: nov.2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101763.pdf>

KANT, Immanuel (1757). **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime ensaio sobre as doenças mentais**. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50772736/kant-observacoes-sobre-o-sentimento-do-belo-e-do-sublime>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KILOMBA, Grada. (2019). **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad: Cobogó: São Paulo.

KRABBE, Julia Suárez. **En la realidad**. Hacia metodologías de investigación descoloniales. Tabula Rasa. Bogotá:Colômbia, n.14, p. 183-204, enero/junio, 2011.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/156>. Acesso em: 28 jul. 2021.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién? reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales**, 2000, V. 6 n° 2 (maio-agosto), pp. 53-72.

_____. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In*: DESLAURIERS, Jean-Pierre *et al.*. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Como e onde se formam os professores?. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2010. p. 169-185.

LEÓN, Christian. “Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales”. *Aisthesis*, n. 51, p. 109-123, 2012.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-117.

LIMA, Marceline de. **Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LINHARES, Célia. Formação de professores: definir ou interrogar tendências?. *In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, Rj:FAPERJ, 2010. p. 157-167.

LINS, Monica Regina Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. *In: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio: sociologia, história, filosofia, geografia*. Seropédica, UFFRJ: Evengraf, 2013. p. 13-30.

LORDE, Audre. *A transformação do silêncio em linguagem e ação*, 1977.

LÜDKE, Menga *et.al.* **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *et.al.* **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P. U, 1986.

MACEDO, Rejane Lucia Amarante de. Formação de professores e racismo: Para onde vamos?. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 106-115, set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49740/35122>. Acesso em: 8 mar. 2021.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia Africana e práxis de libertação. **Rev. Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 51-64, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/issue/view/382>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MACHADO, Sandra Maria. Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando as relações raciais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4291.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MALDONATO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**, 2007.

_____. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MARQUES, Eugenia P. de Siqueira; BOLSON, Hildete da Silva Pereira; MORAES, Wanilda Coelho Soares de. Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no mato grosso do Sul. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 35., 2012, Pernambuco. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2224_int.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

MARQUES, Eugenia P. de Siqueira; CALDERON, Valéria Aparecida M. O. Educação, diferença cultural e decolonização epistêmica do trabalho docente: as contribuições trazidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 15, p. 51-68, fev. 2015. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/114>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MARTINS, Francisco André Silva. É possível construir um outro continente africano na escola? Experiências de um curso de aperfeiçoamento para professores. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 170-191, out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/259>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. n-1 edições, 2017.

MELO, Margareth Maria de. Identidades negras entrelaçadas no curso de pedagogia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 156-169, out. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/258>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MENDES, Pablo Eugênio. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial**. 2017. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MEYER Estermann Dagmar.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter. **De La Hermenéutica Y La Semiosis Colonial Al Pensar Descolonial**. 2. ed. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2013.

_____. El pensamiento des-colonial desprendimiento y apertura: un manifiesto. **Pensamiento de Tristetópicos**, p. 3-29, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/146654/mod_resource/content/1/Walter%20Mignolo%20-%20El%20pensamiento%20descolonial%20-%20desprendimiento%20y%20apertura.pdf. Acesso em 12 nov. 2020.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências revisitado”. 2. ed, Rio de Janeiro: Cortez, 2004. p. 667-706.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

_____. Desafios decoloniais hoje. *In*: **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017. pp. 12-32.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: **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.71-103.

_____. La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. **Adversus**, Ano II, - Nº 3, agosto 2005b. p.1-9.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**, pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hicitec, 2014.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade**: o deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia. 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545 -572, set./dez., 2016.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando África, volume 3).

_____. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, Raquel de Almeida; BORGES, Lívia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. Educação das relações étnico-raciais a distância: um debate curricular na formação de professores do Distrito Federal. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 12, p. 123-149, fev. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/180>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 29-54, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/188>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MULTIRIO, a mídia educativa da cidade. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>. Acesso em: 7 ago. 2019.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. *In*: Gislene aparecida. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade do negro. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. Publicado originalmente em: *Jornal Última Hora*, Rio de Janeiro, domingo, 25 de julho de 1976. *In*: RATTZ, Alex. **Eu sou**

atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Kuanza, 2007.

NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa. **Ações para implementação da Lei 10.639/2003**: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

NASCIMENTO, Rosemberg, A compreensão do belo e o sublime na estética transcendental de Kant. **Pensamento Extemporâneo**, 26 fev. 2014. Disponível: <http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=2544>. Acesso em: 20 ago 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Pensando a escola: entre a formação e a liberdade. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, n. 6/7, p. 76-100, 2006.

NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca**, n. 36, Especial Filosofia Africana, 2020.

_____. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17.

NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues. **A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial**: uma análise dos TCCs do curso de pedagogia da FACIP/UFU. 2016. 142 f., Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais. 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 12, p. 62-73, maio/out. 2012.

_____. Ubuntu como modo de existir. Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011 – fev. 2012.

_____. Filosofia africana na antiguidade: tecendo mundos entre ancestralidade e futuridade. *In*: Walter Omar Kohan; Sammy William Lopes; Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (Org.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

_____. **Racismo: uma questão de todos nós**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018a.

_____. Dos condenados da terra à necropolítica: Diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe. **Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía**, n. 3, 2018b. p. 59-73.

NORONHA, Danielle Parfentieff de. A importância social da imagem reflexões sobre diferença, representação e poder em diálogo com um pensamento decolonial. **Iuminuras**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 255-278, jul. 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 19 fev. 2022.

O BRINCAR que abraça as diferenças. **SESCTV**, 24 maio 2019. Disponível em: <https://medium.com/sesctv/o-brincar-que-abra%C3%A7a-as-diferen%C3%A7as-34e7c7e67e> da. Acesso em: 8 dez. 2021.

OLIVEIRA Iolanda de. A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. **Cadernos Penesb**, n. 9, Educação e População Negra, Niterói, dez. p. 257-282, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/8924968/Caderno_Penesb_9_1. Acesso em: 19 fev. 2022.

_____. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecida. **Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS**, n. 31, p. 85-101, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LIMA, Fabiana Ferreira de. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4203.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Monica. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. *In: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). Práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica: UFFRJ/Evangraf, 2013.*

OLIVEIRA, V. de. O impacto do racismo e da pandemia na trajetória dos jovens negros no ensino médio. **Porvir**, 28 out. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/infografico-o-impacto-da-pandemia-e-do-racismo-na-trajetoria-dos-jovens-negros-no-ensino-medio/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects**. *In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. p. 1-30. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento, 2018.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil**, 2013.

PALERMO, Zulma. La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. **Revista de estudos críticos otros logos**. Ano I, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Palermo.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-28, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**, v. 2, n. 1, jul./dez., 1999. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm. Acesso em 13 set. 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PELAS trilhas de Virginia Bicudo. **Geledés**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/pelas-trilhas-de-virginia-bicudo-psicanalise-e-relacoes-raciais-em-sao-paulo/?gclid=EAIaIQobChMIIttjeosG65AIVyQSRCh1RmAP6EAAYASAAEgLGbPD_BwE

PEREIRA, Amauri Mendes. **Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

_____. **A lei 10.639/2003 contra o racismo intelectual, 2011.** Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-11-02-2011>. Acesso em: 30/05/2021

_____. **Live Campanha Nacional para fazer as Leis 10.639/03 e 11645/08, 2020.**

PEREIRA, Danielle Celi dos Santos Scholz; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Movimento social negro: caminhos emancipatórios na luta pela educação. **Revista da ABPN**, v. 12, Ed. Especial – Caderno Temático: “Africanos, escravizados, libertos biografias, imagens e experiências atlânticas”, p. 734-754, ago. 2020.

PINEDA, María Cristina Martínez *et al.* **Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo – IDEP; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015. (Serie Investigación IDEP).

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da UNB. Brasília, 2006.

PIRES ANDRADE, Maíra. A BRANQUITUDE E A COLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000-2015). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 238-264, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/432>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

POZZER, Adecir. **(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo 2020.** 2020. 284 f. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PRIETO, Mayara Paula Espina. Humanismo, complexidade e totalidade – o giro epistemológico no pensamento social. *In:* GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, Métodos, contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 147-178.

QUIJANO, Anibal. A 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: CLACSO, 2005. (Colección Sur).

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2010.

_____. Que tal raza? **América Latina en Movimiento**, n. 320, 2011. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-que-tal-raza.pdf>. Acesso em: 12 jul.2019.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. 292p.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaio Filosófico**, v. IV, out 2011.

_____. Globalização e Ubuntu. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Almedina: Coimbra/Portugal, 2010.

ROBLES, Gabriel Andrés Arévalo. **Reportando desde una frente decolonial: la emergencia del paradigma de investigación.** In: ROBLES, Gabriel Andrés Arévalo e CHAUSTRE, Ingrid Zabaleta (editores). Bogotá: Asociación Intercultural Mundu Berriak, 2013.

RODRÍGUEZ, José Gregorio. La formación del profesorado como proyecto académico, social y político: La experiencia del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos.** Petrópolis, Rj:FAPERJ,2010. p.142-156

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSA, Aretusa Santos. (2018). **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro-RJ

ROSA, Isabel Cristina Clavelin da. (2014). Imprensa Negra: descobertas para o jornalismo brasileiro. **Estudos em Jornalismo e Mídia,** Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 555-568, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n2p555>. Acesso em: 14 set. 2019.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas.** 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTANA, A. Bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas. **Mar de Histórias,** 7 mar. 2009. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas>. Acesso em: 15 set. 2019.

SALVIANO, Dabel Cristina Maria. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação as cotas indígenas, no curso de direito da universidade estadual de Mato Grosso do Sul.** 2011. 92 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil. Políticas curriculares, trajetórias docentes e ensino culturalmente apropriado. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** v. 6, n. 13, p. 386-402, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/168>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, Antonio Luiz Parlandin dos. **Por uma pedagogia decolonial e intercultural.** 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo. **Quilombos, Modos e Significados.** Editora COMEPI,. Teresina/PI, 2007.

SANTOS, Elisângela de Jesus; SOUZA, Sergio Luís de. Para além do iluminismo: problematizando conceitos de cultura e política na desconstrução de estereótipos racistas. **Revista Café com Sociologia,** v. 3, n. 1. jan. 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade do negro.** São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro:Pallas, 2002.

SANTOS, Helio; LIMA, Leila; GOMES, Rilza da Costa Tourinho. Educação a distância: a qualidade de ensino e o perfil étnico-racial de egressos de uma IES na região metropolitana de Salvador/BA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** v. 4, n. 8, p. 126-136, out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/256>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. Causas e discriminação estrutural, institucional e sistêmica. *In: SABOIA, Gilberto Vergne (Org.). Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília, Ministério da Justiça, 2001. 474p.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. A (in)visibilidade da formação continuada para as relações étnico-raciais: a visão de professores dos anos finais do ensino fundamental. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, Ed. Especi, p. 662-675, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/490>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: [untitled \(scielo.br\)](https://scielo.br). Acesso em: 19 jul. 2021.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais: estudo de caso em uma turma de graduação. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, Ed. Especi, p. 549-571, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/449>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riiae.v12.n4.out./dez.2017.9270>>. E-ISSN: 1982-5587

SIFUENTES, Yulissa Jackeline Castañeda. Resistencia de los pueblos indígenas mayas ante la deforestación en Guatemala. Una reflexión de cuatro experiencias en términos decoloniales. **Cuadernos de investigación en procesos de desarrollo**, n. 21, 2018.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista**. *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: Eduff, 2016. p. 141-162

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da; REIS, Maria da Conceição dos. A lei n. 10.639/2003 nas escolas Pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3994.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SILVA, Denis Harmony Santos da; REIS, Leonardo Rangel dos. EXU nas escolas: por uma circularidade do saber. *Semana de Mobilização Científica – SEMOC*, 21. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: [Exu nas escolas.pdf \(ucsal.br\)](https://ucsal.br). Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Joselina; PEREIRA, Amauri Mendes. **OLHARES sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares – MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SILVA, Rosangela Maria. **Ressignificando o uso da literatura para educação étnico-racial**. 2018. 198 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870 – 1930)**. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras, 2012.

SODRE, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

SOUZA, Rolf Ribeiro. As representações do homem negro e suas consequências. *Revista Forum Identidades*, Ano 3, Vol. 6, pp. 97-115, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia em pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Tradução Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala: Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A formação da imagem da mulher negra na mídia**. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças**. 2007. Disponível em: <http://www4.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/46.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. (Org.). **Multiculturalismo mil e uma faces da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro; SILVÉRIO, Valter Roberto. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional, evolución y políticas docentes em Latinoamérica. **Revista La educación em Latinoamérica**, n. 4, jul./ago. 2016.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34.,

2011, Natal. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-427%20int.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

VERDESIO, Gustavo. De la epistemología occidental a la gnosis fronteriza: apuntes sobre un itinerario intelectual poco conocido. *In*: MIGNOLO, Walter. **De La Hermenéutica Y La Semiosis Colonial Al Pensar Descolonial**. Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador, 2da. edición: 2013. p. 9-23

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: o que? Por que? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: OPAS/OMS; ONU Mulheres; SPM; Flacso, 2015. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, re)existir (re)vivir**. Tomo II. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2017. p. 17-49.

_____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *In*: Patricia Melgarejo (comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT, editorial Plaza y Valdés, 2012. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Coleção Digital**, Puc/Rj, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1>. Acesso em: 1 mar. 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. Abrir las Ciéncias Sociales. **Revista Colombiana de Educação**, n. 32, 1996. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7759>. Acesso em: 5 set. 2020.

WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis/Rj: Vozes, 2013.

YSRAYL, M. B. Sarah Baartman: racismo no Dia Mundial da Arte na Suécia? **Bayah**, 12 abr. 2012. Disponível em: <http://cnnbca.blogspot.com/2012/04/sarah-baartman-racismo-no-dia-mundial.html>. Acesso em: 5 dez. 2021.