

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA
Ações pedagógicas para uma construção possível

ELIANE ALMEIDA DE SOUZA E CRUZ

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA
AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL**

ELIANE ALMEIDA DE SOUZA E CRUZ

Sob a Orientação do Professor Doutor
Luiz Fernandes de Oliveira

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Março de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

C955p Cruz, Eliane Almeida de Souza e , 1965-
Pedagogia decolonial antirracista: ações pedagógicas
para uma construção possível / Eliane Almeida de Souza
e Cruz. - Seropédica ; Nova Iguaçu , 2020.
224 f.: il.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Pedagogia Decolonial Antirracista. 2.
Autoetnografia. 3. Decolonialidade. 4. História. 5.
Educação. I. Oliveira, Luiz Fernandes de, 1968-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Titulo.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

ELIANE ALMEIDA DE SOUZA E CRUZ

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 17/03/2020.

Luiz Fernandes de Oliveira. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Viviane Conceicao Antunes. Dra. UFRRJ

Aderaldo Pereira Dos Santos. Dr. FAETEC

Marcelino Euzébio Rodrigues. Dr. CPII

Warley da Costa. Dra. UFRJ

DEDICATÓRIA

Figura 1- Laís Adelita e Lola Maria



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 1/Fotografia/Berlim/ março 2020)

À minha melhor produção nessa vida, Laís Adelita que fez vir ao mundo uma outra
pessoinha para as lutas diárias e na certeza de um Outro Mundo Possível para Lola Maria, um
mundo com as fronteiras materiais e imateriais abertas para ir e vir.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo por estar novamente numa caminhada nesse Planeta-Terra, e ter me possibilitado o convívio com tantas pessoas que fizeram e fazem a minha vida valer a pena. São inúmeras pessoas, meus familiares mais íntimos (papai – *in memoriam*, mamãe, irmã, irmãos, filha e neta) que estão entranhadxs em meu ser e nessa escrita. Xs amigxs do coração de lutas que fiz por longas trajetórias e as mais próximas nas trilhas dessa vida: Cléa Leopoldina, Elaine Ramos, Ronaldo Freitas, Janaína Damasceno, Cláudia Maria Ferreira, Lourival Mendonça, Robson Martins, Sirlene Ribeiro, Amanda Vannucci e tantxs outrxs que fiz nessa existência. Ao meu orientador dessa Tese, Prof^o Dr^o. Luiz Fernandes de Oliveira, grata pelas boas conversas durante esse doutoramento. A minha Banca de Qualificação, realizada em outubro de 2019, que em muito contribuiu para que esse texto tivesse um Sul de orientação, meus agradecimentos à Prof.^a Dr^a Viviane Conceição Antunes e ao Prof^o Dr^o Aderaldo Pereira dos Santos. Agradeço à Prof.^a Dr^a Warley da Costa e ao Prof^o Dr^o Marcelino Euzebio Rodrigues por aceitarem o meu convite para minha Banca de Defesa de Doutorado em Educação. Agradeço as docentes Cláudia Maria Ferreira, Josinete Pereira e Mônica Noccih por compartilharmos anos de trabalho docente e que gentilmente aceitaram ser entrevistadxs para essa Tese. Também, estou grata pela oportunidade de ter novamente reatado o contato com o corpo discente, que tive o prazer de compartilhar a sala de aula, e que muito contribuiu para que esse texto tivesse um caráter de uma autoetnografia imbricada nas relações sociais, através dos diálogos que tivemos. Essa escrita é para vocês: Cássio, Daniel, Elton, Pedro Henrique, Fellipe, Iasminy, Ingrid, Karoline, Larissa, Mariene, Pedro Henrique G., Yohana, Lucas e sua avó Dona Elzenita. Foram momentos de um lembrar de passagens que guardamos com muito carinho, indignação e risadas. Como foi maravilhoso ver como essas crianças cresceram e se tornaram seres que se aventuram num mundo mais plural, de afetos e de saberes.

Gratidão.

RESUMO

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e . **PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA Ações pedagógicas para uma construção possível**. 2020. 224 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Essa pesquisa se desenvolve na perspectiva política e da relação imbricada da crítica, da emancipação e das práxis. É pensar uma educação/pedagogia decolonial antirracista, a partir do par *Experiência-Sentido*, que funcione como uma alavanca para a exposição da subjetivação dxs envolvidos no processo educativo, ao darmos destaque a construção do ser discente e docente. É a construção de uma via de caminho horizontal, circular e de retroalimentação. Podemos também determinar que há um sujeito do trabalho e um sujeito da experiência, respectivamente, um é o reprodutor de uma atividade mecânica, então tudo que se escreve sobre o sujeito da experiência é o contrário para o sujeito do trabalho, pois esse não traz para si a dialética de sua função. O sujeito da experiência dialoga com o seu conhecimento, com o campo teórico e com os fatos sociais – o contexto histórico. Esses três elementos são necessários na vida docente, e nessa pesquisa ele traz consigo uma reflexão sociocrítica de uma determinada realidade, principalmente, como forma de dar validade a sua pesquisa. Educação Decolonial possibilita o descortinar de conhecimentos e de saberes que são silenciados nos currículos escolares, e as/os docentes exerçam sua atividade pedagógica que tragam um Pensamento-Outro (WALSH, 2006), através de conteúdos que são invisibilizados pelo currículo. Nesse sentido, a Educação Decolonial é um modelo outro do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder de forças antagônicas que geram uma hierarquização epistêmica; ela questiona o currículo que se apresenta há anos nos currículos escolares. Essa resistência é construída e exercida tanto pelos educadores quanto pelos educandos engajados numa luta (hooks, 2013), e aqui, especificamente, a luta antirracista. A escrita dessa tese irá discorrer pela metodologia da Autoetnografia, ou seja, refletir a minha formação, reflexão sobre as práticas pedagógicas, memórias e mudanças-permanências no saber-fazer da docência antirracista. A pesquisa autoetnográfica Ellis e Bochner (2000) pode ter limitações subjetivas e de contextualização, parte de uma metodologia que permita uma outra maneira de interpretar o mundo, e não ficar presa a procedimentos metodológicos, que não me permita estar no texto; me permite refletir o que propus e desenvolvi nas atividades.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial Antirracista, Autoetnografia, Decolonialidade.

ABSTRACT

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. **ANTIRACIST DECOLONIAL PEDAGOGY Pedagogical actions for a possible construction.** 2020. 224 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

This research has been developed from the political and the perspective of the intertwined relationship of criticism, emancipation and praxis. It is to think about an anti-racial decolonial education / pedagogy, based on the pair Experience-Sense, that works as a motivation for the exposure of the subjectivation of those involved in the educational process, highlighting the construction of the student and teacher. It is the construction of a horizontal, circular and feedback road. We can also determine that there is an agent of work and an agent of experience respectively. One is the reproducer of a mechanical activity, so everything that is written about the agent of experience is the opposite of what is written about the agent of work, because it does not bring to itself the dialectic of its function. The agent of experience dialogues with his knowledge, with the theoretical field and with social facts - the historical context. These three elements are necessary in the teaching life, and in this research he brings with him a sociocritical reflection of a certain reality, mainly, as a way to validate his research. Decolonial Education enables the unveiling of knowledge and learning that are silenced in school curricula, and teachers exercise their pedagogical activity that brings an Other Thought (WALSH, 2006), through contents that are invisible by the curriculum. In this sense, Decolonial Education is another model of the dialectical game of social, political, cultural, economic interest and power of antagonistic forces that generate an epistemic hierarchization; she questions the curriculum presented for years in school curricula. This resistance is built and exercised by both educators and learners engaged in a struggle (hooks, 2013), and here, specifically, the anti-racist struggle. The writing of this thesis will address the methodology of Autoethnography, ie, reflect my background, reflection on the pedagogical practices, memories and change- permanences in the know-how of anti-racist teaching. The self-ethnographic research (Ellis and Bochner, 2000) may have subjective and contextual limitations, part of a methodology that allows another way of interpreting the world, and not being stuck in methodological procedures, which does not allow me to be in the text; It allows me to reflect on what I proposed and developed in the activities.

Keywords: Antiracist Decolonial Pedagogy, Autoethnography, Decoloniality.

RESUMÉ

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. **PÉDAGOGIE DÉCOLONIALE ANTIRACISTE Actions pédagogiques pour une construction possible.** 2020. 224 p. Thèse (Doctorat em éducation, contextes contemporains et revendications populaires). Institut d'enseignement/Institut Multidisciplinaire, Université Fédérale Rurale de Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Cette recherche montre un développement face la perspective politique et sur la relation imbriquée de la critique, de l'emancipation et de la praxis. C'est penser à l'éducation/pédagogie "décoloniale" antiraciste, a partir de l'expérience et le sens, qui jouent le rôle d'un levier pour l'exposition de la subjectivation en ce qui concernent les impliqués dans le processus éducatif, au moment où nous mettons en évidence la construction de l'être étudiant et l'enseignant. C'est la construction d'un chemin horizontal, circulaire et de (rétro) alimentation. Il est possible, aussi, constacter un sujet du travail, l'autre de l'expérience, respectivement, l'un c'est le reproducteur d'une activité mécanique, donc, tout ce qui nous écrivons sur le sujet de l'expérience, c'est le contraire pour le sujet du travail, celui-là ne porte pas, par soi même sa dialectique fonctionnelle. Le sujet de l'expérience met en dialogue avec la connaissance, avec la théorie et avec les événements sociaux - le contexte historique. Les trois éléments cités sont nécessaires dans la vie de l'enseignant, dans cette recherche il suggère une réflexion sociocritique d'une déterminée réalité, surtout, en visant une manière de valider sa recherche. L'Éducation Décoloniale met en évidence la connaissance et les savoirs qui sont mis en silence, en ce qui concerne le programmes d'études à l'école, les enseignants(es) peuvent réaliser leur activité pédagogique qui se rapportent à une "Autre" Pensée (WALSH,2006), à propôs des contenus qui ne sont pas réalisés par le curriculum. Dans ce sens, l'Education Décoloniale est un autre modèle du jeu dialectique vers l'intérêt social, politique, cultural, e conomique et ceux du pouvoirs des forces contraires qui provoquent une hiérarchisation épistémique; Elle fait des demandes au curriculum qui fait partie des curriculums des écoles, il y a longtemps. Cette résistance est élaborée et réalisée par les enseignants et les apprenants qui sont engagés dans cette lutte (hooks,2013), celle-là du antirracisme. Cette thèse parle sur la méthodologie Autoethnographie, c'est à dire, il faut réfléchir ma formation, une réflexion sur les pratiques pédagogiques, celles de la memoire et des changements- permanences dans le savoir-faire de l'enseignement antiraciste. La recherche autoethnographique Ellis e Bochner (2000), peut présenter les limitations subjectives et contextualisés, une partie d'une méthodologie qui permet l'autre manière de faire là compréhension le monde, sans être liée aux procédures méthodologiques qui me ne permet pas être dans le texte, qui me permet réfléchir ce qui j'ai proposé et j'ai développée dans les activités.

Mots-clé: Pédagogie Décoloniale Antiraciste, Autoethographie, Decolonialité.

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

APDA	Atividade/Ao Pedagogia Decolonial Antirracista
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CDRH	Centro Docente de Recurso Humano
CE	Colégio Estadual
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENP	Colégio Estadual Nilo Peçanha
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica no Ensino de História
CETRERJ	Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro
CO	Currículo Oficial
COPENE	Congresso de Pesquisadores Negros
EM	Escola Municipal
FAPERJ	Fundação de Amparo  Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIDERJ	Fundação Instituto de Desenvolvimento Econmico Social do Rio de Janeiro
FU	Freie Universitt Berlin – Universidade Livre de Belim
IFRJ/SG	Instituto Federal do Rio de Janeiro/ São Gonçalo
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros
PENESB	Programa de Pós-Graduação de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
TCC¹	Teorias Críticas do Currículo
TCC²	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental do Negro
TTC	Teorias Tradicionais do Currículo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Laís Adelita e Lola Maria.....	5
Figura 2 – Meu pai, minha mãe, irmão, irmã e eu no colo de minha mãe.....	28
Figura 3 – Eu, Marcelo, Cláudia e Marquinhos.....	29
Figura 4 – Eu, no Jardim de Infância.....	30
Figura 5 – Prof. ^a Mariza Assis e ex-alunas.....	34
Figura 6 – Meu Casamento em 07 /12/1987.....	35
Figura 7 – Laís Adelita em 1993 e 2019.....	36/37
Figura 8 – Aulas no PENESB/UFF.....	39
Figura 9 – Atividade no C.E. Nilo Peçanha em 1999.....	40
Figura 10 – Eu, Laís Adelita e Henning Herrmann.....	42
Figura 11 – Atividade na E.M. Estephânia de Carvalho ano 2008.....	44/45
Figura 12 – Atividade na E.M. Estephânia de Carvalho ano 2009.....	46/47
Figura 13 – Aulas no CESPEB/UFRJ.....	48
Figura 14 – II Jornada do CESPEB/2011.....	49
Figura 15 – Defesa de Mestrado/CEFET.....	50
Figura 16 – GPMC e GPDC.....	53
Figura 17 – Cartazes sobre os Orixás e Deuses Gregos e Romanos.....	60/61
Figura 18 – II 21 Dias de Ativismo contra o Racismo na EM Olga Teixeira.....	63
Figura 19 – Símbolos Adinkra confeccionado em tecido.....	68
Figura 20 – Conversa do autor Éle Semog.....	77/78
Figura 21 – Livro O Racismo na História do Brasil Mito e Realidade.....	167
Figura 22 – Exercícios do Livro O Racismo na História do Brasil Mito e Realidade.....	167
Figura 23 – Cartaz Comparação entre deuses do Panteão Iorubá, Grego e Romano.....	171
Figura 24 – Palestra sobre Carolina Maria de Jesus.....	173
Figura 25 – Sala Temática: Marrocos.....	175/176
Figura 26 – Avaliadores das Salas Temáticas.....	177
Figura 27 – Sala Temática–Angola.....	180/182
Figura 28 – Casa da Avó de Lucas.....	182
Figura 29 – Sala Temática: Nigéria.....	185
Figura 30 – Trabalho sobre Solano Trindade.....	186/187

EPIGRAFE

Não me venham com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. (FREIRE, 1996:67)

Mas Eliane é uma figura que eu nunca vou esquecer. Porque foi importantíssima, porque ela ensinou para a gente não tem que ser, não deve ser racista e que deve ser antirracista, né. Essa é uma coisa que vem comigo até hoje. E que é uma referência para mim, até hoje. As lembranças são importantíssimas. (DD – discente, no ano de 2015)

Levei o respeito, a consciência que o Brasil é formado dessa diversidade cultural-racial, acredito que muito mais do que outros países, então devemos sempre conscientizar uns aos outros, assim como a professora faz em sala de aula. (I – discente, no ano de 2012)

Gostava, pois em meio ao desmonte e sucateamento do ensino público, o que é um projeto de político, nós estávamos à nossa maneira resistindo e mais do que nunca professores como Eliane Cruz mantendo a luta. Cada atividade que estimule o pensamento crítico é uma das muitas formas de resistir e lutar. (PHG – discente, no ano de 2017)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO — Percursos da Pesquisa	13
INTRODUÇÃO -História de Vida e Formação Docente: uma proposta de existencial. decolonial...27	
I. ZONA DE ATENÇÃO – QUESTÃO DA PESQUISA.....	55
1.1 O Sujeito da Pesquisa e da Experiência.....	55
1.2 Saber Docente.....	71
1.3 Reflexividade.....	82
II. ZONA DE PERIGO – METODOLOGIA.....	86
2.1 Pesquisa Qualitativa.....	91
2.2 Pesquisa Etnográfica.....	92
2.3 Autoetnografia.....	96
2.4 Dados da Metodologia Autoetnografia nas Plataformas da BDTD e CAPES.....	102
2.4.1 Dados encontrados na BDTD.....	103
2.4.2 Dados da CAPES.....	104
III. ZONA DE EMERGÊNCIA – CAMPO TEÓRICO.....	105
3.1 Onde Frantz Fanon e Paulo Freire entram nesse campo teórico.....	111
IV. ZONA DE TENSÃO - O CURRÍCULO ESCOLAR, CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/03: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....	116
4.1 Currículo – Zona de Disputa – as teorias tradicionais e críticas.....	116
4.1.1 Teorias Tradicionais do Currículo – TTC.....	120
4.1.2 Teorias Críticas do Currículo – TCC ¹	121
4.1.3 Currículo Afrocentrado.....	134
4.1.4 Currículo Decolonial.....	137
4.2 Um Breve Histórico do Currículo de História.....	138
4.3 A Lei nº 10.639/03 – Dispositivo Legal do Currículo Antirracista.....	146
V. ZONA DE INSURGÊNCIA - PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA.....	157
5.1 Pedagogia Decolonial - Conceito e Histórico.....	157
5.2 Pedagogia Decolonial Antirracista.....	161
5.3 Narrativas de Memórias Compartilhadas de Ações Pedagógicas Decoloniais Antirracistas Pedagogia Decolonial - Conceito e Histórico.....	164
5.3.1 Comparação entre as/os deusas/ses do Panteão Iorubá, grego e Romano.....	168
5.3.2 Literatura de Carolina Maria de Jesus - Quarto de Despejo.....	171
5.3.3 Sala Temática do Continente Africano.....	174
5.3.4 A Poesia de Solano Trindade Recitada na História.....	185
INCONCLUSÕES.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	194
APÊNDICE A.....	205
APÊNDICE B.....	207
APÊNDICE C.....	210
APÊNDICE D.....	217
APÊNDICE E.....	224

APRESENTAÇÃO

La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural (ELLIS, ADANS & BOCHNER, 2019: 17)

Percurso da Pesquisa

Essa escrita de Tese é uma narrativa autoetnográfica que articula o caráter temporal das experiências pessoal/social e profissional, nas perspectivas tridimensionais do tempo narrado: passado/presente/futuro, e num futuro que é presente (ABRAHÃO: 2004, p. 207) de si, que tem como fenômeno sociopolítico caracterizado por uma investigação que não traz respostas, mas que, possibilita respostas – traz perguntas e caminhos – traz caminhos e perguntas; tece, também, histórias que emergem, e conseqüentemente, trazem à tona emoções, memória e narrativas de vida tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional.

Ela é uma *escrevivência*¹ que tece e que apara a mim mesma, de me fazer e de me refazer, continuamente, através das histórias de minha vida pessoal, de minha vida profissional e de minha vida acadêmica; é também uma investigação que se utiliza de princípios da autobiografia e da etnografia/autoetnografia, pois é um método que aborda uma perspectiva que traz o *eu-anunciador* como base da escrita, da observação e da análise do objeto e do contexto sociocultural, envolto numa rede que não se dissocia, mas que se complementa, e, aqui como um direcionamento, especificamente, de Atividades Pedagógicas decoloniais Antirracistas (APDA) desenvolvidas por essa que vós escreve.

A grande questão do método que usei nessa pesquisa, o da autoetnografia, é que ele, ao mesmo tempo, é processo e é produto, ele é percursos e desdobramentos tanto de um quanto do outro, estão conectados numa rede de significados e significantes.

É um ato de político de escrita.

Não estamos inovando, mas trazendo uma reflexão de uma quebra de paradigma da metodológica das Ciências Sociais e Humanas, ainda modeladas por uma pesquisa que prioriza a escrita Positivista, quer dizer, que desenvolve uma análise neutra, e de um encastelamento do objeto pesquisado, do contexto sociohistórico e da reflexão sobre/do objeto e sobre o outro, ou seja, uma observação de fora e cuidadosamente imaculada. Portanto, na contemporaneidade faz-se necessário e urgente que se emergjam novos paradigmas da leitura de mundo (FREIRE,

¹ Termo criado por Conceição Evaristo para caracterizar uma escrita a partir da própria experiência vivida.

1987), naquilo que esse grande teórico da Educação nacional e mundial nos ensina: aproximar o campo teórico da prática e vice-versa.

O processo de imersão que fiz ao me relatar nessa escrita autoetnográfica foram possibilidades de se ter uma outra maneira de discurso nos textos acadêmicos, mas, também, de poder-se cair numa armadilha, nos riscos e nos perigos que envolviam essa escrita. O que nessa Tese procurei não cair nessas esparrelas.

Então, deixar de escrever em terceira pessoa nas escritas acadêmicas, e, passar a fazê-las em primeira, ou seja, a *escrevivência*, evocar o *eu-anunciador* (autoetnografia) ou focar em experiências subjetivas – individuais e coletivas, de certo, são desafios e tensões que estivera presentes nessa escrita de Tese de Doutorado.

Essa pesquisa foi desenvolvida no campo da Educação Escolar, portanto, eu não fui uma contadora de histórias-pedagógicas decoloniais antirracistas, não obstante, também, não relatei sobre um passado romantizado do *eu-fazer*; mas essa Tese teve no seu cerne uma análise sociohistórico, política e cultural das atividades pedagógicas decoloniais antirracistas que produzi durante os anos 2012 até 2018, numa instituição escolar, Colégio Estadual Nilo Peçanha (CENP), no município de São Gonçalo/RJ.

Para dar corpo a essa Tese de uma narrativa autoetnográfica/autobiográfica – autoetnografia, realizei entrevistas: com quatro (04) discentes fiz a entrevista ao vivo; uma (01) realizada nas dependências da FFP-UERJ/SG, duas (02) entrevistas no CENP² e uma (01) entrevista com um aluno e com sua avó, na casa do aluno; e nove (09) foram realizadas por meio do WhatsApp, especificamente, sendo que, 07 (sete) discentes responderam às perguntas escritas, e duas fiz a entrevista por meio do áudio pelo WhatsApp; três (03) docentes da Unidade Escolar pesquisada, me enviaram as respostas por áudio no WhatsApp, uma (01) docente/ex-estagiária do curso de História da UFF, e hoje já formada, trabalha em várias escolas particulares no município de São Gonçalo e Niterói; ela ficou por três anos acompanhando o meu trabalho de docência no CENP, nos os anos de 2014/2015/2016, e uma (01) entrevista com a avó de um aluno. Totalizando dezoito (18) pessoas entrevistadas para essa escrita, respectivamente, 13 (treze) discentes e quatro (04) docentes e uma (01) avó de aluno.

Nesse sentido, em junho do ano de 2019, lancei uma mensagem na rede social Facebook, onde tenho várixs ex-alunxs, uma mensagem no meu perfil pedindo ajuda, pois eu iria desenvolver um trabalho e que precisaria da participação de todxs ex-alunxs. Recebi o retorno de 36, no perfil aberto. Depois enviei a cada uma/um uma mensagem privada, na qual

² Colégio Estadual Nilo Peçanha SG/RJ, onde leciono a disciplina História desde 2008.

informei do que se tratava a ajuda.

Bem, desses trinta e seis (36), somente 18 (dezoito) me retornaram a afirmativa de sua participação.

Logo assim que me responderam, criei com esses 18 participantes, mais eu, um grupo no WhatsApp³ (intitulado Tese de Eliane). Considero que o WhatApps, seja um instrumento, um canal de comunicação importantíssimo para agilizarmos conversas e trocas de informações no processo de correria que estamos vivendo. Desses 18 participantes, somente doze (12) ex-alunxs me deram retorno sobre a possibilidade de uma entrevista. LW só consegui o contato em janeiro de 2020.

As entrevistas foram realizadas durante os seguintes meses e dias, sendo que alguns dias tivemos duas entrevistas, respectivamente:

- 1- Novembro de 2019 nos dias 08-11-13-16 (02)⁴ -17-20 (02) -24-25-30
- 2- Dezembro de 2019 nos dias 04 (02) -11-12
- 3- Janeiro de 2020 no dia 13
- 4- Janeiro de 2020 no dia 29 (02)

Seguem os gráficos dos dezesseis (18) entrevistadas/os de acordo com as categorias:

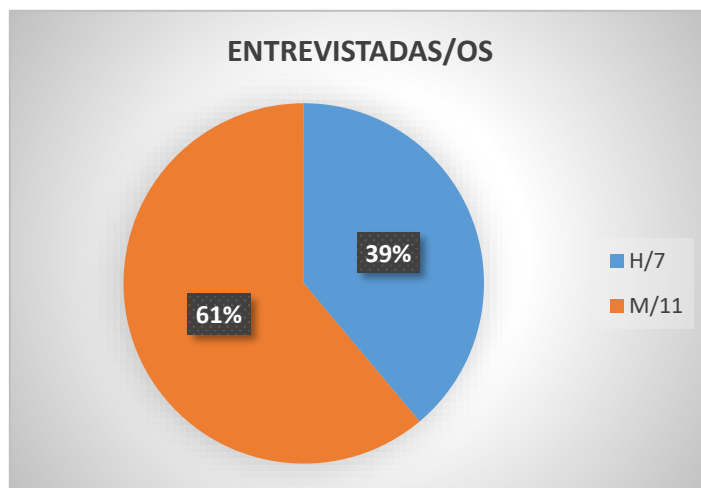


Gráfico 1

- 1- Sexo: foram entrevistadas/os dez (11) mulheres e seis (07) homens.
Discentes femininas: seis (06) e docentes femininas: quatro (04)
Discentes masculinos: seis (07)
Avó do aluno: uma (01)

³ Iniciamos com 18 componentes, algumas e alguns já saíram do grupo, restando 13 (eu) e mais 12 (discentes), até a data de hoje 28 de janeiro de 2020.

⁴ Essa numeração entre parênteses, corresponde a quantidade de entrevistas que realizei no dia determinado.

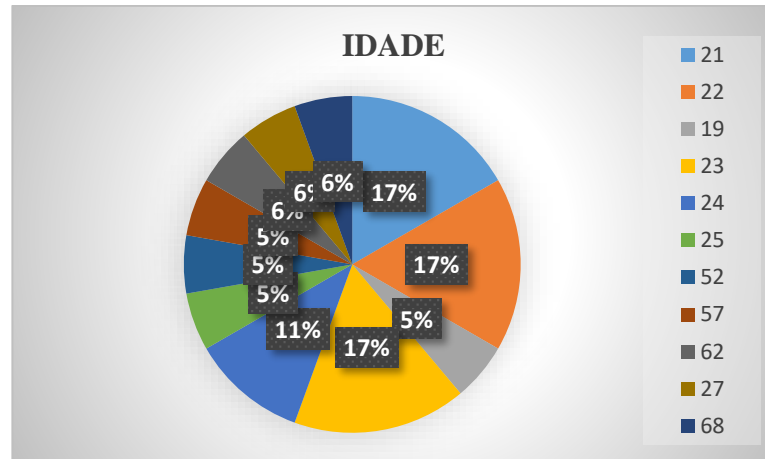


Gráfico 2

- 2- Idade: Discente - 19 anos/01; 21anos/03; 22 anos/03; 22 anos/02; 23 anos/02; 24 anos/02; 25 anos/01 Docente - 27 anos/01; 52 anos/01; 57 anos/01;62 anos/01 Avó Elzenita - 68 anos

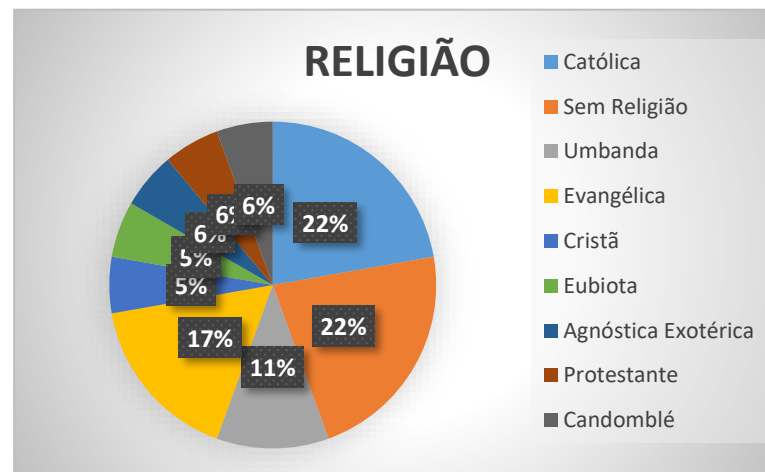


Gráfico 3

- 3- Religião: Católica/04 (02 dois discentes e dois docentes); Sem Religião/04 (03 três discente e 01 docente); Evangélica/02 (01 discente, 01 docente e 01 avó); Umbanda/02; Cristã/01; Protestante/01; Agnóstica Exotérica/01; Eubiota/01 e Candomblé (01).

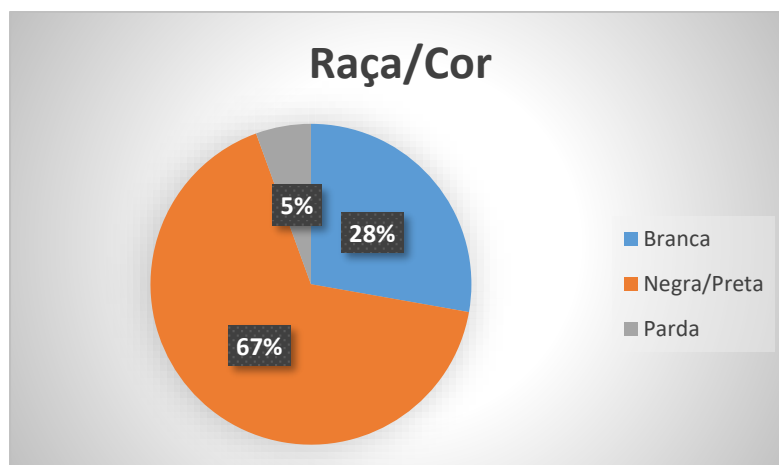


Gráfico 4

- 4- Raça/Cor: Negra /Preta/10, sendo sete (08) discentes e três (03) docentes; Branca/5, sendo quatro (04) discentes e uma (01) docente; parda/01e uma (01) avó.

A categoria de formação após o Ensino Médio irei expor somente dos dados referentes as entrevistas feitas com o corpo discente, para compreender e avaliar o desembaraço dxs discentes ao responderem as questões propostas nessa Tese, por considerar que houve um grau amadurecimento do ponto de vista pessoal/social/político nas respostas. Foram entrevistadas/os treze (13) discentes e dois discentes não estão cursando nem o Ensino Técnico ou Superior.

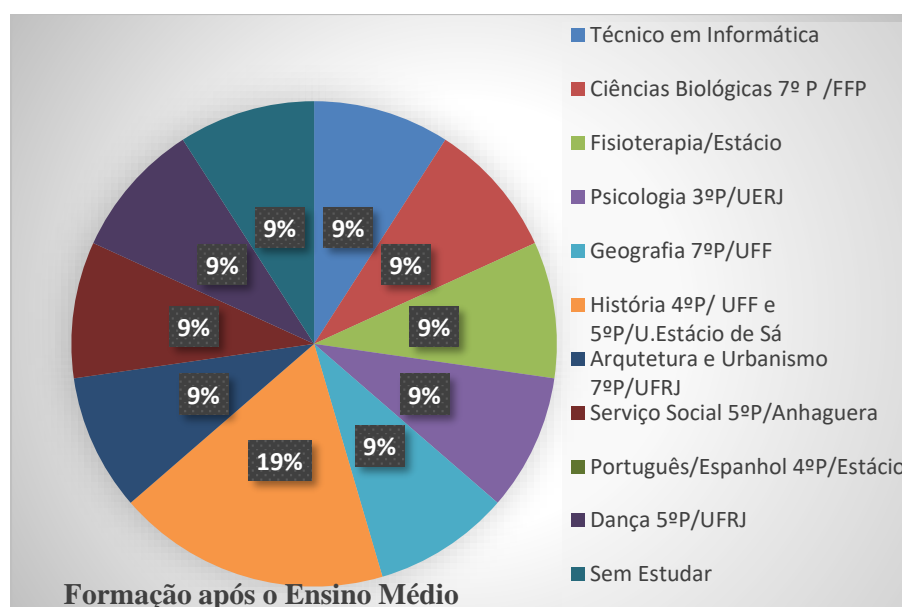


Gráfico 5

- 5- Formação após terminar o Ensino Médio: 01/Formação Técnica em Informática; 01/Ciências Biológicas-FFP/UERJ; 01 só trabalha; 01 Fisioterapia/U. Estácio de Sá; 01/Psicologia/UERJ; 01/Geografia/UFRJ; 02/História/UFRJ e U. Estácio de Sá; 01/Arquitetura e Urbanismo/UFRJ.

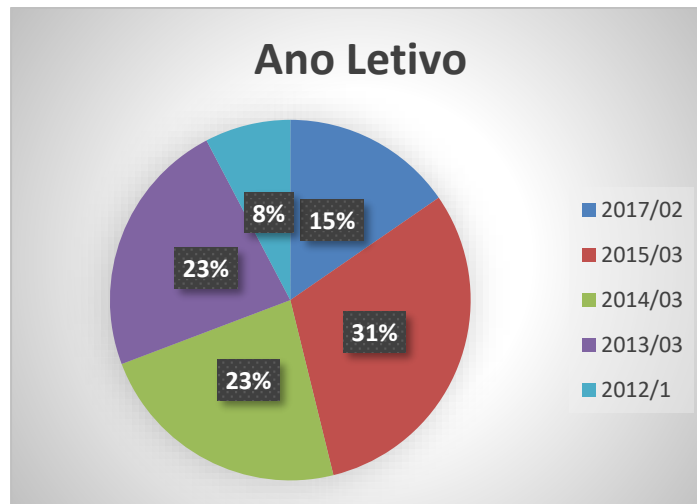


Gráfico 6

O corpo discente entrevistado teve aula de História comigo entre os anos de 2012 a 2017, respectivamente: dois (02) discentes no ano de 2017; quatro (04) discentes no ano de 2015; três (03) discentes no ano de 2014; três (03) discentes no ano de 2013; uma (01) discente no ano de 2012.

Todos esses depoimentos de discentes e docentes sobre a minha docência antirracista, foram de fundamental importância para analisar e avaliar as propostas das Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas que desenvolvi entre os anos de 2012 a 2018 anos, nessa instituição escolar e que apresento nessa Tese.

Portanto, essa Tese de Doutorado tem o propósito de relatar, verificar, descrever e avaliar os desafios de minha *escrivência*, onde o *eu-anunciador* se entrelaçou e se desenrolou nas ações decoloniais antirracistas, onde estiveram presentes, as forças favoráveis e contrárias para uma Pedagogia Outra, um Pensamento Outro; rememorei a tensão e a seleção de conteúdos entre os saberes hegemônicos e aqueles que foram negados e silenciados, durante um longo período da história da educação escolar.

Todas as ações desenvolvidas nessa Unidade Escolar, entre os anos 2012 e 2018 tiveram a especificidade para a aplicação da Lei Nº 10.639/03, que obriga, pois tem força de lei, o estudo da História de África e das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis e os segmentos da Educação Nacional.

Portanto, o foco de nossa pesquisa foi o de trazer, e de rememorar as Ações Pedagógicas Decoloniais Antirracistas, que estimei ao corpo discente/docente à pesquisa e à propagação dos diferentes saberes que tecem o contexto sociohistórico brasileiro.

Por certo, considero que a escola é um local de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento, dos diversos e dos diferentes saberes que compõem a cultura

nacional, e, também, um local de abalar as bases sedimentadas de um conteúdo programático engessado e de fazer emergir novos conhecimentos e posturas de alteridade e de empatia, diante de si, da outra/do outro e da sociedade na qual vivemos.

Então, é a partir do processo de desenvolvimento no âmbito pessoal, social e profissional, que essas ações no âmbito Institucional e no âmbito técnico-pedagógico proporcionaram a escrita dessa Tese, na qual, narrei a minha trajetória de vida pessoal, de vida docente e das ações pedagógicas decoloniais antirracistas que foram elaboradas por mim, durante anos, no CENP, com o propósito de ensinar uma rejeição a qualquer tipo de discriminação, preconceito e, nesse texto, a do racismo.

O campo metodológico escolhido, o da autoetnografia parte de um processo de *investigação-ação*, que tem a ver com o processo da pesquisa e o que xs⁵ próprixs atrizes/atores podem se investigar, para conduzirem uma realidade, refletirem-na, e, a partir da reflexão dessa realidade, transformá-la; é um campo de limites indefinidos e continuamente elaborado e reelaborado. Essa metodologia, é, também, permeada por concepções teóricas, que delas me apropriei para essa escrita de Doutorado em Educação.

Essa metodologia me instigou a pensar se é possível que os seres humanos e/ou as organizações sociais podem ser investigadorxs de si mesmos? Pois pude:

- 1- romper com a distância entre o objeto e o sujeito da investigação;
- 2- ser eu ao mesmo tempo o objeto da investigação;
- 3- o sujeito da investigação;
- 4- pude ser o próprio objeto e o sujeito de investigação.

Indubitavelmente, percebi que consegui desenvolver o pensamento crítico acerca da determinada realidade sociohistórica das ações antirracistas que desenvolvi.

Portanto, essa foram as questões latentes nessa escrita de Tese.

Assim, essa escrita será conduzida da seguinte maneira:

- 1- Aprofundamento da metodologia escolhida – Autoetnografia.
- 2- Revisão da literatura sobre pedagogia decolonial antirracista, com a possibilidade conceitual e de delimitação dos termos.
- 3- Continuidade e aprofundamento da imersão no campo de estudo com o uso das técnicas (diários de campo, documentos escritos e visuais e entrevistas) e, a interpretação das ações decoloniais antirracista desenvolvidas na escola.

⁵ Muitas das vezes, será utilizada nessa escrita a grafia X e ou AS/OS, numa demarcação de não definição do gênero específico da norma culta da gramática portuguesa, a generalização por base masculina. Trata-se de um posicionamento político e linguístico decolonial para uma escrita.

A materialidade dessas discussões ocorreu através da linguagem pessoal das/dos docentes e discentes entrevistadas/os, que embarcaram comigo em atividades que visibilizaram conhecimentos que antes foram silenciados ou negados.

Nas entrevistas que realizei, estas me proporcionaram “*compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas*” (MAY, 2004, p.145) em relação as atividades pedagógicas decoloniais antirracistas, e, assim, possibilitou-me compreender como essas atividades foram recebidas pelo corpo discente e docente, verifiquei se houve desdobramentos ou mudança de comportamento diante do racismo, como se deram essas experiências, e a avaliação dessa proposta de trabalho que teve por objetivo e característica essencial de uma luta antirracista e que removesse as camadas de conhecimentos, de preconceitos e discriminações e de racismo que, infelizmente, ainda passeiam no tecido social da sociedade brasileira.

A análise documental das ações pedagógicas decoloniais e a bibliográfica. Aqui apresentada, foram necessárias como instrumentos de investigação que possuem o caráter de compreender os questionamentos, os problemas e os desdobramentos de uma luta antirracista, e aqui especificamente, de uma Pedagogia Decolonial Antirracista.

Assim, primeiramente limpamos o terreno do campo teórico Modernidade/Colonialidade, e o seu Outro, o campo teórico da desconstrução, da desarticulação, da insurgência, da contestação e da quebra/ruptura da Colonialidade – a *Decolonialidade*, que desenvolvo nessa Tese

A Colonialidade apresenta em seu bojo o primeiro elemento: a Matriz Colonial de Poder, que controla o trabalho, o sexo, a subjetividade, a intersubjetividade e a Natureza e concordando com SIMAS (2019), a Colonialidade é um “trauma permanente, ferida aberta, sangria desatada.”, é um *carrego colonial*.

Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, no livro *Flecha no Tempo* (2019), nos possibilita utilizar a categoria *Carrego Colonial*, para aquilo que nessa Tese os decoloniais chamam de Colonialidade, tanto esta como aquela produziram formas de dominação dos saberes do Ocidente europeu, provocando a subalternização, o racismo, o esquecimento, o silenciamento da memória social coletiva e individual, o epistemicídio, a hierarquização de gênero e de provocando no outro a sua condição de não-ser (FANON, 1968).

Tanto a Colonialidade quanto o Carrego Colonial naturalizam à barbárie imposta pelo fenômeno de domínio, de exploração e de conflito (físico e psíquico) perpetuado nos territórios coloniais, desde o século XV (Modernidade europeia).

A dominação é o pilar da exploração e do conflito pois é ela que controla o

comportamento da/do outra/outro; já a exploração é a dominação do trabalho, na relação propriedade e relação de produção; e o conflito se dá pela troca ou destruição dos recursos (materiais ou intelectuais) e das instituições que são configuradas e reproduzidas pela dominação. Contudo, nesse mesmo contexto, temos o conflito, a resistência e a insurgência frente a essa matriz colonial de poder, ou seja, a Decolonialidade.

Esse campo teórico Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade é encabeçado por latinas/os-americanas/os: Quijano (2010), Castro-Gómez (2005), Maldonado-Torres (2010), Grosfoguel (2013); Dussel (2005), Palermo (2014), Mignolo (1996), e uma americana que migrou do Norte para o Sul, Walsh (2006; 2009; 2014), que hoje é professora no Equador.

Nessa escrita utilizei a nomenclatura *ZONA*, para dividir cada parte do corpo do texto; não denominarei *Capítulo* nessa Tese em Educação a ser traçada, por considerar que a palavra Zona para mim é uma palavra que me coloca em um *entre-lugar*. Para Homi K. Bhabha (2013:20) no mundo moderno, há uma tensão entre as narrativas de subjetividades originárias e iniciais, e, das narrativas produzidas na articulação com diferentes culturas pois elas “se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes da diferença’”. Ou seja, o *entre-lugar* é um território de tensão constante de mudança, de um ser/não-ser, mas que possibilita uma consistência e inconsistência de ações/fatos/sentimentos/etc., também, a palavra me proporciona quase sempre como um lugar de incompletude (FREIRE,1996), acrescida de justaposição, de profunda e constante ressignificação.

Também, me apropriei do conceito de zona a partir do conceito usado pela Geografia, pois ela divide cada seção que compõe a superfície do Planeta Terra, delimitado pelas linhas imaginárias que a divide (Linha do Equador, Trópicos de Câncer e Capricórnio e os Círculos Polares Ártico e Antártico).

Zona para esse texto possui uma conotação para além de uma divisão sequencial geográfica, mas que a compõe como linhas, traços e ou campo imaginário, ideológico de saberes, sobretudo, a partir dos conceitos teóricos que eu desenho nessa Tese.

Primeiramente, discorri a escrita a partir da Apresentação da Tese, os seus sujeitos, objeto, campo metodológico e teórico do trabalho.

Logo em seguida, na Introdução, fiz um relato de minha trajetória de vida, de estudante secundarista, universitária e de pós-graduação; além de como me constitui em uma mulher-cidadã-mãe-professora-avó, e o porquê dessa escrita. Indubitavelmente, ao inserir a minha vida pessoal, indago as narrativas autobiográficas, minha escrevivência: de onde venho, como venho e porquê venho, entrelaçando um diálogo a partir de uma reflexão tridimensional: da sociabilidade, da espacialidade e da temporalidade, para compreender:

- 1- Quais foram os espaços que circulei e o que neles pude aprender?
- 2- Quais territórios desenvolvi o meu ser pessoal/profissional/social, e a temporalidade que estou inserida?

Logo após a Introdução, na primeira zona denominada *Zona de Atenção*, trouxe uma questão dessa Pesquisa - o Sujeito da Experiência, dissertei sobre o conceito de Experiência, a partir de sua etimologia latina e alemã; incluindo o aporte das ideias de Paulo Freire e de Larrosa Bondía para essa categoria, que empreguei nesse texto. Na mesma seção, tracei o significado de Saber Docente, onde dialoguei com Paulo Freire e Maurice Tardif. Também, discorri sobre a Reflexividade que é um processo crítico de minha formação, minha vivência e minha experiência de ser e de docente.

Na segunda zona, *Zona de Perigo*, descrevi a metodologia empregada nessa Tese – a Autoetnografia. Fiz algumas considerações sobre o conceito de Etnografia, a partir do livro *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura do século XX*, de James Clifford. Em seguida, explanei, especificamente, sobre a Metodologia desenvolvida nessa Tese, que se denomina *Autoetnografia*, que é um tipo de pesquisa/escrita-auto-reflexiva, com diferentes implicações de método e de conhecimento, e, que também, é guiada no interesse de refletir o sujeito produtor do conhecimento, enfatizando a sua complexidade de análise reflexiva de sua ação de *sujeito-autora* (VERSIANI, 2005).

Para a autora citada acima, no tocante à autoetnografia, há dois elementos essenciais nessa metodologia nessa escrita de Tese, que são: o sujeito e a *sujeito-autora*. O primeiro sujeito está no campo da cientificidade positivista, e, está apartado dentro desse texto de doutoramento, pois esse é o sujeito Iluminista, abstrato, objetivado e neutro. Já no segundo caso, a *autora/sujeito* que segundo Verssiani (2005) anuncia um outro paradigma do sujeito nas pesquisas acadêmicas.

A autora se apropria do conceito de “*morte do sujeito*” de Foucault, e assim, a morte do sujeito cartesiano, aquele que tem sido e percebido com sua identidade fixa, imutável e rígida; e, portanto, naquela categorização está entrelaçada e indissociável a subjetividade, as emoções, as intuições e as “*minorias*”⁶; ela, também, questiona o apagamento da presença do sujeito (auto) nos discursos produtores de conhecimento (Idem, 2005:19), ou seja, as vozes silenciadas, negadas, e apagadas do saber e das experiências.

Então, me apropriei de uma outra categoria de *sujeito*, a partir de Franz Fanon, que em

⁶ O conceito de minorias do ponto de vista as Sociologia, daquels que estão fora das políticas públicas de Estado ou asseguradxs pelo Estado. Não me refiro a quantidade demográfica.

seu livro *Os Condenados da Terra*, obra editada pós-morte, 1961, nos apresenta um outro olhar do sujeito periférico – o sujeito colonial, é o corpo negro, mas podemos ampliar sobre qualquer corpo (indígena, cigano, asiático, etc.) que não seja aquele normatizado pelo pensamento da Colonialidade do Ser⁷.

Um corpo que a Modernidade (desde o século XV, e até os pensadores iluministas não os consideravam como sujeitos da história) produziu com uma carga ideológica de subalternização, dominação e esfacelamento, especificamente, para a negação dos corpos negros, de seus saberes e epistêmes.

Assim, a Modernidade, criou-se um arcabouço teórico racista, que ainda passeia pela sociedade contemporânea, e, o objetivo dessa Tese é descrever APDA (Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas) que mostre um outro sujeito carregado de uma diversidade de saberes, que foram negados e silenciados dentro do espaço escolar e fora, no contexto social.

Segundo Fanon, inculcou-se que a primeira coisa que x negrx aprende e apreende, é ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites (Fanon, 1968), por certo, se determina a cada grupo, o seu papel social, o seu *lugar*⁸ na estrutura socioeconômica e política. Nesse sentido, para Fanon (1968) é necessário e urgente construir um *novo ser*, desconstruir esse Carrego Colonial/Colonialidade do Ser.

Após o Golpe de Estado que derrubou a presidenta eleita Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016, e no pós-eleição em 2018, e a posse do novo presidente (o Inominável)⁹ da República Federativa do Brasil, em 01 de janeiro de 2019, temos tido assombrosos atos institucionais de desmonte de políticas públicas, discursos de ódio e de propagação de ideias nazifascistas.

Estamos diante de um processo do retorno de barbáries que possam trazer novamente estereótipos racializados, visto que o governo brasileiro eleito tem a figura de um político que renega uma sociedade mais plural; o Brasil passou a ser gestado por um presidente que teve

⁷ Categoria de pensamento do campo teórico Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade que desenvolvo nessa escrita que considera uns providos de privilégios e outros não, sua negação e até mesmo o seu extermínio.

⁸ O conceito de *lugar* pela Geografia Tradicional estava associado à uma abordagem descritiva de uma região e das paisagens geográficas. A partir dos anos 70, a Geografia Humanística e Geografia Crítica têm à ideia de que o lugar é uma inter-relação entre o ser humano e seu ambiente. Para Santos (1988), o geógrafo está condenado a errar em suas análises, se somente considera o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos. Assim, compreendemos que um *corpo/território* ocupa um lugar dialeticamente imbricado nas relações sociais, econômicas, políticas e seu ambiente.

⁹ O que significa Bolsonaro no poder, por Jessé Souza. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/08/artigo-or-o-que-significa-bolsonaro-no-poder-por-jesse-souza/> Acesso em: 20/06/2019.

como alicerce de sua campanha um discurso homofóbico, racista e sexista.

Portanto, estamos no olho do furacão de novo, e confirma que a sociedade brasileira passa por um momento muito delicado e de pouco discernimento de alteridade, ou seja, de respeito as diferenças. Criou-se uma legitimidade, uma representatividade de tudo aquilo que o discurso desse representante do fascismo¹⁰ que foi eleito, no ano de 2018.

Então, refliti na possibilidade de que as ações pedagógicas decoloniais antirracistas que desenvolvi, sem dúvida, puderam corroborar, conseqüentemente, na construção de um novo sujeito, de um *novo ser*.

Por certo, essa foi uma *Zona de Perigo*, pois questioneei a hierarquização dos aspectos positivos e negativos, tanto culturais quanto físicos dos seres humanos, foi/é um perigo e trouxe/traz um desconforto ao que está já estabelecido como “normal”, ou do senso comum.

Também, nessa *Zona de Perigo* teci narrativas da *Reflexividade* crítica do ponto de partida de análise dos aspectos históricos, sociopolíticos, e pessoais que se entrelaçaram numa rede nessa investigação. Ela repercutiu na compreensão dos aspectos de minha formação (pessoal e profissional), das influências que abracei e das dimensões que me constituiu; possibilitou-me interpretar e me (re) interpretar, a partir das ações pedagógicas que desenvolvi na escola no Município de São Gonçalo (CENP).

Na Terceira zona, *Zona de Emergência*, trouxe uma reflexão dos fundamentos teóricos da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, por considerar que esse campo teórico é uma proposta de urgência para adentrar os espaços acadêmicos; também discorri sobre alguns apontamentos de conexão do aparato teórico da Decolonialidade, que é um campo de discussão não do campo acadêmico, mas das brechas, das lutas e dos enfrentamentos de uma *práxis* da vida, do cotidiano que dialoga com uma visão oposta àquilo estabelecido como o universal, através de elaboração de novas categorias que podem dar conta de explicar o mundo sob um ponto de vista dessa desconstrução.

Nesse sentido, o pensamento de Franz Fanon e de Paulo Freire propõe um *pré-embecimento* desse campo teórico de ação, de análise e de investigação. Portanto, o processo analítico e interpretativo sociocrítico dessa pesquisa interagiu com o *corpus* teórico nos conceitos de Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade e o pensamento de Franz Fanon e de Paulo Freire.

A quarta zona, é a *Zona de Tensão*, discorri sobre o conceito de currículo, a

¹⁰Bolsonaro em 25 frases polêmicas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/> Acesso em: 20/12/2018.

conceitualização de teorias (currículo: tradicional, crítico, afrocentrado e decolonial), além de apresentar um breve histórico do currículo da disciplina História. E finalizando essa zona, comentei sobre o processo da luta para a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira a partir do dispositivo legal, a Lei 10.639/03.

Sabemos que a aplicabilidade do que determina essa lei no currículo escolar é um grande desafio hoje para uma educação decolonial antirracista¹¹.

A quinta zona, a da *Zona da Insurgência*, conceituei e historicizei a Pedagogia Decolonial e a Pedagogia Decolonial Antirracista. Cataloguei e analisei as ações pedagógicas decoloniais antirracistas que foram desenvolvidas na Escola Estadual Nilo Peçanha/SG-RJ, citadas pelo corpo discente e docente entrevistado.

A materialização dessa Tese se fez uma rede de análise autoetnográfica com os diálogos realizados através das entrevistas semi-estruturadas que realizei com o corpo discente e docente dessa Unidade Escolar.

Analisando a partir desses discursos selecionei:

- 1- Quais foram as APDA's mais citadas pelo corpo discente e docente?
- 2- Quais os objetivos foram alcançados nas Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas (APDA)?
- 3- Qual foi a receptividade das APDA's do corpo docente, discente e da comunidade escolar?
- 4- Quais foram os avanços e retrocessos dessas ações pedagógicas decoloniais antirracistas?
- 5- Houve mudança do paradigma etnocêntrico após essas APDA's?

E, finalmente as Referências, o Anexo e o Apêndice dessa escrita de Tese de Doutorado.

¹¹ CRUZ (2016).

INTRODUÇÃO

História de Vida e a Formação Docente – uma proposta de existência decolonial

Nascemos em poemas diversos
Destino quis que a gente se achasse
Na mesma estrofe e na frase
Rima à primeira vista nos vimos
Trocamos nossos sinônimos
Olhares não mais anônimos
Nesta altura da leitura
Nas mesmas pistas
Mistas a minha a tua a nossa linha
(Paulo Leminski, 2016)

Me identifico más bien como una militante
intelectual, una intelectual activista o activista
intelectual, y siempre como una pedagoga
(WALSH, 2014, p.2)

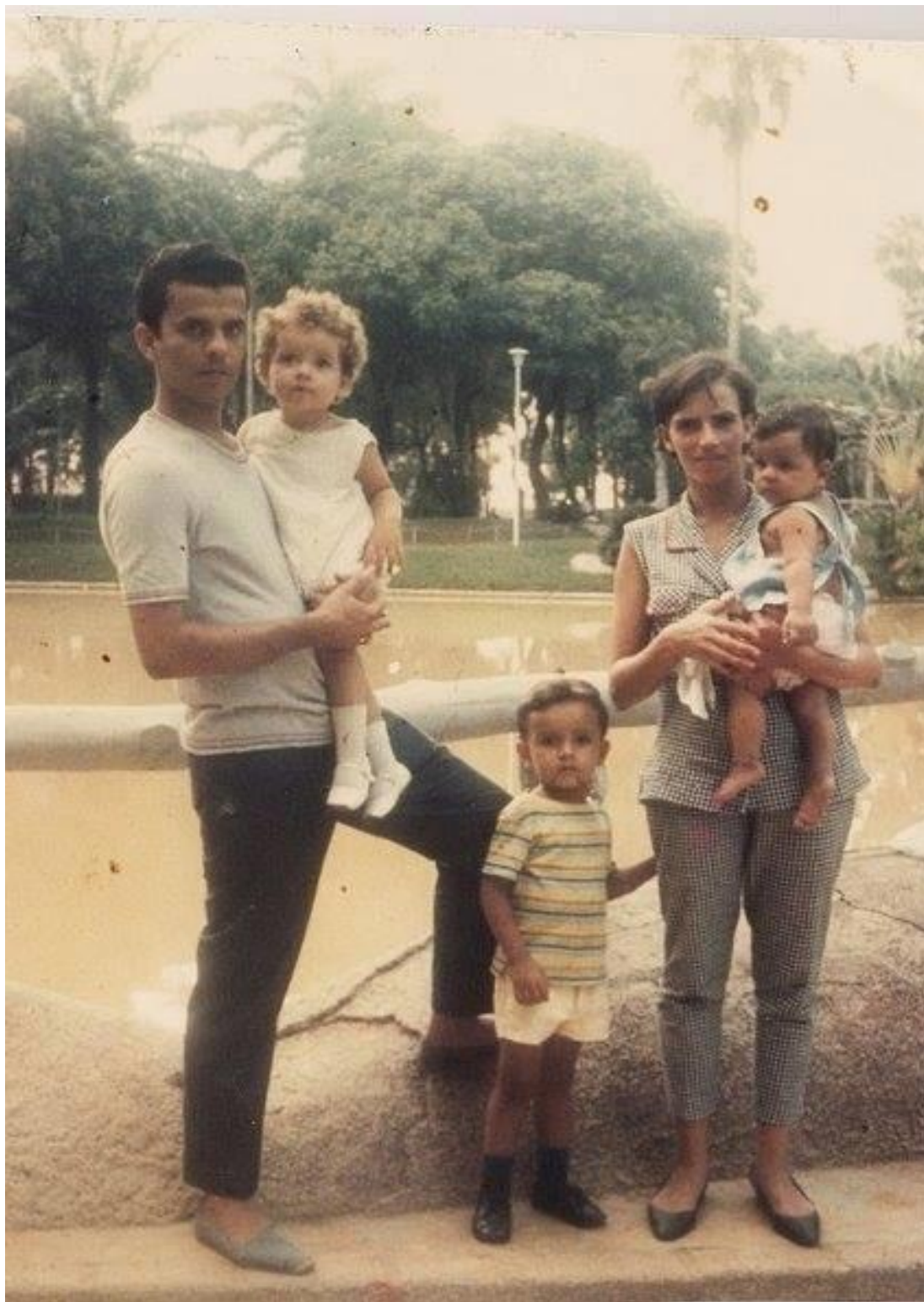
Sempre soube que seria professora. Ao me lembrar dos cadernos que eu criava para mim na “função”, na qual eu era a aluna-professora-aluna, sim, eu passava muitas horas brincando de ser minha professora, após a ida à Escola, fazia a revisão dos conteúdos ensinados, a cada dia: tabuada, contas de somar-dividir-multiplicar-diminuir, cópias de textos, etc.; sem dúvida, era para mim um prazer e diversão.

No final dos anos 70 (1978), meus pais acolheram um jovem que morava com a mãe e mais três filhos, por alguns meses.

Então, André veio morar conosco, ele estava com uns doze anos, com a mesma idade que eu, e ainda não sabia ler e nem escrever. Conversei com minha mãe e me propus a ensiná-lo.

Compramos caderno, lápis, borracha e todo material necessário para a minha primeira investida na docência com um outro ser. No início do ano de 1979, e logo após o carnaval todos retornamos para a escola – eu e meus irmãos para o Instituto Educacional Clélia Nanci (IECN), na cidade de São Gonçalo/RJ– na década de 70 do século passado, as férias duravam quase três meses, iniciava em meado de dezembro e voltávamos em março – a legislação daquele momento exigia 180 dias de ano letivo e hoje 200 dias. André, em final de março, inicia à escola também, em outro bairro e retorna a morar com sua mãe e irmãos.

Figura 2 – Meu papai, Marcos Antônio Moreira de Souza (in memoriam), minha mamãe (Maria de Lourdes Almeida de Souza), irmão (Marcus Vinícius Almeida de Souza), minhairmã (Cláudia Almeida de Souza), e eu nos braços de minha querida mãe.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 2/ Fotografia /Campo de São Bento- Niterói/RJ em 1966)

Figura 3 – eu, meu irmão Marcelo Almeida de Souza, nasceu em 19 de dez 1969, Cláudia e Marquinhos



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 3/ Fotografia /São Gonçalo/RJ 1970)

A experiência da história relatada acima da minha vida e o meu despertar de ser professora, já anunciava em mim uma proto-assunção da solidariedade social e política que em

mim já era latente (FREIRE, 1996:47), a de construir uma sociedade menos injusta e excludente. Escrevo aquilo que já sabia, de que a minha vida seria um campo de participação ativa na Educação e também a de contribuir para uma mudança na realidade sociohistórica que vivia e vivo.

Figura 4 – eu, com uniforme de Jardim de Infância, 1970.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 4/ Fotografia/São Gonçalo/RJ/1970)

Como no poema na epígrafe acima, nasci em cadernos de atividades, eles que me acharam, e neles, a Educação me achou ou eu me achei, como ser que teria o que fazer na vida e o de ser, sem dúvida, ser professora e ser educadora, e que se transformaram em poemas da minha vida escolar até hoje. Não é romantismo pensar que a vida profissional de professora é “missão”, isso nunca me passou pela ideia; mas sim de uma profissão que me orgulho de ser, e, assim, me propus viver e lutar por ela.

Passei toda a minha formação escolar (o antigo 1º e 2º graus, e hoje o Ensino Fundamental e Médio) no Instituto de Educação Clélia Nanci/SG-RJ.

Os anos 1984 e 85 foram decisivos para a minha vida particular e para o coletivo. Foi um momento incendiário nacional, as Diretas Já!!! O ano de 1984 foi o meu despertar como mulher, cidadã e ser político. Eu era estudante secundarista (1984) e participava do Centro-Cívico Escolar (naquele momento, essa era denominação que se dava, sendo hoje, o Grêmio Estudantil) do IECN¹². Em várias reuniões que participávamos, novos assuntos pularam em nosso colo (repressão, ditadura, sexo, droga, literatura formativa marxista e feminista e MPB); foi um tempo que já tinha um direcionamento, o coração bateria à esquerda. Chegou aos nossos ouvidos que haveria um ato no centro do Rio de Janeiro, onde estariam vários políticos e ex-presxs políticxs que tinham militado contra a Ditadura (1964-1985) e a repressão no Brasil.

Éramos muito jovens (eu, Ivan, Maria Laura, Marcelo e muitos que hoje não me recordo os nomes) para entender a complexidade daquele Ato, mas sabíamos que desejávamos algo que nas nossas conversas brotavam, LIBERDADE, e esse foi o ponto principal que nos uniu para irmos ao ato.

Naquele tempo não havia telefones móveis, ou rede social na Internet; nosso meio de comunicação era o rádio e as conversas com outros grupos de grêmios de outras escolas, nas ruas, nas reuniões nas casas, nas praças, nos bares e em volta da escola. Marcamos no dia 11 de abril às 13h no IECN e de lá fomos nós, um grupo de uns 15 adolescentes para o Ato Diretas Já, que iria acontecer na Candelária, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Ainda tenho nas minhas lembranças, nossa reunião no colégio no dia anterior.

Essas lembranças se encontram somente em minha mente, como iríamos até o centro do Rio? Éramos filhas e filhos de trabalhadores e não tínhamos máquina fotográfica, para registrarmos cada passo que dávamos. Muitas das passagens aqui citadas nos anos 80 e 90 do século passado, não tenho registro, pelo simples fato de não possuir câmera fotográfica. Que Pena!!!

¹² Instituto de Educação Clélia Nanci/RJ-SG.

Como iríamos fazer com o custo das passagens? Todxs¹³ filhxs de trabalhadorxs. Medo de sermos presxs; a volta para casa; se nos perdêssemos no trajeto (não havia celular!!), no Ato, como faríamos? Perguntas de jovens com uma vontade de voar. Mas uma coisa nos movia intensamente, e sem medo nenhum (característica fundamental da juventude), a certeza que queríamos e iríamos participar de uma mudança de vida para nós e para todxs. São lembranças repletas de sons, de cheiros, de sorrisos, de mãos, de abraços, beijos e de olhares que marcaram a minha vida a partir dali. Surge um ser político.

Esse ano de 1984 foi demais para mim. Nas reuniões do Centro Cívico, que tínhamos toda semana, alguns colegas estavam lendo e me apresentaram a revista *Caderno do Terceiro Mundo*¹⁴. Foi uma descoberta fabulosa, descortinou o meu cotidiano, saí da *Caverna de Platão*. Sem dúvida as leituras dos artigos em muito contribuíram para o meu posicionamento político diante da vida. Acreditando que não há tempo de lamúrias e sim de companheirismo, solidariedade e, principalmente de ações.

Então, eu e xs colegas saímos da escola e rumamos para Niterói; cada um pagou a sua passagem de ônibus de São Gonçalo até as Barcas em Niterói, rumo à Candelária, no Rio de Janeiro (o meio mais barato de atravessar a Baía da Guanabara).

Para a nossa surpresa, não houve cobrança da passagem nas barcas, as catracas estavam abertas, muito fluxo de gente, sem possibilidade de controle. Éramos muitos, mas muitos mesmo. Uma avalanche de gente indo para o comício. Cantávamos, batucávamos e gritávamos: Diretas Já! Diretas Já! Diretas Já!

Estávamos envolvidos num ar de esperança de vida, da juventude que transbordava na travessia da Baía da Guanabara. Desejávamos um desfecho com luta libertária para o fim do trágico e do tortuoso longo período de uma ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).

A memória dos passos para nossa ida ao centro do Rio de Janeiro, a travessia nas barcas, os gritos, os batuques, e tudo o que pode envolver esse ar esperançoso e de alegria contagiava a todxs.

Sem dúvida, os sorrisos, as palmas, os olhares, os flertes, e por que não lembrar dos beijos e das mãos dadas e dos corpos que se cumprimentavam pelas emoções, são os momentos mais gratificantes dessa escrita de construção do ser político que me transformei.

A luta se faz também pela ação do coração, naquilo que acredito ser um bem melhor

¹³ Como uma insurgência linguística usarei o X ou A/O para classificar o gênero da palavra numa desobediência ao cânone de uma categorização frasal que privilegia o masculino.

¹⁴ Revista editada no Brasil de 1974 a 2006, tinha no seu foco reportagens de cobertura de fatos sociais, políticos e econômicos sobre o Brasil, África e Ásia. <https://www.facebook.com/CadernosTerceiroMundo/>

para o coletivo.

A vida segue o seu curso e vai passando - muito rápida, eu confesso – aquele ano letivo foi muito enriquecedor, ele seria o meu último ano como secundarista.

Em outubro de 1984, estava no último terceiro ano do Ensino Médio (antigo 2º Grau) e prestei o vestibular para uma faculdade pública que havia no meu município de moradia (São Gonçalo/RJ), se chamava CDRH (Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura).

A história dessa instituição começa em 20 de agosto de 1971, com a sua regulamentação pela Lei nº 6.598. Depois passa a ser chamada (CETRERJ) e abrigava em seu projeto a Faculdade de Formação de Professores (FFP), com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar os professores da rede estadual de ensino.

Em setembro de 1973, começa a funcionar, autorizada pelo Decreto nº 75.525, de 25/07/73 (Cursos de Licenciatura de 1º Grau nas áreas de Letras, Ciências e Estudos Sociais, reconhecidos pelo Decreto nº 79.679, de 10/05/77); em 11/04/75, é incorporada à UERJ, ato este revogado em 15/07/75, com a denominação do CETRERJ é mudada para Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), mantendo a FFP em sua estrutura básica.

O Decreto Presidencial nº 81905 de 10/07/78, e do Parecer nº 11/78 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Rio de Janeiro, transformam as Licenciaturas em Letras e Ciências são convertidas em Licenciaturas Plenas, a primeira com habilitações em Português/Literaturas e Português/Inglês e a segunda com habilitações em Biologia e Matemática. Com a união do CDRH com a Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro (FIDERJ), nasceu em 20/06/80, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), continuando a FFP em sua estrutura.

Essa vinculação provocou um confronto dos professores da FFP com o Governo do Estado, a fim de garantir autonomia acadêmica e institucional. Em 05/03/83, no fim do Governo Chagas a FFP é desvinculada da FAPERJ e, pela segunda vez, incorporada a UERJ, através do Decreto Estadual nº 6.570. A Lei Estadual nº1.175, de 21 de julho de 1987, incorpora definitivamente a FFP (Faculdade de Formação de Professores) à UERJ.

Fiz o vestibular interno, na opção Português-Inglês – não ofereceram História, que na verdade era o meu objetivo; estudei durante dois semestres do ano de 1985 nessa licenciatura.

Estava numa Faculdade Pública, sem ônus para meus pais – a primeira da família a estar num espaço acadêmico e público.

Mas “perai”, eu entrei num turbilhão de mudanças institucionais, ora CDRH, ora FFP,

e além disso uma briga entre xs professoexs da UERJ, muitos com mestrado ou doutorado, e na FFP, uma grande maioria somente com licenciatura. Pois é, a tensão foi posta na FFP. Essa instituição acabaria ou não acabaria? Mesmo com a legislação mostrando o contrário, foi um momento que pensávamos que a FFP iria acabar, mas na verdade estávamos, nós o corpo discente, no meio da briga dxs professorxs.

Nesses dois semestres, tive aulas com professores que marcaram a minha trajetória acadêmica, docente e de vida; ainda hoje mantenho contato com a querida professora Marisa de Paula Assis (dava aula de Psicologia da Educação).

Figura 5 – Profª Marisa Assis rodeada de ex-alunas da FFP-UERJ



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 5/Fotografia/ FFP-UERJ/2016)

No ano seguinte (1986), oferecem o curso de História na FFP. Penso eu, que o momento libertário das Diretas Já (1984) em muito contribuiu para essa escolha de me tornar professora de História. Novamente presto o concurso interno de vestibular dessa instituição; passo para o curso de Licenciatura-Curta em História¹⁵, e no mesmo ano, passaria a ser Licenciatura-Plena.

¹⁵ Graduação em Estudos Sociais, em quatro semestres, que dava o direito da docência até o antigo sexto ano do Ensino de 1º Grau (hoje é a sétima série do Ensino Fundamental II). No ano de 1986, todas as licenciaturas curtas da FFP passariam a ser plenas, com duração de oito semestres.

Só sei que a partir daí começa minha vida ao estudo da disciplina de História e de minha formação para a docência.

Já no primeiro semestre de 1986, passei a ministrar aulas em escolas particulares nos municípios de São Gonçalo e de Niterói/RJ, nas disciplinas de História/Geografia/Moral e Cívica e/OSPB (nesse tempo, o MEC cadastrava e autorizava universitários com dois semestres concluídos de determinada área, a lecionarem). Contudo, eu mesma sem essa autorização, comecei a trabalhar em escolas particulares desses dois municípios. Era fato corriqueiro, naquele momento, à docência sem documentação apropriada de habilitação para lecionar. Não tenho também registros fotográficos desses momentos.

No ano de 1987, uma outra mudança em minha vida pessoal, me caso com o pai de minha filha, Laís Adelita, numa cerimônia que aconteceu num sábado chuvoso de (07) sete de dezembro, às 11 horas da manhã.

A vida mais uma vez foi caminhando “em poemas diversos”.

Deixo de me dedicar exclusivamente à docência, no ano de 1987. Começo a trabalhar em um banco privado, enquanto estudava no curso de História na FFP. Conciliava o trabalho bancário e ministrava aulas em uma escola particular, no município de São Gonçalo, na parte da manhã – 7 horas às 9:50, (duas vezes por semana – aula de OSPB); e, das 11h às 17h, ia para o banco, e à noite – 18:50 às 22:30, para a Faculdade (optei pelo turno da noite).

Foi uma vida típica de filha de trabalhadores que cultivava e ainda cultiva a esperança e o sonho de um *Outro Mundo Possível*, lema este que sempre carreguei comigo, mesmo sendo hoje muito propagado dentre aqueles que interagem para uma mudança radical na sociedade brasileira e no mundo.

Figura 6 – Meu casamento com José Mauro Cruz de Oliveira (In Memoriam)



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico 6/ Fotografia/Niterói 07/12/1987)

No ano de 1990, fiz um concurso para professor/a no Município de São Gonçalo/RJ – a Constituição de 1988 garantia o acesso a cargo público somente através de concurso. Assinei a minha posse no cargo público de Professora Docente I, na área de História, em 13 de março de 1990.

Entre os anos 1990-1998, acumulei funções de cidadã, mulher, mãe e professora. Pesados compromissos com a vida, atividades que escolhi, e agradeço a cada dia a solidariedade de muitas pessoas que contribuíram para eu continuar a tecer os poemas diversos nessa caminhada humana.

O “ destino quis que a gente se achasse”, então, no dia 07 de maio do ano de 1993, numa sexta-feira às 23:23, a minha melhor produção nessa vida me achou; e em 22 de julho de 1993, fiquei viúva, num trágico episódio da realidade social, das áreas metropolitanas do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil; o pai da minha filha, José Mauro Cruz de Oliveira, retornava da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense – Niterói, onde fazia Mestrado em Direito. Ele se foi, e num piscar de olhos fiquei sem chão. Num assalto dentro do ônibus 45 (Niterói/Martins Torres) às 22h. Passei a cuidar de um ser sozinha. É barra. Conto isso, para que você entenda o porquê durante alguns anos fiquei num mundo da rotina quase mecânica: casa-trabalho-casa, num redemoinho existencial, sem nenhuma cabeça para o retorno aos estudos, ou qualquer coisa que requereria de mim dedicação e compromisso.

Figura 7 – Laís Adelita de Souza e Cruz (1993 e 2019)|





Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 7/ Fotografia/São Gonçalo 1993/ Berlim 2019)

Em 1998, retorno à vida acadêmica.

Iniciei um curso de pós-graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF)¹⁶ (Niterói) – Educação e Movimentos Sindicais, uma parceria do SEPE¹⁷ e da Universidade. Ao passar pelos corredores da UFF, aos sábados (dia da semana ideal para esse curso, pois era o dia de maior possibilidade da ida dxs professorxs). Via cartazes fixados nos corredores de um outro programa de pós-graduação da universidade, do PENESB – pós-graduação Lato Sensu Raça, Etnias e Educação no Brasil, no Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)¹⁸, na UFF, que tem o objetivo de estudar, analisar as políticas públicas de resgate cultural, histórico e sociopolítico dos negrx¹⁹s e dxs afrodescendentes.

Os cartazes traziam informações que eu nunca tinha ouvido falar na minha graduação de História ou no cotidiano: democracia racial, quilombismo, política de embranquecimento, teorias raciais do século XIX, as irmandades de escravizadxs, Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Reinos Africanos, História da África, Literatura Afro-Brasileira, Feminismo Negro e tantos outros assuntos.

A minha ignorância estava muito latente.

¹⁷ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

¹⁸ Curso de extensão do Programa de Educação do Negro na Sociedade Brasileira/UFF: <http://www.uff.br/penesb/>

¹⁹ Usarei os conceitos de “raça negra” e “raça branca”, os conceitos de “Negros” e “Branços”, ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”. (MUNANGA, 2014)

O meu racismo estava exposto.

Olhava aqueles cartazes, e me espantava. Era para mim um outro mundo de saberes; que de uma certa maneira me foram negados, mas eu precisava saber.

Eles me fizeram refletir o quanto na minha formação de docente da área de História e pessoal era nenhuma, sem dúvida, houve uma grande ausência de qualquer informação sobre a História do Negro na sociedade brasileira ou da História da África. Quando na minha formação estudei algo que se referiu ao continente africano, a lembrança que trago é da civilização egípcia na minha formação. Entretanto, foram conteúdos com informações de um Egito branco e caracterizado pelo Modo de Produção Asiático, não havia uma discussão que me fizesse pensar num Egito negro.

Não havia em mim a crítica quanto ao embranquecimento do Egito, ou mesmo o que foi o dia 13 de maio ou o dia seguinte, o 14 de maio, como um marco inicial da não-inserção do negro na sociedade brasileira.

Na disciplina Brasil Colônia, o estudo sobre esse tema se resumia ao sistema político-administrativo colonial e sobre escravidão, mas sempre num sentido da naturalização até mesmo de alguns estereótipos. O que me lembro era de que pós-abolição, o corpo negro que construiu esse país, sumia das páginas dos livros de História e seminários.

A vida me trouxe alguns hiatos existenciais, e lutei contra eles. O hiato do conhecimento daqueles que o racismo nefasto talhou em seus corpos, também, tive que enfrentar e lutar contra a minha ignorância.

Assim, em 1998 iniciei na segunda turma de pós-graduação *lato sensu* Raça, Etnias e Educação no PENESB, na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Foram momentos de um descortinar epistêmico. Maravilhosos conhecimentos passei a ter acesso. Leituras e mais leituras que ampliaram o meu leque de informações quanto às relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. Aulas sobre a História da África, com a prof.^a Mônica Lima, sobre Literatura Afro-Brasileira, com Conceição Evaristo, História da Educação do Negro, com a Prof.^a Iolanda Oliveira, e tantos outros outros docentes de excelência nessa temática.

Sim, esse momento foi de significativa mudança na minha vida enquanto ser humano e profissional.

O meu racismo estava exposto.

Tive que me reconstruir, enquanto mulher branca, numa sociedade racista e reconhecer os privilégios que a branquidade possibilita no Brasil e no mundo.

Assim, apresentei como material de finalização do curso, a monografia intitulada

Quando a Missa vira Terreiro sobre as Missas Afro. Essa pesquisa desenvolvi na Comunidade Católica de São José, no município de São João do Meriti (RJ), onde acontecia a missa afro.

Nesse trabalho fiz um histórico sobre essa comunidade e o objeto dessa escrita foi a análise antropológica da cerimônia e dos cantos. A estratégia metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a Pesquisa-Ação, onde participei das cerimônias e entrevistei vários participantes, com o objetivo de compreender como as missas proporcionaram uma tomada da consciência histórica, social e política, além da influência positiva sobre a busca da subjetividade e identidade cultural, da cidadania e da autoestima dxs negrxs e afrodescendentes que delas participaram naquela comunidade.

Figura 8 – Aulas no Museu Nacional de Belas Artes - Penesb/ UFF 1999 e 2000



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 8/ Fotografia/UFF-Niterói/RJ/199-2000)

A partir do momento em que que obtive as informações no curso do Penesb acerca de vários conhecimentos da história colonial brasileira (Escravidão), da História da África e da construção do racismo (científico), passo a desenvolver atividade nas escolas que trabalhava e que me fizeram refletir sobre a história negada de opulência e da sabedoria dos povos africanos e afro-brasileiros, no meu espaço de docência, a sala de aula. Portanto, as minhas aulas passaram

sistematicamente a ter um conteúdo que focalizaria as relações étnico-raciais, principalmente, a visibilização do constructo do racismo e o combate ao racismo.

Figura 9 – Minha primeira atividade pedagógica antirracista, houve apresentação de uma peça relatando o processo do tráfico negreiro até a Abolição da Escravatura no Brasil



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n°9/ Fotografia/São Gonçalo/RJ/ Colégio Estadual Nilo Peçanha/ 2000)

Me candidatei a uma pós-graduação na Universidade de Göttingen/Alemanha, entre 2003 a 2006, fui morar lá, a fim de conhecer seu sistema educacional e demais questões que envolvessem estudos das relações étnico-raciais daquele país. Sempre tive o interesse em saber como uma sociedade que expôs no mundo a face do racismo, lidava com a inclusão de turcos e africanos em seu território. Quais eram os conteúdos selecionados, principalmente, para as relações étnico-raciais.

Mudei para Berlim, e fui aluna da Universidade Livre de Berlim (FU), no curso denominado curso Livre de Extensão, na FU existe uma área de estudos sobre o Brasil (Brasilianística), onde cursei três disciplinas:

1. O Teatro Negro no Brasil, ministrada pela professora Lígia Chiappini, responsável pela cátedra de Brasilianística, no semestre de verão, iniciado em 13 de abril de 2004 e encerrado em 13 de julho de 2004;

2. Aspectos da Sociedade Brasileira Contemporânea, ministrada pelo professor Sérgio Costa, no semestre de inverno, iniciado em 18 de outubro de 2004 e encerrado em 18 de fevereiro de 2005.

3. Padre Vieira, Sor Juana Inés de la Cruz e o Barroco Latino-Americano, ministrada pelo professor Berthold Zilly, no semestre de verão, iniciado em 12 de abril de 2005 e encerrado em 12 de julho de 2005.

Esse curto período, especificamente em Berlim, mostrou-me novos campos de estudos das relações raciais como um novo racismo em ressurgimento.

Segundo Pereira (2010), durante a Antiguidade, principalmente nas culturas gregas (classificação cultural) e hebraicas (classificação de linhagem de ascendência divina), o preconceito ou a discriminação pelo fator de cor de pele era irrelevante. As populações negras não eram discriminadas ou inferiorizadas só pela cor da pele, pois, em ambas as matrizes, não era a cor da pele ou a natureza dos africanos que determinava os seus comportamentos morais ou a sua capacidade intelectual. Não era algo que tornasse os outros povos inferiores. Na Antiguidade, não existia um racismo latente nas sociedades, não havia uma classificação de superioridade ou inferioridade fenotípica, e sim uma classificação de diferenciação cultural.

Então, pude observar que o racismo em relação ao negro tanto na Alemanha, no Brasil quanto em outras partes do mundo ainda se mantém.

Enquanto morei na Alemanha, sempre noticiavam atos de violência concreta contra xs afro-alemães/alemãs (*afrodeutsche*), em jornais escritos e televisados por espancamentos, fora a violência simbólica que pude observar em olhares, falas e ações que brancxs faziam contra negrxs. Por mais que essa sociedade tenha maculado a humanidade ao provocar o extermínio

existencial de judeus, ciganos, comunista, socialistas, religiosos, não podemos esquecer que muitos afrodeutsche foram mandados para campos de concentração e mortos. Essa mesma sociedade, hoje busca contornos de alteridade, mas o racismo contra os/as negros/as²⁰ ainda se perpetua.

Infelizmente o corpo negro, mundialmente, carrega uma *marca identitária* indelével para a violência física e simbólica.

O que me tornou aliada dessa investida permanente de uma luta antirracista foram os conhecimentos que obtive na minha formação no curso na UFF e nas leituras que passei a fazer sobre o tema, e a partir de aí questionar sobre a naturalização do racismo e de qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Figura 10 – Eu, Laís Adelita e Henning Herrmann, em Berlim



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n°10/ Fotografia/Alemanha/Berlim/2005)

Em outubro de 2006, retornei ao Brasil para a minha atividade docente nas escolas públicas da cidade de São Gonçalo/RJ.

²⁰ Muitas vezes, utilizarei o termo não branco, empregado pelo autor Hasenbalg (1988) para caracterizar os não brancos quanto à identificação com a cultura afro-brasileira. Trata-se da soma do Censo e do PNAD que, contudo, categorizam o não branco como pretos e pardos.

No final de setembro de 2006, reiniciei a minha vida profissional numa escola. Era o quarto bimestre, e todas as turmas tinham seus respectivos docentes da área de História. Fiquei na coordenação até o fim do ano letivo. No ano seguinte, 2007, continuei na coordenação da área de História, da rede municipal de ensino.

No ano de 2008, fui convidada a ser coordenadora da área de História numa outra unidade escolar, Colégio Municipal Estephânia de Carvalho/São Gonçalo/RJ. Nessa instituição, conversando com o corpo docente da área de História, soube que o Governo Federal promoveu um curso de formação com os docentes para a implementação da Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Cada escola que enviou a/o docente recebeu o material pedagógico que auxiliava para ações e discussão sobre as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, fruto da Lei nº 10.639/03.

Uma professora, dessa escola que eu fui removida, havia participado desse curso, em 2005, e ela seria a multiplicadora dessas informações para todo o corpo docente da escola, pois o material continha e abria um leque de informações da cultura afrobrasileira, e teria recebido o material do projeto A Cor da Cultura²¹. Mas já estávamos em 2008!!! E nada tinha acontecido, ou obtive qualquer informação sobre esse material, nem na escola que cheguei em 2006 e trabalhei o ano todo de 2007.

Para meu espanto, ninguém sabia onde esse material pedagógico estava na escola.

Vasculhei por vários espaços pedagógicos, e não encontrei a bolsa com os livros e os vídeos cassetes em lugar nenhum das dependências da escola. Me informaram que havia uma sala onde colocavam materiais que não poderiam ser jogados fora, pois faziam parte do inventário da escola. Para a minha surpresa, lá estava a bolsa amarela enorme com todo o material; o desleixo e o racismo do conhecimento no meio de cadeiras e de mesas quebradas, máquinas de escrever antigas e papeis, e muita sujeira.

O racismo, o desleixo e o descaso com o material pedagógico, logo, ficou evidente.

Diante de tal fato, e ao pegar a “bolsa amarela”²² com todo o material, iniciei a leitura e análise desse material riquíssimo. Nos dois anos que estive na coordenação da área de História dessa unidade escolar (2008 e 2009), elaborei, desenvolvi e coordenei uma Formação Continuada para o corpo docente e discente, dei o nome – *Matrizes Indígenas e Africanas na Formação da Cultura Brasileira*. Esse foi o meu compromisso com a luta antirracista.

²¹O projeto A Cor da Cultura, cujo material foi distribuído pelo governo federal, foi uma das iniciativas para subsidiar a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo dos ciclos fundamental e médio. Foi elaborado em 2005 em uma parceria entre a SEPPPIR, a Petrobrás, o CIDAN, a TV Globo, a TV Educativa e o Canal Futura.

²²Era assim que a professora se referia ao material.

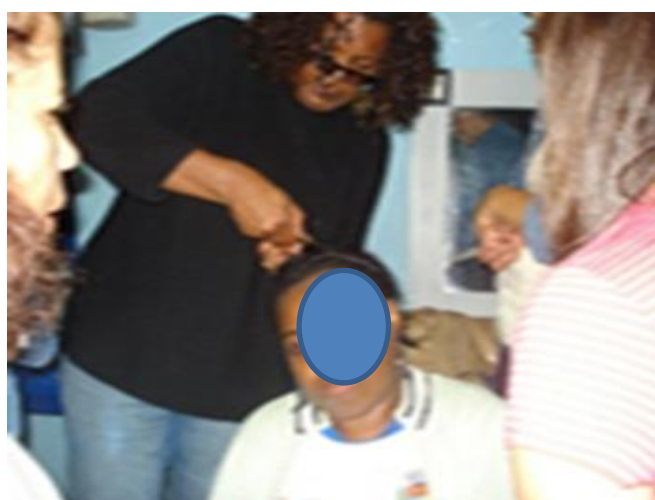
Oferecemos tanto ao corpo discente e quanto ao corpo docente, as seguintes ações: oficinas de capoeira; contação de histórias africanas; oficina de cabelos com desenhos e tranças afro; oficina de percussão; danças; e palestras sobre literatura africana, religiosidade afro-brasileira, índios Nambikwara, discussão sobre trabalho de inclusão racial e social, discussão sobre as cotas, evasão escolar e a questão étnico-racial²³, currículo e diversidade, o negro no mercado de trabalho e histórias de vida.

Penso que tais ações aconteceram por causa de minha inquietação e de minha participação ativa na implantação de temáticas africanas e indígenas na comunidade escolar, e, principalmente, ao apresentar a invisibilidade dessas discussões no currículo.

Figura 11 – Atividades na Escola Municipal Estephânia de Carvalho/ São Gonçalo/ 2008



²³ Usarei nesse texto a palavra étnico-racial, por considerá-las com significados específicos. (p.119)



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº11/ Fotografia/São Gonçalo/RJ/2008

Figura 12 – arquivo pessoal Atividades na Escola Municipal Estephânia de Carvalho/ São Gonçalo/2009





Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 12/ Fotografia/São Gonçalo/RJ/2008)

Nessa escola só fiquei como professora-coordenadora da área de História por duas gestões 2008 e 2009, sendo cedida para outra instituição escolar municipal no ano de 2010. Na

verdade, a direção me devolveu para a Secretaria de Educação Municipal devido principalmente a essas ações que desenvolvi nessa Unidade Escolar.

No ano de 2010, iniciei um outro curso de pós-graduação *lato sensu*, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica no Ensino de História (CESPEB). Em setembro de 2011, defendi a monografia - *Quais são os espaços da História da África e do Negro no Currículo de História de Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (a Lei 10.639/03)*, orientada pelo professor Dr. Amílcar Pereira.

Figura 13 – Apresentação de trabalho na aula da Profª Drª Carmen Gabriel/ UFRJ CESPEB/ 2010



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 13/ Fotografia/ UFRJ-CESPEB/ 03/08/2010)

Figura 14 – Apresentação de trabalho II Jornada Saberes e Práticas na Educação Básica – Uma Análise do Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, com o Profº Drº Amílcar Pereira, meu orientador na Monografia da Pós-Graduação na UFRJ/CESPEB/ 2011



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 14/ Fotografia/UFRJ-CESPEB/2011)

Em março de 2012, início uma terceira pós-graduação, no Instituto Federal do Rio de Janeiro/São Gonçalo. Mas, estava de olho em um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Relações Etnorraciais, do CEFET/RJ. Me candidatei a seleção desse mestrado, e passei para a segunda turma do programa. Iniciando o mestrado em setembro de 2012.

Tranquei a matrícula no curso do IFRJ/SG.

No mestrado ampliei a discussão da monografia do CESPEB, quanto aos estudos raciais, curriculares e epistêmicos, e agora, com um novo campo conceitual - Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade, de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Maldonado-Torres, Grosfoguel, Castro-Gómez e Boaventura dos Santos; teóricos que me mostraram novas maneiras de interpretar o mundo para além da prática pedagógica escolar.

Desenvolvi uma dissertação que objetivou compreender e analisar as tensões causadas pelos conteúdos curriculares da disciplina História, na Rede de Ensino do Estado do Rio de

Janeiro e, principalmente, os desdobramentos curriculares desse CMH de acordo com o que determinava a Lei n.º 10.639/03²⁴. Defendi a dissertação em dezembro de 2014.

Figura 15 – Defesa do Mestrado em 14 de dezembro de 2014



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº15/Fotografia/2014)

Então, esse meu envolvimento como a temática me fez buscar mais informações e formação do tema que muito nos é apagado na formação universitária.

Retorno em março de 2015, ao curso de pós-graduação do IFRJ/SG que havia trancado

²⁴ Sobre a História da Lei e o que ela determina, segue no corpo do texto na página 158 (Zona IV).

a matrícula em setembro de 2012.

No ano de 2016, apresentei um TCC² de conclusão de curso da Pós-Graduação em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus São Gonçalo, e, nessa escrita desenvolvi um trabalho intitulado *O Corpo Negro como Território da Violência: um silêncio da dor psicossocial e a possibilidade de sua superação – a importância da Lei nº 10.639/03 na Escola*, onde me propus a pensar os constructos epistêmicos para a negação do corpo negro (não humano) e um fetichismo ao corpo branco (humano) que são elementos da sedimentação para o racismo, um instrumento ideológico para uma violência simbólica e silenciosa que gera problemas psicossociais, através das falas do corpo discente dessa mesma Unidade Escolar (CENP).

Esse texto tem, também, o propósito de contribuir para que docentes, discentes e a comunidade escolar, compreendam o quanto essa negação contribui para uma “dor psicossocial”, uma legitimidade de violência ao corpo negro, especificamente, no âmbito escolar e seu desdobramento no cotidiano, através de ser negado em várias situações a sua condição de ser humano. Além de fazer uma reflexão através de relatos do corpo negro discente, a *memória da dor*, de uma determinada Instituição Escolar, onde há uma incisiva prática de refletir esses constructos e a desconstrução dessa negação, através de minhas aulas de História, com o intuito de aferir se houve mudanças/contrarreação ou manutenção desse constructo no grupo pesquisado; a análise se faz a partir de uma reflexão dos relatos feitos pelo corpo discente. Além do mais, também tive o propósito de fazer compreender que essa negação do corpo negro e o fetichismo do corpo branco cria uma grande problemática da construção da identidade e da existência do negro, que é o seu embranquecimento, pois a civilização branca e a cultura europeia, impuseram ao negro um *desvio existencial* (FANON, 2008), e que o corpo docente e toda a comunidade escolar deve compreender determinadas naturalizações que possuem na verdade toda uma carga racista em seu bojo.

Esse trabalho me fez cada vez mais compreender e vislumbrar um caminho certo da Pedagogia Decolonial Antirracista, que decidi traçar em minha docência, ou seja, enfrentar qualquer tipo de discriminação e preconceito que fui forjada e, que agora eu teria que aprender a desaprender todas as mazelas preconceituosas racializadas que até o ano de 1999, quando iniciei uma nova guinada intelectual que visibilizasse o saber dos povos africanos e afro-brasileiro; até então, eu ainda não tinha percebido o quanto a sociedade brasileira é racista, e eu o era, e insistentemente, a partir daquele ano, o conteúdo programático de História e as minhas

aulas passaram a ter uma outra vertente de análises e de ações antirracistas.

Agora a “cápsula”²⁵ medicinal do antirracismo que tomei, rapidamente, se espalhou pelo meu corpo, pelo meu ser. Portanto, a temática transbordou e passou a ser um foco constante em meu cotidiano e no meu fazer docente; como já narrei, a minha formação para o exercício da profissão de professora de História em pouco, ou melhor, em quase nada, contribuiu para que eu tivesse acesso a conteúdo específicos de História da África, das culturas africanas e da cultura afro-brasileira.

Estou há alguns longos anos no trabalho docente do segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, lá se vão 33 anos, e, a partir do ano de 1999, tenho privilegiado as questões étnico-raciais, principalmente, a construção do racismo e suas especificidades, tanto no continente africano quanto no período da Modernidade, em minhas aulas, dentro e fora (visita a espaços – o Museu dos Pretos Novos/RJ, peças de teatro, etc.) da instituição escolar.

Com o arcabouço teórico (Paulo Freire, Franz Fanon e os decoloniais) que fui/estou sendo formada nos cursos em grupos de pesquisa que pude frequentar e que ainda frequento, fizeram e fazem surgir novas vertentes de análise e interpretação de uma educação para as relações étnico-raciais.

Hoje participo de dois grupos de pesquisa: GPMC (Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas em Movimentos Sociais e Culturais) e GPCD (Grupo de Pesquisa Culturas e Decolonialidade), que tem a preocupação de estudar e de pesquisar o campo teórico Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. Neles me alimento através das discussões traçadas uma vez por mês, respectivamente, o primeiro grupo todo primeiro sábado, e o segundo no último sábado, além de promovermos seminários internos e externos, que me fortalecem para os enfrentamentos diários da Colonialidade que perdura no cotidiano e trazer o seu oposto, a Decolonialidade. A minha participação nos grupos tem me constituindo não só no campo da intelectualidade, mas principalmente para as atividades decoloniais antirracistas.

A formação desses dois grupos é em sua maioria de professoras e professores das redes públicas de educação e que tem em suas ações pedagógicas desenvolvem propostas de uma pedagogia decolonial antirracista.

²⁵ A expressão foi dita por Prof.^a Dr.^a Viviane Conceição Antunes, que fez parte de minha banca de Qualificação de doutoramento, em 30 de outubro de 2019.

Figura 16 – Grupo de Pesquisa da UFRRJ e IFRJ/SG



Figura 16 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 16 - GPMC e GPCD - jul. 2019)

O processo de aprender é um exercício de crescente curiosidade quanto mais criticamente exercia a minha capacidade de aprender tanto mais se construía em mim a “curiosidade epistêmica” FREIRE (1996, p. 27), e a partir dela, o meu aprender-ensinar possibilitou a produção e construção de conhecimentos.

Assim, busquei, na minha ação docente, me decolonizar de saberes sedimentados e universais, desaprender para reaprender outros conhecimentos tão necessário, negados e invisibilizados, para uma mudança substancial nos currículos escolares. Cada vez mais, fui me

formando e aprendendo novas formas de apresentar a disciplina História ao corpo discente, selecionando conteúdos programáticos que tivessem relevância em um determinado contexto espacial e temporal e que considerassem as diferentes contribuições culturais na formação da sociedade brasileira, sobretudo, a dos povos africanos.

I. ZONA DE ATENÇÃO

1.1 O Sujeito da Pesquisa e da Experiência

O sujeito da experiência segue um trilho de construção do saber e de si mesmo, é travessia, é perigo, é abertura, é receptividade, é formação, é transformação e é paixão ao que faz. (LARROSA BONDÍA, 2002)

Não sou antropóloga, mas convivo a uma trajetória reflexiva do saber da experiência num processo relacional entre o conhecimento e a vida humana, ocorridos em sala de aula, na luta antirracista. Foram trocas de conhecimentos entre o corpo discente e docente, da escola que trabalho, a partir de atividades desenvolvidas, com as turmas que lecionava, muitas das vezes num trabalho solitário de elaboração, e, pouquíssimas vezes, com outrxs colegas, que abraçaram as propostas.

Então, essa pesquisa se desenvolve na perspectiva política e crítica da relação entre a teoria e a prática; imbricadas na reflexão crítica, emancipadora e das práxis; como relata a entrevistada Y²⁶ (alunx em 2015) ao relembra das aulas de História ministradas por mim, eram *muito trazendo esse senso crítico, essas problematizações*, e para o entrevistado PHG (alunx em 2016) as *nossas semanas da consciência negra, nossos filmes e documentários, nossos seminários...e outras abordagens que me fizeram desenvolver essa atitude crítica para com o racismo*”, pois é através da “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987:38).

Para mim a Educação é a construção de uma via de caminho horizontal, circular e de retroalimentação, caminho que é construído e ressignificado não numa ação só no momento do ato da relação ensino-aprendizagem, mas é algo imbricado nas relações vindouras com aquele corpo discente, e, portanto, intervindo no mundo e nas relações sociais.

Essa relação de intervir no mundo e nas pessoas se manifesta na fala de I (alunx em 2012) pois, eu *levei o respeito, a consciência de que o Brasil é formado dessa diversidade cultural e racial, acredito que muito mais do que outros países, então devemos sempre conscientizar uns aos outros, assim como a professora faz em sala de aula*.

Segundo a educadora Bernardette Gatti, a Educação é um campo de conhecimento, que abraça a Pedagogia, que é o arcabouço teórico de construção e reflexão da/sobre a Educação, e, a Didática que é o campo de estudo teórico das práticas de ensinar e de aprender,

²⁶ Para proteger a identidade dxs entrevistadxs, irei colocar somente as iniciais de seus nomes.

para as ações educativas. Tanto uma quanto à outra se constituem de forma interrelacionadas, a assim caracteriza a Educação, pois:

A pedagogia seria o espaço das grandes reflexões em educação, das teorizações integrantes [...] didática é a ideia de ação qualificada do ato de educar, vivências e reflexões de, sobre e para as relações educativas intencionais. (GATTI:2012, p.16-17).

Portanto, no contexto sociohistórico brasileiro e mundial contemporâneo, carregado de ideias contrárias a uma sociedade mais justa, de alteridade e de direitos, pensar uma Educação, uma Pedagogia, e uma Didática Decolonial Antirracista, é indispensável, e, se faz necessário o binômio *Experiência-Sentido*, que funcione como uma alavanca para a exposição da subjetivação dxs envolvidxs no processo educativo, na relação ensino-aprendizagem, ao darmos destaque a construção do ser discente e docente, como me ensina Paulo Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um *objeto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém* (FREIRE: 1996, p.25)

Nessa escrita a Educação está sustentada pelo *que-fazer* freireano, por ideias e ações experienciais “*dodiscente*” (Idem, 1996:31) a partir do trecho acima escrito por Paulo Freire, pois, concordamos que não há docência sem discência, num processo de conhecimento e de seu desdobramento na sociedade, ou seja, o ato de ensino-aprendizagem é uma via de múltiplas ligações experienciais.

A palavra experiência vem do Latim *experientia*, formada por três partes: *ex* (fora), *peri* (limite, perímetro) e *entia* (ação de conhecer, aprender ou conhecer). O radical (*peri*) se encontra também na palavra *periculum*, que significa perigo. No alemão, a palavra experiência, *Erfahrung*, vem do antigo alemão, *Fara* (viajar), e que está também no vocábulo *Gefahr*, perigo.

Ultimamente, tenho estudado a língua alemã, e trago a etnologia dessa palavra, tanto na língua latina quanto na alemã, nelas, podemos perceber que nas duas línguas *experiência* contem a dimensão de perigo, de hesitação ao obscuro/proibido. Portanto, fazer uma experiência, é algo perigoso, mexer com as bases harmoniosas de um certo pondo de vista, de método, de ideias, de sentimentos e etc. que certamente, traz um grande perigo a essa estrutura de domínio, porque pode balançar ou até mesmo romper com as estruturas ditas como naturais,

fixas, acabadas e resolutas.

Uma das experiências mais lembradas pelo corpo discente e docente nas entrevistas, foi a comparação entre os deuses do panteão iorubá, grego e romano. Atividade que já realizo há alguns anos (2010 até 2019), no Colégio Estadual Nilo Peçanha/RJ-SG, pois a considero fruto de um afrontamento (FREIRE, 1996) pedagógico que percebi ser necessário na instituição.

O afrontamento freireano se dá primeiro por estar em sala de aula e observar e interferir em muitas falas preconceituosas quanto as religiões de matrizes africanas e segundo, pela aferição de um Censo Escolar do CENP que fizemos no ano de 2008, e, nesse documento, os dados mostraram que cerca de 82 % do corpo discente da instituição se caracterizaram de pertencerem à tradição religiosa cristã/pentecostal/neopentecostal.

Segundo os dados do Censo de 2010, o município do São Gonçalo tem cerca de 999.728 mil habitantes, sendo 475.264 mil homens e 524.464 mil mulheres; e no recorte de raça temos: branca (434.838), preta (122.64), parda (435.728), amarela (5.250), indígena (906) e sem declaração (42). Já no quesito religiões: católicos (417.575), evangélicos (325.310) e espíritas (27.450), ou seja, é um município que tem um percentual populacional expressivo de cristãos católicos e evangélicos.

Oliveira (2005) em sua dissertação de mestrado faz um estudo detalhado do crescente número de fiéis das igrejas neopentecostais no município de São Gonçalo, a partir dos anos 80, do século passado. Cita as principais das vertentes religiosas cristãs e evangélicas que compõem o leque de denominações religiosas, a saber: católicos (católico apostólico romano, Católicos Carismáticos, os Católicos Pentecostais, os Católicos Armênios e os Católicos Ucrânicos), os evangélicos não-neopentecostais (são aqueles que são chamados de protestantes da Reforma ou de Missão ou Históricos ou Tradicionais - Adventistas, Anglicanos, Batistas, Congregacionais, Luteranos, Menonitas, Metodistas, Presbiterianos, e outros) e os evangélicos pentecostais (Assembleia de Deus, Congregacional Cristão do Brasil, O Brasil Para Cristo, Evangelho Quadrangular, Igreja Universal do Reino de Deus, Casa da Bênção, Casa de Oração, Deus é Amor, Maranata, Tradicional Renovada, Comunidade Cristã, Nova Vida, Comunidade Evangélica, Avivamento Bíblico, Cadeia da Prece, Igreja do Nazareno e outros).

Os dados acima confirmam o Censo que fizemos em nossa escola, estávamos repletos de discentes que cultuavam a religiosidade cristã e evangélica, e, assim, desenvolver uma atividade que intervisse num campo tão maculado e tão discriminado, fez com que no ano seguinte, eu mergulhasse mais ainda em estudos, conversas e informações sobre as religiosidades de matrizes africanas.

Assim, após cursos e leituras específicas da religiosidade afro-brasileira, iniciei no ano

de 2009, no CENP, um trabalho de pesquisa intitulado *Comparação entre os deuses do Panteão Iorubá, Grego e Romano*. Esse trabalho foi o mais lembrado dentre as/os entrevistadas/os do corpo discente, dos treze (13), 11 lembraram como sendo a atividade que mais as/os marcou. Elas/eles eram na sua maioria cristãos ou evangélicos, dois (02) católicos, sete (06) evangélicos, dois (02) umbandista, (01) candomblecista e um sem religião, na época da atividade.

Todas/Todos entrevistadas/dos expuseram nas suas falas a latência do preconceito existente em relação aos Orixás (deuses do panteão iorubá) e até mesmo tivemos discentes que abominaram o trabalho sobre religiões africanas, *por causa desse assunto, teve um grupo de alunxs evangélicxs que se recusaram a fazer, e ficaram sem nota* (LA, alunx no ano de 2015).

Assim, relatou AV (ex-estagiária da UFF 2014/2015/2016) sobre os enfrentamentos que tive no ano de 2014, em realizar essa atividade:

Logo ao iniciar o estágio (2014), a professora Eliane me alertou sobre os problemas que estava enfrentando na escola, em especial, com as três turmas do turno da tarde, da 3ª série do Ensino Médio, 3006, 3007 e 3008. Foi a recusa dos alunos em realizar a pesquisa sobre mitologia Iorubá. Os alunos evangélicos de tendência neopentecostal foram aqueles que reafirmavam seus preconceitos e tem maior dificuldade em se abrir para tentar pensar de uma forma diferente. No CENP, ocorria grupos de orações, no qual os alunos na hora do intervalo cantam louvores e oram. A maioria dos estudantes das turmas eram negros, estavam na faixa de 17 a 19 anos e já ingressaram no mercado de trabalho. Consegui uma aproximação com alguns estudantes, uns consideravam que não tem nada de mais no estudo sobre os deuses, já outros reafirmam seus preconceitos baseados em trechos bíblicos e também na confirmação da família e dos seus pastores de que “isso tudo era coisa do demônio”. Alguns alunos reclamaram entre seus amigos, disseram que não queriam fazer, riram e debocharam da atividade.

F, que foi alunx, nos anos de 2014 e 2015, me relatou que a atividade de comparação entre os deuses iorubá, grego e romano, na qual ele e a turma estava ali, nitidamente, o seu preconceito:

A [atividade] dos Orixás foi surpreendente (risos), porque eu, como eu sigo uma linha de minha família que todos são evangélicos, né, então, eu tenho essa vertente muito forte, e na minha família, era coisa do diabo, não era uma coisa bem vista... E quando ela trouxe o tema foi um reboliço danado porque todo mundo, a maioria não queria trabalhar esse

tema, deu para perceber ali o preconceito instaurado na sala porque todo mundo foi contra. Eu ouvi comentários de coisas que eu ouvia dentro de casa, como por exemplo; “Ah, eu não vou trabalhar essa religião do diabo”, “Ah, isso é macumba”, até isso eu ouvi. (F, alunx nos anos 2014/2015)

K também nos relatou que:

Teve também o trabalho que você fez, a gente expor na escola, eu lembro que aquele trabalho deu muito, assim, deu muito o que falar, que foi sobre os deuses. Quando chegou nos deuses Iorubá, todo mundo ficou assim “*meu deus, e agora?*”, “*Como? Quem vai fazer?*”, “*Quem leva as imagens para casa?*”. Todo mundo achava que era, assim, um absurdo. (K, alunx em 2015)

A religiosidade cristã demonizou por séculos a religiosidade africana, decerto, os dados do Censo Escolar (2008) e esses dois relatos acima, comprovam que essa atividade era necessária e que causou um enorme estranhamento, pois, *eu lembro que na época quando eu tive que fazer o trabalho dos deuses gregos, romanos e africanos, é, me gerou incomodo, sim, por eu vir de uma religião cristã* (Y, alunx no ano de 2015).

Conforme relatado pelo entrevistado F e também, do relato da AV, os dois depoimentos confirmam os obstáculos e entraves que ocorreram em executar a comparação entre deusas/deuses do panteão iorubá, grego e romano, naquele ano.

Tive uma grande companheira, a Professora CMF, nas várias ações antirracistas que realizamos por quatro (04) anos na escola (hoje está aposentada); mas, a outra entrevistada, AV, pode perceber que os entraves não vinham só do corpo discente, também, o corpo docente contribuiu para acirrar algumas rugas sobre essa atividade:

Importante relatar as dificuldades enfrentadas também com docentes do colégio, com intuito dimensionar o trabalho hercúleo realizado pela professora. Percebi durante o meu estágio que a professora, as suas atividades eram desenvolvidas em parceria com a professora CMF, de Língua Portuguesa e que também esteve mais acessível a mim devido à proximidade que ela possui com a professora Eliane. Durante nossa vivência na escola sempre conversamos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas assim como as dificuldades ao abordar as temáticas vinculadas à cultura e história africana e afro-brasileira.

Portanto, houve até uma manifestação por parte das turmas que eu lecionava no ano de 2014, para que a direção me retirasse de sala de aula: *então, foi realmente, os alunos foram*

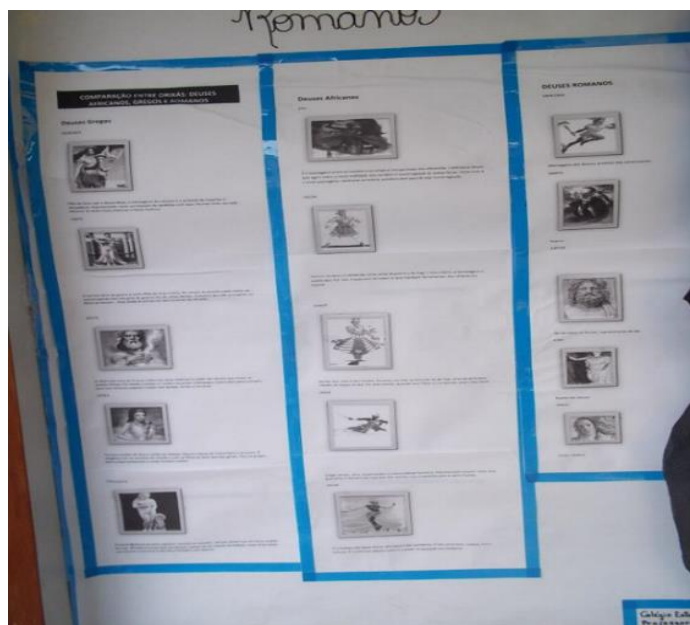
até a direção, pediram para Eusébio, para o diretor, para mudar de professora (...) (F). Esse foi um dos vários embates que tive na escola e em sala de aula, mas como relata o mesmo entrevistado eu assim reagia, *a gente via que, ela, a professora nunca “saía do salto”, sabe? Sempre botava todo mundo no lugar dela, ela sempre sabia o lugar dela, e sabia colocar os alunos nos seus devidos lugares. Ela nunca deixou as coisas se misturarem.* (F)

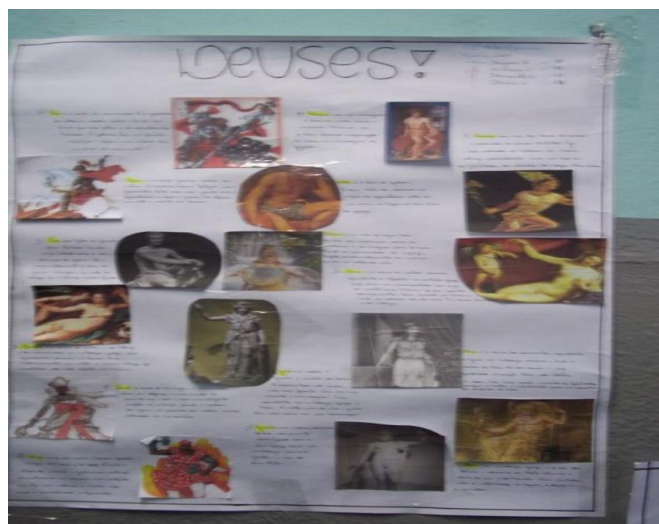
Tenho consciência que esse trabalho mexeu, e ainda mexe por demais com o corpo discente, e também docente (ficará para um outro trabalho a ser desenvolvido), conforme me relatou DD (alunx no ano de 2015), pois para ele essa atividade *foi impactante, não só para mim como para outras pessoas da escola. Essa é a lembrança que eu tenho bem forte mesmo. Porque a gente expôs o trabalho. Foi importante ter exposto.*

Certamente, não só xs alunxs de minhas turmas ficavam *incomodadx*s ou *impactadx*s. Além da discussão em sala de aula, trazendo as semelhanças dos deuses e suas diferenças e discutíamos sobre a construção ideológica e histórica desse racismo religioso a partir do século XV; fazíamos cartazes e espalhávamos pelos murais da escola, e isso foi visto por toda a escola.

Abaixo, seguem as imagens de cartazes feitos pelas turmas no ano de 2012.

Figura 17 – Imagens da Atividade Africanidades, com os cartazes de comparação entre as deusas/deuses do panteão iorubá, grego e romano. CENP-SG/RJ. 2012.





Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 17/ Fotografia/CENP - 13/11/2012)

Na época da gestão do Prof^o. Eusébio (2006-2016) tivemos uma conversa informal entre uma aula e outra, e ele me relatou que até mesmo um pastor de uma determinada “agremiação” religiosa, esteve na escola pedindo várias explicações sobre essa atividade. Dizia esse religioso que a professora estava fazendo “macumba” na cabeça dxs alunxs e etc.

Acredito que essa gestão, aberta para as mudanças pedagógicas que eu fazia na escola, em muito contribuiu para que esse projeto de uma educação decolonial antirracista tivesse êxito, pois quando alguém ia à sua procura para fazer alguma reclamação sobre essa atividade, prontamente, ele mostrava a Lei nº 10.639/03 para quem fosse ao colégio e para o corpo discente.

O diretor da instituição escolar sempre mostrava a Lei, e a pessoa saía dizendo que iria à justiça e tal. Contudo, faço essa atividade desde 2009, até o momento atual (2019) ainda não recebi nenhuma notificação judicial externa ou comunicação interna por parte da Secretaria Estadual de Educação ou da Unidade Escolar, para responder nada a ninguém sobre essa atividade que realizo há 10 anos no CENP.

Então, desde 2009 até hoje, mesmo que a direção da instituição tenha sido mudada em 2016, através de eleição direta da comunidade escolar (docente e discente), ainda recebemos pessoas que vão até a escola questionar tal atividade, e, em muitas das vezes, as reclamações nem chegam a mim. Nem na época da gestão do professor, nem na atual.

Esse trabalho questionar os arquétipos dos deuses iorubá, gregos e romanos durante anos, não nada fácil, dos embates dentro das salas de aula e até mesmo entre o corpo docente, sem dúvida tive várias dificuldades e muitos avanço, e, que posteriormente, se desdobrou numa reflexão através de um texto intitulado “*Vou pesquisar algo sobre demônio, satã*”: *uma investigação da invisibilidade dos deuses do panteão Iorubá na escola. Caminhos para uma prática pedagógica decolonial*, que se encontra na rede (CRUZ, 2017), relatando os fatos que ocorreram nessa atividade que realizo, além de fazer conversas com discentes em outras instituições. Esse trabalho tem sido apresentado como forma de discussão em vários espaços sociais (outras escolas, sindicatos e grupo de movimento social).

Figura 18 – Imagens da Atividade dos II 21 Dias de Ativismo contra o Racismo na EM Olga Teixeira/2018



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 18, Duque de Caxias/RJ - 07 março de 2018)

Decerto, essa experiência pedagógica decolonial antirracista poderia ter sido um desastre ou ao mesmo tempo poderia ter reforçado os estereótipos criados pela visão cristã em relação às religiões de matrizes africanas, caso eu não tivesse me preparado para tal interferência, pois além de apresentar alguns orixás do panteão Iorubá, projetei o filme

*Besouro*²⁷, lembrado pelo alunx F *que a gente viu Besouro, não foi? A gente viu Besouro*, e, que tem a sua trama envolvida na temática dos arquétipos dos Orixás do panteão Iorubá (Exu, Oxum, Xangô e Ogum), e do panteão grego e romano, respectivamente: Hermes-Mercúrio, Afrodite-Vênus, Zeus-Júpiter e Ares-Marte.

Ao desenvolver essa atividade, após pesquisa feita nas redes sociais ou livros pelo corpo discente e as várias discussões, o *dialógico* freireano, em sala de aula; o corpo discente chega à conclusão de que esses deuses, conforme é relato na fala de I (alunx no ano de 2012) que os deuses *recebiam nomes diferentes em cada religião, mas que eram os mesmos*, ou seja, os arquétipos dos deuses eram semelhantes. Já para PHG (alunx no ano 2016) *a gente fez a comparação e viu que o desconhecimento das pessoas em relação a uns e o conhecimento das pessoas em relação a outros. E isso implicitamente até é alguma forma de discriminação, de racismo, quando se trata dos deuses da mitologia africana*, mesmo que não esteja explícita a palavra *negro*, percebemos que PHG, compreendeu que o que os difere é a cor da pele. No texto (Cruz, 2017:12) já afirmo tal referência e aqui coma fala do entrevistado acima:

A pergunta: “Existe semelhanças entres esses deuses?”, todos responderam que sim, e justificaram nas seguintes respostas: “Apresentam símbolos e poderes semelhantes, só mudam o nome.”; e, “Xangô, Zeus e Júpiter possuem um raio na mão.”; ou, “Os deuses tem interferências parecidas sobre a Natureza.”; e, “Exu, Hermes e Mercúrio são mensageiros entre os deuses e os seres humanos.”; ou, “Oxum, Afrodite e Vênus são deusas do amor.”. Mais uma vez podemos compartilhar que o objetivo do trabalho de que era o de numa perspectiva de desconstrução da Colonialidade do Saber.

Então, a exposição do filme *Besouro* sem uma contextualização histórica da construção do racismo religioso, ou do estudo dos arquétipos dos deuses africanos, gregos e romanos, para mim, é um grande erro que uma/um profissional possa executar, caso não tenha feito uma preparação profunda através de um estudo preliminar desse tema. No filme citado, a primeira cena que aparece é a figura de Exu²⁸, no mercado, suspenso numa corda e quebrando tudo. Se não tiver sido feito uma preparação dos arquétipos desse Orixás, que é donos dos caminhos, regente do comércio e o guardião das mudanças necessárias na vida, o preconceito será fortalecido. E isso é tudo o que essa atividade não deseja

²⁷ É um filme brasileiro que conta a vida de Besouro Mangangá (Ailton Carmo), um capoeirista brasileiro da década de 1920, a quem eram atribuídos feitos heroicos e lendários e dirigido por João Daniel Tikhomiroff. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Besouro_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Besouro_(filme))

²⁸ In: FERNADES (2015) transcorro sobre essa figura tão discriminada nos meios sociais e culturais.

Então, interpelo a mim mesma, a cada conteúdo propositivo de crítica, de abalar os saberes tão discriminados, as análises e reflexões que desenvolvo em minhas aulas, sempre me questiono: será que eu devo me submeter a algo incomodativo ou a algo naturalizado? Estar em sala de aula hoje, é estar no olho do furacão dos diversos fatos históricos negados (hoje há um grupo de “intelectuais” desejosos de um revisionismo da História do Brasil, ou “terraplanistas”). Sem dúvida, a função docente que acredito a ser realizada, é estar numa contracorrente de saberes e de enfrentamentos pedagógicos e didáticos, que desmontem uma epistême que despreze.

Então, pela minha trajetória de vida, como foi relatada no início dessa Tese (Introdução), o fato de fazer ações que desestabilizem as imagens da normalidade e dos cânones sempre estiveram em minha docência, necessariamente, mais uma das minhas insurgências, tanto no meio social/político quanto no da docência.

Como nem tudo “são flores”, no ano de 2015, tive um grande problema de saúde e fiquei por dois (02) meses afastada da escola, e ao retornar em final de novembro, precisamente, em 10 de novembro. A atividade que envolve toda a escola, denominada *Africanidades*, existe desde 2008; e sempre priorizando a lei 10.639/03, por ser o mês da consciência negra. Retorno as atividades de sala de aula, e, estive envolvida, por duas semanas com as minhas turmas nessa empreitada. Para meu espanto, não soube que havia acontecido uma reunião da equipe pedagógica com as/os docentes da área das Ciências Humanas e Sociais, que estão responsáveis em orientar o corpo discente, contudo, não recebi nenhum comunicado da coordenação da mudança bizarra que iria acontecer.

No dia 19 de novembro, dia em que todas as turmas apresentaram os trabalhos, fui visitar no horário da tarde turmas que não eram as minhas. E para meu total espanto, mudaram o projeto e colocaram o nome de Pluralidade Cultural. Imaginem seu desespero, indignação e revolta, teve trabalhos sobre o Japão, Alemanha, Itália, e reforçando os estereótipos dos nativos brasileiros.

Esse é o relato da AV sobre esse fato:

Eliane não contava com apoio dos professores dos turnos de trabalho em que lecionava (tarde e noite). Já a coordenadora do colégio não mediava e nem orientava as ações pedagógicas. Inclusive, em um ano que Eliane estava de licença médica afastada do Colégio, a coordenadora tentou descaracterizar o projeto *Africanidades*, fugindo da proposta. Tive um grande choque quando visitei a escola e vi alunos fantasiados de índios, com penas coloridas e corpos desnudos, emitindo sons e falando “mim

quer”; “mim ser índio.

Nesse sentido, a docente CMF relata sobre o mesmo fato ocorrido:

Em 2015, juntamente com a Prof^a Eliane Cruz, eu trabalhava em um colégio com funcionamento de Ensino Médio em 3 turnos. O processo de desmantelamento que se arrasta anos após anos. Em 2015, as reuniões que precederam a realização da Semana da Consciência Negra, foram realizadas nos moldes: isoladas, em grupos pequenos, em horários insuficientes. Enfim, e o resultado foi uma grande confusão. Descambou para uma feira que denominavam de “Pluralidade Cultura” que descaracterizou totalmente o 20 de novembro. À guisa de ilustração, lembro-me de “salas temáticas” que forma montadas com alimentos característicos de determinados países – Japão, Alemanha, Itália. Então, tivemos alunos caracterizados de japoneses, mexicanos, italianos, e barracas com alimentos desses países. Além de uma sala com alunos caricatos de indígenas completaram o quadro de equívocos daquela semana de Africanidades durante o período diurno; teve de Japão a indígenas de Fort Apache Playmobil!!” (CMF)

Os relatos das docentes reforçam que a escola é um campo de disputa intenso e tenso, e que as atividades de caráter antirracista acabam se desvinculando do que determina a Lei nº 10.639/03, e assim, resulta no que houve no CENP em 2015, caso não tenhamos profissionais que fiscalizem o seu cumprimento; além de que, há uma grande resistência por parte de profissionais da Educação de não desenvolverem temas ligados ao ensino da História e das culturas da África e das culturas Afro-brasileiras, a mesma docente salienta em sua entrevista que:

A resistência dá-se por falta de conhecimento para o desenvolvimento das atividades (porque não pesquisam, não estudam, e não saem de sua área de conforto) ou por preconceito mesmo ao ensino das diversidades. (CMF)

Esse fato, infelizmente, foi tão estarrecedor, que nós duas, eu e a docente CMF fizemos um documento exigindo da Coordenação Pedagógica e da Direção da Unidade Escolar esclarecimentos dessa ação totalmente descaracterizada.

Até hoje, nenhuma resposta.

Porém, essa atitude equivocada e de disputa de saberes, e que considero um racismo epistêmico, na tentativa de apresentarem um outro formato para esse evento, expus aos ventos esse fato, num encontro que ocorreu em Costa Rica. Portanto, pude externar minha indignação,

em conjuntos com outros docentes nessa escrita, de como é trabalhoso e de um constante vigiar e questionar, pontuar e relacionar as disputas frente as ações que a Lei 10.639/03 determina que ocorra no espaço escolar²⁹.

Levantei esse fato no ano seguinte em nosso primeiro encontro anula, com todo o corpo docente, e externei meu repúdio a tal ação de mudança de nome do projeto além de seus desdobramentos, e que fiscalizaria mais uma vez o projeto intitulado Africanidades.

Saindo um pouco desse fato de 2015, exponho o relato de uma outra profissional entrevistada, a JP, que hoje encontra-se aposentada, desde 2014, assim, destaca o trabalho do Projeto Africanidades iniciado no ano de 2008, e, principalmente, em relação a postura dxs outrxs docentes de outras áreas de ensino:

Aí eu te diria que esse trabalho, era um trabalho solitário. O restante dos meus colegas de trabalho, eu acho que eles não se interessavam muito por levar essas questões. Alguns achavam que o mais importante era Matemática e Língua Portuguesa. Assim, como pensam algumas pessoas, né, o restante era resto mesmo, era insignificante, que era uma questão que não precisava ser colocada. Então, a atividade que acontecia, era só lazer, era só para pagar dias de trabalho, digamos assim. Tanto que as atividades que eram feitas fora da sala de aula, muitos professores ficavam dentro da sala dos professores, não vinham cá para fora, para ver, para observar. Para ver como os alunos respondia para aquela situação que se colocava. Então a atitude de ficar resguardado dentro da sala dos professores, não vir para fora, mostrava para mim o desinteresse por aquela atividade. É uma atividade que não é importante. Eu não preciso estar ali para observar o meu aluno e para avaliar, a partir de outro ponto de vista. Passa a ser uma questão menor, insignificante. Porque ainda mais importante do que tudo é aprender Matemática e Português. E se ele não aprende matemática ele não tem quem aprender mais nada. É um trabalho difícil é um trabalho solitário.

Abaixo imagens do ano de 2012, o projeto Africanidades realizou oficinas de símbolos africanos e seus significados, os *Adinkra*³⁰, apresentando um desfile com roupas estampadas

²⁹ Estive em Costa Rica, no III Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, apresentado um texto produzido a seis mãos de atividades decoloniais antirracistas, e os enfrentamentos como o corpo docente, de Unidades Escolares, em territórios distintos. Como é uma disputa constante para a implementação do que a lei 10.639/03 determina, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. SILVA (2018), está na Revista Pensamiento Actual - Vol 18 - No. 30 2018 - Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente, disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/24921/V/18>.

³⁰ Conjunto ideográfico estampado em tecido, esculpido em peso de ouro, talhado em peças de madeira (...) São mais de oitenta símbolos, destacados pelo conteúdo que trazem como ideogramas. (...) Não só os desenhos do

com esses símbolos.

Figura 19 - Projeto Africanidades CENP/SG-RJ. 2013



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 19/ Fotografia/CENP - 13/11/2012)

De certo, os relatos acima dos entraves para a execução de projetos que a Lei nº 10.639/03 determina é uma experiência docente é/foi de acúmulo do aprender, desaprender e reaprender. Do *que-fazer* ao longo dos anos de construção de minha existência e de minha vida profissional.

adinkra são estética e idiomáticamente tradicionais, como, mais importante, incorporam. Preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais desses povos de Gana. (NASCIMENTO & GÁ, 2009:22)

Uma retroalimentação constante, de estar na academia e ao mesmo tempo estar em sala de aula, com o corpo discente e com o corpo docente. Locais da experiência de vida e de docência, e vice-versa.

Para Larrosa Bondía (2002), existe um clichê de que é no trabalho que se adquire experiência, o saber que vem do fazer, contudo para o autor, o trabalho é a relação entre pessoas, uma mercadoria de troca do saber/conhecimento da área, uma troca de *fazer-saber e saber-fazer*.

Já a experiência requer pensar, olhar, escutar, não está só determinada a ‘repassar’ o saber/conhecimento, mas para além disso, produzir outros conhecimentos silenciados, negados, produzir afetos, marcar o seu espaço de saber, naquilo da chamo de retroalimentação constante de saberes.

Podemos, também, determinar que há um *sujeito do trabalho* e um *sujeito da experiência*, respectivamente, um é o reproduzidor de uma atividade mecânica, e um outro, o da experiência, que reflete esse saber do trabalho. Então tudo que se escreve sobre o sujeito da experiência é o contrário para o sujeito do trabalho, pois esse não traz para si a dialética de sua função.

O sujeito da experiência dialoga com o seu conhecimento, com o campo teórico e com os fatos sociais – o contexto histórico. Esses três elementos são necessários na vida docente, e nessa pesquisa, trago comigo uma reflexão sociocrítica de uma determinada realidade, uma educação que privilegie o debate e a crítica, principalmente, como forma de dar validade a essa pesquisa de doutoramento em Educação.

Nesse sentido, o discente F analisou as minhas aulas, assim:

Eram bem dinâmicas. Nunca era seguir os livros e o que estava ali nos livros. Era sempre uma dinâmica diferente. Eu sentia que a professora, via o que estava ali no livro, e falava assim: “*vou abordar esse tema aqui, mas não a partir do que está escrito aqui*”, mas a partir do conhecimento que ela pesquisava. Porque parecia que ela tinha feito toda um *aulão* antes, e revisado tudo, e tirado coisas que poderiam complementar o que estava no livro. Nunca era um conhecimento, nunca começava e terminava no livro. Começava no livro e terminava em debates, em dinâmicas de grupo. Que isso era bem interessante que levantava mesmo, fazia com que a galera quisesse debater sobre os assuntos. Era muito maneiro. (Alunx nos anos 2013 e 2014)

A fala desse aluno expressa o significado do sujeito da experiência, e aqui do comprometimento da docência na disciplina História; o sujeito da experiência não é identificado

por sua atividade, mas em como e por que faz o seu trabalho, pois o maior componente do sujeito da experiência é a sua capacidade de formação e transformação (Idem, 2002:25), nesse sentido, a experiência é o que nos acontece e *saber da experiência* é a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

O sujeito para Paulo Freire (1996:37) é constituído pela outra pessoa, legitimada pelo outro, é pela Exterioridade (Dussel, 1997), que nos constituímos através do interdiálogo e, principalmente, com a/o outra/outro, com as suas diferenças. Então, o sujeito da experiência, e, da experiência docente, necessariamente é conclamado a evidenciar e a transformar a experiência educativa encarada, ainda, como um puro treinamento técnico; proporcionar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo que é o seu caráter formador, principalmente, como prática da libertação.

O ato de educar é transbordar a experiência do vivido, da *leitura do mundo*, somos sujeitos condicionados e não determinados (FREIRE, 1996:21), decerto, as nossas experiências nos constroem, e elas estão conectadas com aqueles que convivemos. Assim, penso na teoria de Paulo Freire para o meu fazer docente, só pude o ter através da vivência, experiência, reinvenção e recriação de minha realidade sociocultural e política.

Então, K lembrou de uma das minhas aulas e do meu fazer docente:

E de todos os professores, eu falei para ele, olha Dani, eu só lembro das aulas de História. Porque foi a única coisa que assim, que marcou assim, é a História tem muito no Serviço Social, pega muito a História do Brasil. Eu falei para ele, eu não me lembro muito assim dos outros períodos, mas quando a gente começou a ter aula de História com você, você trouxe a parte da Ditadura para a gente, que até então era algo desconhecido. Tipo, eu cheguei até o Terceiro Ano sem saber o que que era. Eu lembro que você trouxe um palestrante, e ele falou de como foi, a gente sentiu assim aquela coisa, assim, teve até no CCBB Exposição³¹, você levou a gente também. Então, essa parte, foi muito (...) A gente viveu a matéria, sabe. Aquela coisa a gente aprendeu e vai passar. Não. É algo que a gente levou para a vida inteira. (Alunx no ano de 2014)

X alunx Y, também, relatou naquilo que Freire me interpela na função docente, que é o de exercer um caráter formador como prática de mudança e de libertação, e aqui da questão que é

³¹ Exposição “Resistir é Preciso”, organizada pelo Instituto Vladimir Herzog, que apresentou a história da ditadura civil-militar no Brasil a partir da imprensa, ocorrida no CCBB/RJ, entre os dias 12 de fevereiro e 28 de abril de 2014. <http://resistirepreciso.org.br/ccbb/>.

o cerne dessa escrita o racismo e seus desdobramentos (estrutural, religioso e ambiental):

Então, como eu falei, eu não tive muita sorte, pelo menos ao meu ver, com meus professores de História. E a professora Eliane Cruz, sem puxar saco de verdade (risos), de verdade, foi a melhor professora de História que eu tive, foi a professora que fez a diferença na minha vida de estudante do Ensino Básico, né. Eu gostava, não sei se de coisas específicas, eu gostava das aulas em si da professora Eliane. É, mas o que mais gostava era realmente esse processo de, como é que eu vou dizer, desconstruir padrões, de problematizar mesmo as coisas, e jogar a real para a gente. É enfim, acho que é isso. Porque faz a gente pensar e refletir. E porque ainda tem muita gente nessa vida que acha que não tem racismo no Brasil. E isso é utópico demais. (Alunx no ano de 2015)

O sujeito da experiência para Paulo Freire deve encarar vários papéis formativos em sua existência, e está carregado de uma força de curiosidade, de criação, de problematização de seu ser, da/do outra/outro quanto de seu contexto sociocultural.

1.2 O Saber Docente

A escrita desse texto parte de uma reflexão sobre dois pontos de análise: quais são os caminhos das narrativas históricas da/do docente para o *ofício de ser* e ou *se tornar professora/or*.

Segundo Paulo Freire (1996: 32), o *que-fazer*, necessariamente, identifica algumas exigências de saber (saberes) e de formação (formações), o *saber-fazer*, fundamental para à prática docente; por certo, dentre eles a mais contundente é a conexão desse *saber-fazer* com a reflexão crítica sobre a própria prática docente, a partir da relação teoria/prática, ou seja, da prática *educativo-crítica ou progressista*, que precisa, sobretudo, obter saberes indispensáveis à formação docente, e também, assumir, que a/o docente é produtor de conhecimento, e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e sua construção (FREIRE, 1987, p. 25).

Ressalto que a palavra *formação* possui duas palavras essenciais para a atividade docente: a *Forma* e a *Ação*, a primeira está atrelada à maneira ao processo cognitivo, das bases teóricas na construção da docência; e, a segunda, que significa a ação pedagógica e/ou militância, que está alinhada às ideias dessa/desse profissional.

Considero que, o pensamento da/o professora/or, na construção da sua docência, é a própria expressão de seu *eu*, e comunga com o seu *eu* profissional; um saber construído socialmente que não se limita aos conteúdos pré-determinados, mas num entrosamento entre esses saberes e sua criatividade em apresentá-los ao corpo discente (idem).

O ensino não pode ser um treinamento de habilidades práticas, e sim introduzir e legitimar as variáveis de saberes que circundam a vida social, cultural e política na contemporaneidade.

Esse é o ofício de ser e se tornar docente, a/o transforma em uma/um intelectual, pois ela/ele interpreta e age no seu cotidiano, a partir de seus interesses políticos e ideológicos que são estruturados pelo seu discurso e sua ação pedagógica. Essa estrutura do seu *saber-fazer* está inserida na sua relação social, no seu capital cultural, nos valores e no modo de ver o mundo.

Então, há elementos fundamentais para a docência, em se tratando dessa Tese, o meu saber-fazer freireano procurou criativamente, elaborar atividades pedagógicas decoloniais antirracistas diante às diversas variações do contexto que eu estava inserida. Do meu despertar do racismo no Brasil, a partir de 1998, quando o vírus do antirracismo entranhou em meu ser e da dinâmica epistêmica que esse saber foi processado e quais foram as minhas estratégias de ação diversificadas (TARDIF, 2000) feitas no processo da docência. Para o enfrentamento e o desmonte do racismo, e indubitavelmente, espalhar virulentamente, o antirracismo.

Nesse sentido, a frase de PHG explicita qual o meu papel de docente, na luta antirracista:

Tive uma breve noção ao entrar no Ensino Fundamental, mas a expansão do meu entendimento em relação ao racismo veio no Ensino Médio. Em especial com as professoras Eliane Cruz e CMF³² (alunx no ano de 2017).

Concordo com Tardif (Idem) que o grande desafio da docência é a criatividade, passar horas e até dias, matutando de como relacionar um conteúdo a ser trabalhado, mas que chegue a ser algo prazeroso de se ensinar e de se aprender. Ficar pensando de como elaborar ações e estratégias que possibilitem um melhor processo de ensino- aprendizagem. Portanto, essa é questão da minha necessidade de apresentar uma narrativa autoetnográfica nessa Tese, e o uso da criatividade com o objetivo de entrelaçar o conteúdo programático e saberes das culturas africanas e afro-brasileiras.

³² Professora do CENP, que desenvolveu comigo por quatro (04) anos ações decoloniais antirracistas.

Dessa maneira, no Copene³³ de 2014, na cidade de Belém (PA), tive a oportunidade de apresentar uma atividade que desenvolvi no ano de 2014, com 3 turmas do Terceiro ano de Ensino Médio, onde trabalhei com as poesias de Solano Trindade e fiz uma conexão com a História do Brasil desde 1940 até 1970³⁴.

Nesse sentido, os desafios são grandes para a construção da docência, de um saber que proporcione um profissionalismo que envolva não somente o pensamento lógico e dedutivo, mas que também, esteja no bojo da relação do ensino-aprendizagem, o intuitivo, o imaginativo e o adaptável (Idem) pois:

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. (TARDIF, 2000:15)

Concordo como Tardif (2000:15) ressalta que *o saber dos professores é profundamente social*, pois esse saber é adquirido, interrelacional e multidimensional à sua *prática profissional*, cotidianamente, e, é através do saber docente e da ação pedagógica – a *práxis*, que a/o profissional *adapta e transforma* não só a sua prática, mas entrelaça-se num fio condutor entre o ser social e o ser profissional, e conseqüentemente a sua docência terá um quê de diferente.

Sem dúvida, esse saber *multidimensional*, é adquirido na história de vida e na formação/carreira profissional, demarcada por um processo temporal na construção do saber docente; e, indubitavelmente, ele é, incondicionalmente, incorpora a minha identidade pessoal e profissional docente, e que se transforma numa situação *socioprofissional* do meu trabalho nas instituições escolares, a partir das dimensões cognitiva, técnica, ética, política e estética do exercício da docência (Tardif, 2000: 34-39).

Acredito que o ofício docente não é estático, fixo, determinado e engessado, é um *saber-fazer*, um *fazer-saber* e um *saber-refazer* (TARFIF, 2000) contínuo. É um ofício de constante aprendizagem, e para GIROUX (1997: 157-164) a docente deve ser uma profissional livre, com uma dedicação especial aos valores do intelecto, e aqui do conhecimento que traga um Pensamento Outro³⁵, e de direcionar propostas que possibilitem ao pensamento crítico ao

³³ COPENE: Congresso de Pesquisadores Negros, tem como objetivo principal apresentar e discutir os processos de produção e difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras.

³⁴ Na Zona V dessa tese detalharei essa atividade.

³⁵ Pensamento Outro que visibilizem outras epistêmes que questionem saberes considerados como válidos e outros como não-válidos, e desafie à razão universalista da Modernidade.

corpo discente, para que sejam cidadãs/cidadãos e sujeitos ativos/os na construção de uma sociedade mais justa e de um Outro Mundo Possível.

Portanto, a função da docência passa a ser encarada como uma ação de intelectuais em/de formação/transformação, já que a natureza da atividade docente tem que abranger, além de conhecimentos específicos, uma base teórica, de condição ideológica necessária para a sua ação, de uma *práxis*, que significa um desempenho na produção e na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais na sua pedagogia.

Nesse sentido, ao ter por três (03) anos uma jovem futura profissional docente da área de História, AV, ela relata o meu fazer docente em relação as atividades pedagógicas decoloniais antirracistas:

Foi enriquecedor atuar como estagiária da professora Eliane Cruz, aprendi com suas aulas, suas abordagens e a enfrentar os desafios do exercício do magistério. Além disso, compreendi que além de fomentar uma referência positiva sobre os povos africanos e indígenas para que nossos alunos se reconheçam e sintam-se orgulhosos. É também, importante investigar em que bases estão alicerçadas determinadas atitudes discriminatórias, preconceituosas e racistas. (AV)

Assim, foram formulei algumas questões para o pensar do Sujeito Docente - Eu, nessa pesquisa:

- 1- Quem é a (construção pessoal e profissional) docente?
- 2- Como enfrento uma educação dominante e que se estabeleça como padrão?
- 3- Qual foi/é a minha formação para esse enfrentamento?
- 4- Quais são as suas atividades pedagógicas que demarcam a dicotomia do saber global/local?
- 5- Quais são as atividades pedagógicas que envolvem o que a Lei 10.639/03 determina?
Por que esta demanda foi necessária?

Essas são algumas perguntas que essa Tese fez, e através das entrevistas deseja aferir: se as atividades da pedagogia decolonial antirracista contribuíram para o desmonte do racismo epistêmico e, portanto, vislumbrar uma sociedade que perceba que existem várias culturas e que a diferença não possa ser sinônimo de desigualdade, de opressão ou de um epistemicídio³⁶ mas

³⁶ Imposição cultural dos países dominantes em descaracterizar e subalternizar e eliminar as manifestações culturais dos povos dominados, aqui especificamente, as africanas. Epistemicídio. Literalmente o assassinato do conhecimento, é termo que uso para designar o processo pelo qual o Ocidente – primeiro a teologia, depois a ciência moderna – deslegitimou, suprimiu e, em última instância, eliminou conhecimentos rivais com que se defrontou durante os períodos colonial e pós-colonial, um processo que dura até hoje e a cultura dominante tornou

que exerçamos a alteridade como forma de encarar o diferente, a respeitabilidade das diferenças, da diversidade.

A companheira docente CMF (Formada em Português/Literaturas), ao se referir as atividades pedagógicas decoloniais antirracistas - sobre Conceição Evaristo, *Éle Semog* (2015) e Carolina Maria de Jesus - que realizamos em conjunto, nos anos de 2013/2014/2015/2016, destaca dois fatores: 1- *acredito na pluralidade da História de Formação desse país* e pela necessidade *de trazer a discussão como forma de resistência para que a Lei 10.639/03 seja cumprida*. Nesse sentido, para a docente:

O cumprimento da Lei 10.639/03 ainda é um desafio nas escolas: precisamos resistir diariamente para que o estudo das contribuições afrodescendentes transcende a ações de efemérides. Precisamos viabilizar a pluralidade da diáspora africana até os dias atuais.

Essa Atividade Pedagógica Decolonial Antirracista com as poesias de *Éle Semog*, foi um grande momento para nós na escola, fiz o convite ao poeta e pude levá-lo ao encontro do corpo docente e assim, elxs falarem diretamente com o autor. Foi uma tarde que se conversou sobre poesia, racismo e a luta antirracista.

A entrevistada Y lembrou do trabalho sobre esse poeta:

Do trabalho do *Éle Semog*, quando ele foi lá, e na Escola, e aí, você pediu para a gente fazer um trabalho. Eu lembro que eu e mais outros amigos meus, e a gente fez um trabalho e a gente cantava, e a musiquinha, até hoje eu lembro de um trecho da musiquinha: “Não é que eu seja racista, mas existem certas coisas que só os negros entendem...” e aí, agora esqueci o resto da letra. Mas eu lembro desse dia. (Alunx no ano de 2015)

No dia 28 de janeiro de 2020, enviei uma mensagem ao autor solicitando um comentário avaliativo da importância dessas atividades nas escolas públicas, sua literatura e os desdobramentos sobre essas ações no cotidiano de uma luta antirracista, e aqui de um racismo epistêmico.

No dia 05 de fevereiro, recebo esse depoimento do poeta:

No ano de 2015, a convite da professora Eliane Cruz, participei de uma palestra/encontro com alunos (do terceiro ano do ensino médio) e professores do Colégio Estadual Nilo Peçanha, em

impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada SANTOS, (2001, p. 27-30).

São Gonçalo. Foi uma tarde intensa e produtiva, pois os estudantes mostraram grande interesse no encontro, pois haviam pesquisado sobre o meu trabalho e a minha biografia, principalmente no que se refere à minha militância no movimento negro.

Um fato interessante aconteceu logo da minha chegada ao colégio, quando alguns estudantes me reconheceram perguntando se eu não era o escritor Éle Semog e com a minha afirmativa, antes mesmo de me encontrar com a professora Eliane, a notícia da minha presença se espalhou rapidamente entre os jovens.

Durante as quase três horas do encontro pude conversar com eles sobre o significado do racismo e como ele opera na sociedade e na estrutura do Estado. Que no Brasil o racismo não se caracteriza somente pela ideia de superioridade de uma raça em relação às outras. Apontei que o sistema racista brasileiro é perverso e cruel porque uma das ações mais comum é a de sequestrar a história do negro no Brasil e na África e com isso consegue aniquilar psicologicamente o indivíduo negro, de tal forma que toda a miséria humana que daí decorre se torna banal, como se os negros fossem incapazes de superar adversidades e de produzir soluções para os seus problemas. No Brasil o racismo se reflete na forma como o negro aparece nos programas de televisão, nas revistas, nas condenações judiciais, na ação policial, nos hospitais e na própria escola. Das soluções que apontei que os negros foram e são capazes de produzir, destaquei desde a guerra dos Palmares, as inúmeras insurreições negras durante os quase quatro séculos de escravização, as conquistas do movimento negro em termos de legislação proativa, como a criminalização do racismo na Constituição de 1988, até às leis de cotas raciais adotadas pelo Estado. Falei das personalidades e heróis negros, como Zumbi dos Palmares, Luís Gama, João Cândido, Pixinguinha. Destaquei que a escola pública é o principal caminho para a ascensão social do negro, pois nem todo mundo consegue ser jogador de futebol, ou pagodeiro, e sobre o quanto é necessário nós negros conhecermos a nossa história e sempre que possível nós próprios escrevê-la. Daí a importância da literatura negra de combate ao racismo. É na literatura negra que podemos escrever sobre a beleza das mulheres e homens negros, sobre a doçura da criança negra, sobre o respeito aos velhos e velhas negras, memórias da nossa história, bem diferente de como a personagem negra aparece na literatura brasileira, como se fossemos animais,

mulheres sempre dispostas ao sexo e homens brutos, bêbados e ignorantes, e as crianças sempre idiotizadas e mal-educadas.

O debate fluiu com grande participação dos alunos, não só por meio das perguntas, mas sobretudo pelos casos relatados. Me pareceu que os estudantes, negros e brancos, tinham muitas histórias e muitas vivências sobre o racismo brasileiro, que por muitas vezes lhes pareciam como fatos banais.

Esse depoimento do poeta em muito corroborou desmedidamente no papel que exerço com docente antirracista, a de trazer reflexão sobre o racismo no Brasil, a importância de conhecer outros saberes das culturas afro-brasileiras, e tantos outros assuntos. Principalmente, em trazer um poeta que a sua vida política/social/cultural é entremeada pelas palavras que estão em seus poemas, pois o corpo discente compreendeu e deu um retorno ao poeta de suas questões lançadas nos seus escritos e nas vivências desses discentes.

Figura 20 – A Poesia de Éle Semog. CENP/SG-R, 2015)





Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 20/ Fotografia/CENP - 13/11/2012)

Somos profissionais da Educação Escolar, eu na área da História e CMF na de Língua Portuguesa e Literaturas que persistimos e resistimos, principalmente, para desmontar do racismo epistêmico e visibilizar saberes negados e silenciados da cultura africana e afro-brasileira.

Assim, remover as camadas das histórias silenciadas, negadas e invisibilizadas é propositivamente, uma ética de vida, uma ética de conhecimento, uma ética do afrontar Freire (1996) qualquer tipo de preconceito, discriminação e racismo.

Uma virada dessas camadas é trazer à tona a possibilidade do re-existir e do reinventar um novo ser humano capacitado a retomar a sua autoestima existencial.

Acredito que o ofício de professora/or é o de *remover* constantemente, as camadas históricas sedimentadas, estagnadas, silenciadas e da negação do diverso, do plural, e, conseqüentemente, através de pesquisas, de debates e de estudos acadêmicos desmonte o racismo e qualquer tipo de preconceito e de discriminação.

Mas o que são essas “camadas”?

Refiro-me à ao vocábulo alemão, *Geschichte* (História), que possui uma relação com uma outra palavra, *Schichte*, que significa *camada*, assim, a etnologia germânica da palavra História significa “sucessão de camadas”, uma sobreposta à outra (FLUSSER, 2008: 21).

Por certo, existe uma camada/história homogênea que é e está sedimentada, estabelecida como cânone, como normal, como natural e não questionável, assim, ao emergir o seu oposto, ou contradizer essa lógica, cria-se um campo de tensão e de enfrentamento diante de fatos que naturalizam o silenciamento de outras culturas ou de temas que movem a

harmonização de uma sociedade com normas predeterminadas, por grupos que mantem.

Por isso, devemos remover as camadas da História, fazer emergir as que estão submersas. A camada a ser remexida e posta para análise dessa Tese, o racismo epistêmico – o epistemicídio, foco central nas ações de pesquisa, de estudo e de debates que tenho feito com o corpo discente dessa Unidade Escolar. Ela corrobora para outras interpretações, análises e interpelações que esse corpo discente antenado, ouve, compreende e está em constante mudança.

Para x alunx-entrevistadx F (alunx nos anos de 2014 e 2105) as atividades pedagógicas decoloniais antirracistas no CENP, o fizeram sair *daqui preparado, porque, por todas as aulas que eu tive aqui, foram base. Uma base muito boa, para que pudesse formar o meu alicerce crítico, saber que eu não devo reproduzir esse tipo de conteúdo, e sim questionar.*

Dessa maneira, o meu ofício de ser professora é o de ir *remexendo, recortando e deslocando*³⁷ esses registros epistêmicos silenciados, ignorados ou considerados inexistentes, apresentando novas *camadas* de saberes que estiveram numa condição de invisibilidade no conteúdo de Histórica, na escola e fora dela.

X mesmox entrevistadx que fez a atividade sobre a comparação entre os deuses, nos relata que:

Uma vez eu estava num terreiro se Umbanda, ali em Santa Catarina/SG-RJ, e deve ter uns dois anos por aí, se não me engano era Cosme e Damião, tinha muita criança, muita comida, muito doce, eu lembro muito disso. E eu esbarrei com uma negra maravilhosa, ela foi supersimpática comigo, e começou a puxar assunto comigo sobre Orixás, falando que eu era de Iansã, e a gente foi assim, debatendo; e eu falei, “ah, sim que maneiro, a deusa dos ventos e tal”, e a gente foi debatendo, e, eu fui que acabei, que peguei, como se fosse uma miniaula ali de História, né. Porque ela foi falando sobre os orixás e aquilo foi despertando o meu interesse, e eu falei: “caraca, eu sabia disso, mas não sabia tanto assim.” Como eu percebi que a gente pode passar, mas pode aprender coisas na escola. Mas ali era, sabe a pessoa está vivendo aquilo ali, aquela mulher estava vivendo aquilo ali. Ela viveu a vida inteira aquilo ali. Então, para ela aquilo ali é uma verdade, é uma força muito grande dentro dela. E ela falava com tanta alegria, que aquilo ali me deu tanta paz, e foi um evento tão maravilhoso, sabe? E eu sinto que eu usei muito isso ali, porque se eu não tivesse tido essa aula, eu tenho quase que certeza que eu iria

³⁷ Uso o tempo verbal – gerúndio, por compreender que o saber-fazer e o fazer-saber estão num processo constante de nossa sociedade racista.

ficar: “Quem? Que? Como? Ah? O que está acontecendo”. Então, eu já estava com propriedade para dialogar com ela. Eu não ia fundo no tema, não fui ao fundo, mas deixei ela falar, ouvindo bastante as histórias, né. (F, alunx nos anos de 2014 e 2015)

Essa fala de F me mostra que a luta antirracista, através das APDA's, influenciou na sua formação tanto do ponto de vista intelectual quanto do social e do político. É, sem dúvida, ao corpo discente a quebra de paradigmas existenciais da Colonialidade ou do *carrego colonial* (SIMAS, 2019) que negam o saber e à humanidade dos diferentes, e no Brasil, essa negação é direcionada aos indígenas e aos negrxs.

Quais são os desafios e as tensões do meu *saber-fazer/fazer-saber*?

Considerarei que a escrita dessa Tese abarcou a concepção construtivista que reconhece o Saber Docente a partir de uma construção contextualizada, que alia a ação profissional com a cognição; somada a maneira de como passar esse conhecimento, além de proporcionar à interação entre os agentes da relação ensino-aprendizagem – docente e discente, numa co-construção de saberes entre o objeto e esses sujeitos envolvidos. Portanto, a ação docente tem um elo entre o que *é/como é/porque/para quem e para que é ensinado*.

Assim, o enfoque que demos a nossa pesquisa foi o da análise das Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas e das entrevistas (discente e docente), num processo sociocrítico, dialógico e dialeticamente interagindo, por considerar que o meu saber docente é um saber social/político/cultural, construído através das minhas experiências de vida, acadêmica e da docência, e que se desdobra no corpo discente/docente.

Essa pesquisa teve o interesse de assumir uma função crítica do papel social da professora e de seu desdobramento, no seu espaço de desafio e, sem dúvida, de militância, a Escola.

Compreendo que o saber profissional docente ou o ofício de professora engloba a problemática das relações de poder, das regras sociais, do controle, da ideologia. Entretanto, essa professora não é uma reprodutora dos conteúdos programáticos, mas principalmente, de um saber-fazer da docência propositiva de conteúdos que emergem das demandas sociais, e nessa escrita a do enfrentamento contra o racismo em todos os seus compostos - racismo ambiental, racismo religioso, etc.

Essa docente é uma agente social que pode gerar mudanças para uma emancipação/libertação (FREIRE, 2002) de si e daqueles que a cercam, e nunca manter a percepção de uma realidade reprodutora de um *status quo* de dominação, silenciamento e de subordinação.

Fundamentalmente, o cerne da escrita dessa Tese foi o de considerar que a Pedagogia Decolonial Antirracista é um campo de disputa das narrativas homogêneas, ou seja, da narrativa da Colonialidade/*Carrego Colonial*, e, portanto, busca aliar conhecimentos adquiridos na sua formação docente, nas experiências de vida, tanto no campo teórico quanto prático dos movimentos sociais, para enfrentar o racista epistêmico na Escola, entranhado no currículo escolar e submetido a uma lógica reprodutivista de um *status quo* da negação e da subalternização (CRUZ, 2016).

Certamente, possibilitar que o corpo discente tenha conhecimento de outras histórias, de outros saberes, de outras literaturas, através das APDA's é uma postura de alteridade diante da vida individual, coletiva e profissional.

Nas entrevistas que realizamos com o corpo discente do CENP, na questão número 20 (Apêndice) - *Essas atividades marcaram sua trajetória no meio social, ou seja, você passou a ter um outro posicionamento?* Então, quais seriam as influências das atividades Pedagógica Decoloniais Antirracistas que propus na formação social, humana e profissional.

Assim, me responderam DD e PHG, de como as ações e as discussões que tivemos em sala de aula proporcionaram mudança de postura social e seu desdobramento na vida acadêmica:

Porque foi importantíssima, porque ela ensinou para a gente não tem que ser, não deve ser racista e que deve ser antirracista, né. Essa é uma coisa que vem comigo até hoje. E que é uma referência para mim, até hoje. (DD, alunx em 2014)

Percebi ao chegar na universidade e ser capaz de contribuir de forma significativa para as discussões e debate sobre racismo. Apresentei inclusive um seminário intitulado: "Racismo e Cinema". Na minha disciplina Antropologia e Educação de extensão em minha graduação anterior. A contribuição dos trabalhos desenvolvidos pela professora Eliane é notória através das atividades que desenvolvi no ambiente da academia. (PHG, alunx nos anos 2017)

Certamente, para mim essas falas ilustram aquilo que o saber docente e o saber-fazer pode vislumbrar na luta antirracista, ou seja, a possibilidade de recriar um Pensamento Outro, e, sucessivamente, influenciar na emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos.

1.3 Reflexividade

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. É uma mediação entre conhecimento e vida humana. (LARROSA BONDIA, 2002:26)

Segundo Delory-Momberger (2012), as grandes narrativas da Modernidade perderam o poder de legitimação e de servir como base para uma identificação do coletivo e do individual; e surgem os metadiscursos e uma nova maneira de narrativas que se assumem as relações do indivíduo com o social e do indivíduo com ele mesmo, pois:

As narrativas de si contemporâneas das “grandes narrativas” são tributárias de uma perspectiva coletiva e históricas, que excede consideravelmente o contexto restrito da existência que elas relatam, inscrevendo essa existência numa “narrativa de mundo” que dá sua forma e seu sentido à história individual. (Idem, 2012, 118)

Assim, as narrativas hoje que se fundem na vida comum, tem origem em diversos territórios, e com fortes repercussões sobre as representações coletivas e individuais – a narrativa do mundo e a narrativa de si, caminho de uma narrativa de si que é, em todos os casos, inseparável de uma narrativa do mundo.

Refletir minhas práticas pedagógicas é um grande desafio nessa escrita de doutoramento, *é aparar de si mesmo com suas próprias mãos* (PASSEGGI, 2008). Rememorar as tensões dos momentos das experiências antirracistas reunidas e construídas com o corpo discente e docente da Unidade Escolar.

É o desejo de narrar um passado de insurgências pedagógicas que deu/dá sentido, coerência e reflexão à minha existência tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional; são narrativas no campo da formação docente, que indiscutivelmente, proporcionam a abertura de diálogos dos enfrentamentos cotidianos, do retomar das lutas sociais silenciadas e da construção de vida. Considero que as experiências vividas fora do mundo escolar e acadêmico, como situações de formação, elas também, contam histórias, mas não iremos relatá-las nesse discurso, apenas citar (Introdução).

O processo de narrar fatos vividos se materializa na constituição de uma subjetividade e de um processo de socialização, mas na verdade o que importa não é a ação narrativa dos fatos, e sim a simbolização desses fatos/ações pedagógicas antirracistas, a circulação dentre aqueles que participaram, o contar o recontar para si e para o outro.

Refletir sobre as próprias experiências e do investigar à docência possibilita uma nova

epistemologia de formação (BRAGANÇA, 2008:75), uma ruptura da relação entre sujeito-objeto da pesquisa nas Ciências Clássicas, através da escuta das vozes dxs silenciadxs, dxs excluídos e dxs subalternizadxs.

Uma nova da produção de conhecimento que constitui ao sujeito da investigação, o processo de transformação tanto no ponto de vista pessoal quanto profissional; é um tema que constitui um entrelaçamento entre o individual e o coletivo, que se desdobra em efeitos formativos, autoformativos e transformativos.

A reflexão envolve elementos da experiência, da teoria e da prática, que estão imbricados com a dimensão temporal: o desenvolvimento do percurso de tempo na vida pessoal e profissional; a construção dos saberes docentes; e um esforço da memória do passado-presente. É uma experiência do passado-presente, na trajetória da vida.

Considero que é por meio da reflexão-narrativa que posso problematizar a minha sócio-história, o caráter que institui a minha formação pessoal, profissional e social, ou seja, assumo, a partir do pensamento freireano, essa formação, aspectos do emancipatório do ser, ao articular das dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas.

A dimensão ontológica é revisitada a partir do reencontro de mim mesma, a reconstrução da minha identidade como pessoa e docente, e ao compartilhar ações antirracistas com o corpo discente, docente e o mundo; a dimensão pedagógica é revisitada no processo formativo acadêmico e no processo instituinte de minha formação profissional; e, a dimensão política que me possibilita reinterpretar a mim como ser político e docente e, também, as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas, na aprendizagem coletiva, visibilizando vozes e saberes silenciados, forjada no processo emancipatório.

Revisito esse processo da vida.

Revisito o processo da vida docente.

Narrei a minha própria investigação, e pude aferir que há possibilidade numa escrita autoetnográfica de:

- 1- Escrever uma narrativa pessoal/profissional eticamente.
- 2- Não foi um trabalho terapêutico ou de auto-ajuda.
- 3- Que na academia se pode ter um trabalho da *escrevivência*, com todo o rigor metodológico e ético existente para se executar um trabalho científico.
- 4- Que os paradigmas da Ciência secular e positivista atual podem ser questionados.

Essa foram as indagações necessárias que refleti na escrita dessa Tese a partir das minhas atividades pedagógicas, os desejos e as tensões que me rondavam.

Essa narrativa foi uma história sobre o passado e não sobre um passado, quer seja

estático e morto; ele é o reflexo do/no presente-vivo; ele é um acúmulo de vivências, de experiências e do compartilhar de histórias de uma Pedagogia Decolonial Antirracista, que para mim tem um caráter de trazer à tona um passado vivo no presente, é um passado incompleto que tem suas raízes ainda a serem ficadas em outros territórios, e buscar novas áreas para semear o antirracismo.

Ao revisitar esse passado, as minhas memórias soltaram ao perceber que algumas situações daquele momento, as contingências circunstanciais de fatos raciais, do passado, e, infelizmente, ainda se reproduzem no presente, pois a luta antirracista é contínua e diária.

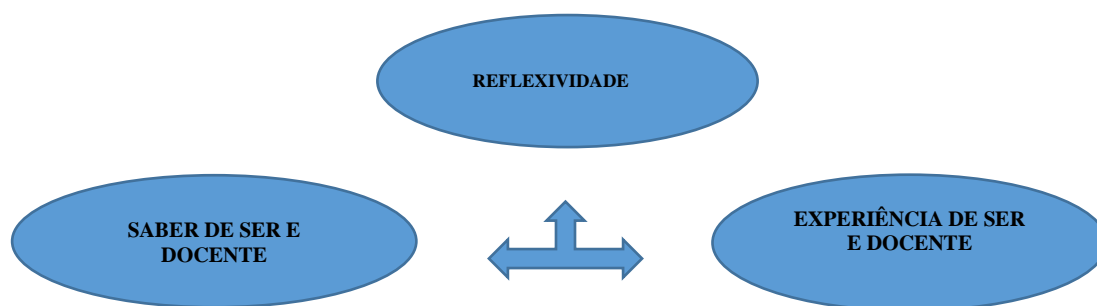
É uma narrativa do passado que está sempre presente em uma determinada circunstância da vida cotidiana.

É, também, um passado revisitado com as contingências circunstanciais do tempo presente, pois a cada ano que entro em uma sala de aula, revisito esse passado, me vejo ainda fazendo as atividades pedagógicas de um passado vivo de racismo, que lá traz está muito vivo no presente.

O processo da reflexividade crítica é o ponto de partida de uma análise dos aspectos históricos, sociopolíticos, e pessoais que se entrelaçam numa rede em relação à essa investigação.

Ela repercute na compreensão dos aspectos de minha formação, das influências que sofri e das dimensões que me constitui.

A reflexividade me possibilita analisar, avaliar a reinterpretação do mundo, que reverbera nas ações decoloniais que desenvolvo no CENP, ao proporcionar ações pedagógicas que tenham uma vertente de uma luta contra qualquer tipo de preconceito, discriminação ou racismo.



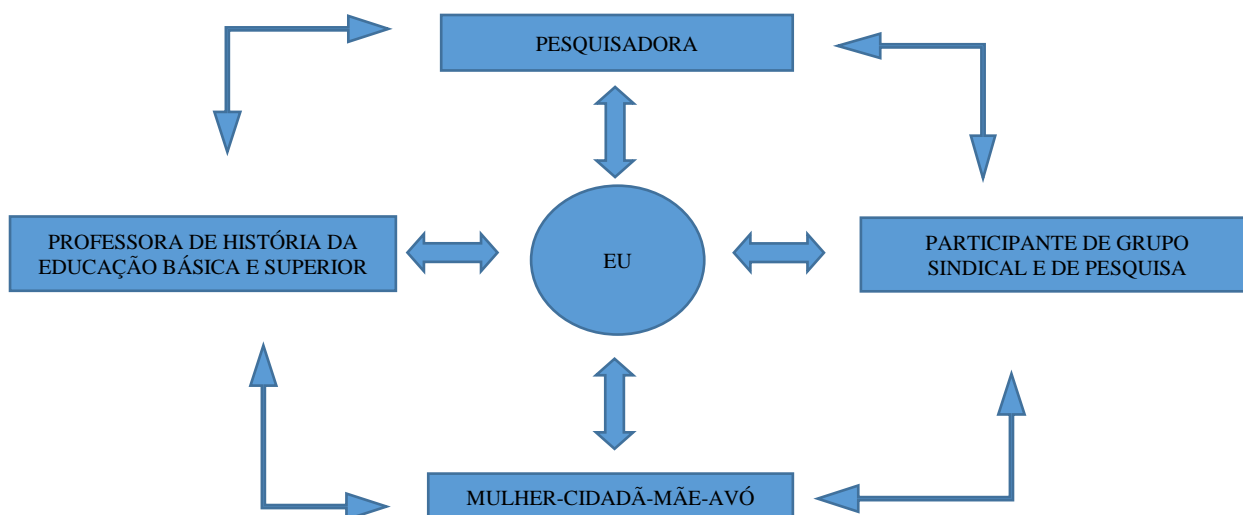
Esquema 1
(Elaborado pela autora)

O esquema acima, desenha os encontros e desencontros com a profissão docente, numa aproximação entre a **reflexividade - saber de ser e docente – experiência de ser e docente**,

elementos importantes e necessários na construção do conhecimento.

Assim, desmontar, fissurar, descolonizar e decolonizar o currículo mínimo de História, é uma tarefa que tenho desempenhado há 20 anos, anos antes da Lei 10.639/03 que torna obrigatória a História e da Cultura Afro-brasileira, História da África e dos Africanos.

O esquema expressa os diversos locais que ocupo e a minha condição de investigadora de minha prática pedagógica decolonial.



Esquema 2 (Elaborado pela autora)

Então, o objetivo de escrever sobre a minha própria prática docente, é uma aprendizagem de compreender esse processo de construção e que me constitui não só do ponto de vista individual, mas uma relação de interações entre esse individual e o coletivo. É refletir as mudanças qualitativas tanto pessoal quanto profissional, engendradas numa interrelação reflexiva de minha história como um processo formativo, e respectivamente, em nos aspectos delimitados acima no esquema.

II - ZONA DE PERIGO - METODOLOGIA

O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo. (FONSECA, 1999: p.58)

Nossos modelos são criações abstratas, cunhadas para ajustar-nos – nós intelectuais e educadores, a fazer sentidos daqueles “outros”. (Idem, p. 76)

Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. (SANTOS, 2002:9)

Para que serve a ciência hoje? Boaventura de Sousa Santos atravessa essa pergunta no seu livro *Um Discurso sobre as Ciências*, segundo Santos (2002) ainda hoje, desde o século XVI até os primeiros vinte anos do século XX, nos agarramos, pesquisamos, utilizamos e/ou trabalhamos com os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o suporte teórico para as pesquisas científicas, a partir de Descarte, Adam Smith, Darwin, Marx, Durkheim, Weber, Humboldt, Einstein, dentre outros; vivemos ainda no “*século passado*”, de um longo passado. Essa escrita tem um objetivo de lançar em vez de olhar o/no passado, vislumbrar o nosso olhar no futuro (idem, 2002:6). Nesse passado existe um paradigma dominante, uma *hybris* do ponto zero (CASTRO-GOMÉZ, 2005) desde o século XVI, que possibilita uma única forma de verdade, de pensamento, de epistêmes, um modelo geral racional de cientificidade, ou uma distinção entre natureza e cultura, seres humanos/não-humanos, selvagem/civilizado Ballestrin (2013); Castro-Gómez (2005); Dussel (2005); Fanon (1968;2008;2011); Freire (1987;1996); Grosfoguel (2013); Maldonado-Torres (2007;2010); Mignolo (2006); Quijano (1993; 2010); Santos (2002); Palermo (2014); Walsh (2006; 2009; 2015) e na frase que ouvimos usualmente hoje: “*a quebra de paradigmas*”; que emergja outra teorização, metodologia e reflexão, abra caminhos de um Pensamento Outro, das insurgências de uma Pedagogia Decolonial³⁸ dos movimentos sociais³⁹, como prática e estratégia metodológica e teórica entrelaçadas, a partir de

³⁸Decolonialidade (com ou sem hífen) demarca uma identidade do grupo Modernidade/Colonialidade, pois a supressão da letra *S* apresenta uma distinção histórica entre o projeto decolonial do grupo, que tem a ideia de um Pensamento-Outro. Já Descolonialidade, são os contornos históricos da descolonização política-administrativa, via libertação nacional (África e Ásia) durante a Guerra Fria (BALLESTRIN, 2013)

³⁹Movimento Social: Processo de intervenção e ação de um conjunto de pessoas mais ou menos organizadas e agrupadas ou transformação da sociedade com vista a garantir o êxito de um programa de reforma social. Um movimento social tem certa continuidade no tempo; pressupõe, senão um grupo formal, pelo menos líderes e certa organização; implica aspirações sociais comuns por parte dos que aderem a esse movimento; requer um programa de ação e meios adequados à situação concreta. As modalidades de ação e intervenção de um movimento social podem variar conforme o gênero de movimento, os seus meios e os seus fins. Pode procurar agir sobre a opinião pública, ou sobre as instituições, ou ainda sobre o poder econômico e político, constituindo-se num grupo de pressão. A sua ação pode ser ou não de um tipo político, aberta ou clandestina. Um movimento social pode assumir um caráter reivindicativo, de agitação, de contestação do poder, de reformismo legal ou revolucionário (BIROU, 1978).

uma pedagogia propositiva da ação, das lutas, das insurgências de um Outro Mundo Possível, diante das realidades ainda mergulhadas no racismo, no sexismo, no classismo, na transfobia e nas desigualdades sociais.

Janeiro de 2020, século XXI, estamos diante de um momento muito instável de paradigmas extremistas⁴⁰, de um futuro "repetindo o passado" (Cazuza, 2018), ou, o da imagem⁴¹ que Santos (2002) descreve em seu texto, que ora vemos um vaso branco, ora vemos dois rostos, mas qual das imagem é verdadeira? Interpela Santos (2002), ambas e nenhuma, pois a imagem nos traz um certo desconforto da unicidade, fidedignidade e homogeneidade, tem que ser isso ou aquilo!! Contudo, *não há sociedade homogênea*, metodologia homogênea, *que não tenha contradições internas* (VASCO, 2007:34), e nessas contradições internas, temos a possibilidade de um *giro decolonial*⁴², que parte de uma outra lógica de visão de mundo, de estética, de saberes etc.

O giro decolonial (GROSGUÉL, 2013, p.459) questiona os caminhos retilíneos estabelecidos como os possíveis, como locais de enunciação dos sujeitos como detentores de uma verdade inabalável, preferimos os caminhos e movimentos *sinuosos* e *serpentinicos* (WALSH, 2013:24) da Ciência.

A transdisciplinarização das Ciências não é suficiente. É necessário repensar e reformular as ciências e seu quefazer no mundo, desde uma perspectiva que as tomem em conta o que somos: atores ativos (SUÁREZ-KRABBE, 2011, p. 201)

A escrita dessa pesquisa se remete à uma ciência que vislumbra e caminha para à ambivalência e para à complexidade dos fenômenos sociais, necessária como pilares centrais de uma pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, na contemporaneidade. Onde, essas novas matrizes repercutem, também, na construção de discursos individuais, convém salientar que esses discursos possuem dimensões antropológicas e sociohistórias inter-relacionais, do individual e coletivo; é um caminho de uma narrativa de "si" que é inseparável de uma narrativa

⁴⁰ Momento de barbárie no Brasil e no mundo.

⁴¹ Imagem



⁴² Como por exemplo: temos o hábito de usar a expressão *nortear*, num sentido de ir numa direção retilínea e certa, que carrega em si uma gramática das possibilidades de direção daquilo que aponta para o Norte, local estabelecido como o *ponto zero* das certezas e saberes universais. Por que não usar *SULEAR*? Qual o sentido das palavras, atitudes e valores estabelecidos como padrão?

de “mundo”, portanto, as narrativas individuais excedem o contexto restrito de uma existência, ela está conectada à narrativa coletiva, e que dá sentido à história de si (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 118-120).

As grandes narrativas da Modernidade perdem o seu *status* e de uma legitimidade capaz de servir como base para a construção de identidade coletivas e individuais, quer dizer o fim de um método e de um mito globalizante de histórias.

Essa escrita de Tese esteve centrada na Pedagogia Decolonial que é um caminho contínuo e de constante das lutas históricas que visibilize e alavanque para externalizar o lugar da *Exterioridade* (DUSSEL, 1997), ou seja, o lugar da/do outra/outro e da (s) construção (construções) alternativa (s) das memórias coletivas, das lembranças dos povos indígenas e negros que se mantiveram/salvaguardaram como parte de seu ser, de sua existência e de sua resistência (WALSH, 2013).

Assim, esse é um processo histórico de grande duração, de resistências, de insurgências, de alternativas, de “camuflagem”⁴³, ou ressignificação do pedagógico e do decolonial passam a externar a sua razão, o sentido político, social, cultural e de existência.

Portanto, os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que desde o século XVI, continuam a inspirar à filosofia e às ciências ocidentais do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo (GROSFOGUEL, 2013:458).

Já Dussel (1997), filósofo da libertação latino-americano, denominou esse saber universal de *geopolítica do conhecimento* da eurocentralidade, consiste em identificar a racionalidade/saber universal a partir de um único território, de uma única cultura, de uma única civilização, de uma única filosofia, de um único ser humano e dentre outros elementos (estética, beleza, corpo, sexualidade, etc.), que passam a ser considerados como *universais* (idem,1997:80-97).

Boaventura de Sousa Santos (2002) traz na Imagem I, e dela faz uma comparação com as imagens do vaso (ora vemos uma taça ora vemos duas faces) com à ciência hoje, pois, ela deveria possuir uma visão mais ambígua, mais complexa, mais interpelativa, mais reflexiva e mais contextualizada nas pesquisas. Não há mais como pensar em executar pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas se valendo do princípio “pétreo” da imparcialidade e da

⁴³ Considero que as lutas de pessoas que vivam sob o domínio do poder de outro grupo (religioso, linguístico, simbólico, etc.) conseguiram camuflar/ocultar as verdadeiras intenções e aspectos de seu aparato cultural e exercerem ou manterem, à duras situações, a sua etnicidade. Um bom exemplo para isso é a religião Candomblé no Brasil, uma resistência de camuflagem religiosa e linguística.

universalidade.

Não há mais espaço para a Colonialidade Metodológica, e sim desatar os nós e *as fronteiras das Ciências Sociais e Humanas, ainda atreladas aos cânones ocidentais* (SUÁREZ-KRABBE, 2011:186).

Assim, segundo Santos (2002:20), a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas difere das Ciências Naturais pois:

- 1- Não tem teoria geral explicativa;
- 2- Não tem leis universais pois cada fenômeno social é singular histórica e culturalmente;
- 3- Não produz previsões;
- 4- Para ele os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire.

Assim, nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais, temos que:

- 1- Os fenômenos sociais são de natureza subjetiva;
- 2- Os fenômenos sociais não se deixam captar pela objetividade do comportamento;
- 3- Não são objetivas, porque os cientistas sociais não podem desprender-se, no ato da observação, dos seus valores que informam a sua visão de mundo, a sua prática em geral, e, portanto, a sua prática de pesquisador.

Na pesquisa das Ciências Naturais, o desenvolvimento e as formulações de seus princípios e teorias foram aceitos na comunidade científica, contudo, na pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas essa construção apresenta determinados preceitos das Ciências Naturais, e, assim, essa Tese comunga com a Ciência que tem um grau de respeitabilidade e não uma via *marginal* (SANTOS, 2002:19) de interpretação.

O autor reivindica um estatuto epistemológico e metodológico próprio, em que seja estabelecido com base na especificidade do ser humano e de sua distinção polar em relação à natureza. Deve utilizar métodos de investigação e critérios epistemológicos distintos da Ciências da Natureza: método qualitativo ao invés de quantitativo e a propagação do conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, ao contrário de um conhecimento, objetivo, explicativo e nomotético (Idem, 2002:22).

Será que as Ciências Sociais e Humanas devem recusar todas as formas de positivismo e de empirismo?

Vislumbro junto com Santos (2002), que estamos num fim de um ciclo hegemônico

de ver, pensar refletir e agir perante o mundo e na Ciência, que seja uma Ciência Social e Humana antipositivista, e, que o seu método científico se assente numa complexidade e numa horizontalidade de saberes, sujeitos e objetos.

Portanto, os critérios de cientificidade escolhido para escrever essa Tese estiveram conectados com o compromisso político e social para uma libertação da Colonialidade.

Há uma crise de paradigmas?

Há uma crise na maneira de ver e se ver no mundo?

Indubitavelmente, há uma crise existencial a ver tudo transformado, como já assinalava Frantz Fanon, para ele existe *grande noite em que estivemos mergulhados, cumpre que a abalemos e nos livremos dela. O dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos*, e, hoje *é preciso que renunciemos a nossos sonhos, abandonemos nossas velhas crenças e nossas amizades anteriores à vida* (Fanon, 1968, p.271).

Fanon já nos anos 50 do século passado, anunciava o ressurgir de um outro ser humano e, de um novo saber que foi silenciado, negado, e subordinado, trazer à tona, ressignificar saberes, metodologias e teorias. Na mesma linha caminha Paulo Freire, que também alinha a sua pedagogia, a sua filosofia e o seu método ao diálogo, à humanização, à conscientização e à transformação dos seres humanos coletivamente.

É uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade (SANTOS,2002:12).

Essas são algumas questões que residem no seio da crise dos paradigmas contemporâneos.

Nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas os obstáculos, os riscos e as incompreensões são enormes, *mas não insuperáveis* (SANTOS 2002:20); e, em se tratando de pesquisa em Educação, que é composta essencialmente por seres humanos e seus aspectos culturais, dissociar a subjetividade; não há como analisar fenômenos sociais como se estivéssemos tratando de coisas qual como a ciência natural, e hoje em tempo de transição e de abalos de paradigmas.

O autor, também, alerta que em tempo de transição, seja ela política, social, econômica, cultural, e, aqui, da Ciência, é difícil de entender e de percorrer (Idem, 2002:6), os novos caminhos de investigar/perguntar/indagar, precisam voltar às coisas simples; à capacidade de formular perguntas simples.

Para Fonseca (1999), o método autoetnográfico, que usei nesse trabalho esteve imbricado numa relação de interação entre a pesquisadora (eu) e o objeto da pesquisa, ou seja, temos esses elementos com “carne e osso”, emoções e sentimentos expostos nessa travessia da

escrita dessa Tese. Concordo com a autora que esse método enfrenta os paradigmas modernos das Ciências Sociais e Humanas, pois a autoetnografia não coloca uma “parede de ferro” entre a/o pesquisadora/dor e o objeto da investigação, ou seja, essa pesquisa esteve calcada numa ciência, por excelência, a vivência do concreto (FONSECA, 1999: p.58), que dá ênfase ao cotidiano e ao subjetivo e que se lança numa perspectiva qualitativa, combater os *males da quantificação*.

2.1. Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa tem como característica fundamental uma investigação que possibilite uma aproximação e/ou intervenção sobre uma determinada realidade. Essa realidade é carregada de um universo simbólico de valores, crenças, motivos, atitudes e mudanças ou permanências das relações sociais, portanto, ela é aplicável em pesquisa que esteja a fim de interpretar e analisar os fatos dessa realidade. Esse tipo de pesquisa não apresenta o fato numericamente, o seu objetivo é uma abordagem que aprofunde a compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.; os dados não são quantificados e nem submetidos à comprovação, mas analisar, e compreender os aspectos específicos dessa realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, políticas, educacionais, etc. (SILVEIRA & CORDOVA, 2009).

As principais características de uma pesquisa qualitativa:

- 1- Possibilita que a/o pesquisadora/pesquisador sejam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da pesquisa
- 2- Opõe ao pressuposto de um modelo único reverberado nas outras pesquisas
- 3- Observa e analisa as diferenças entre o mundo social e o mundo da natureza
- 4- Descreve, compreende, explica as relações sociais, entre o mundo global e local
- 5- Se preocupa com os aspectos simbólicos de uma determinada realidade
- 6- Respeita a interrelação dos objetivos, as orientações teóricas e metodológicas e os dados empíricos selecionados pela/pelo pesquisador/pesquisador.

A pesquisa quantitativa, também, tem seus limites e riscos para x pesquisadorx, salientamos alguns:

- 1- Excessiva confiança nx / dx pesquisadorx ao coletar os dados da investigação
- 2- Sensação de dominar profundamente o seu objeto de estudo
- 3- Escassez de detalhes sobre o processo da pesquisa, das quais as conclusões foram alcançadas.

2.2. Pesquisa Etnográfica

Foi na disciplina do doutoramento – Seminário de Pesquisa III (agosto-dezembro de 2017), ministrada pelo Prof.º Dr.º Fernando Gouvêa, que tive o interesse de me aprofundar na metodologia *Etnográfica* para desenvolver essa escrita.

James Clifford (2008) em seu texto *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX* nos proporciona de maneira bem crítica e reflexiva, um panorama historiográfico da Etnografia e da escrita etnográfica, que está envolta numa interpretação da/do outra/o.

Antes do século XX, as/os etnógrafas/os descreviam e traduziam os costumes nativos, eram viajantes – missionários, religiosos ou administradores que mantinham contato direto e habilidade linguística como o nativo. Entre os anos 1900 e 1960, as/os etnógrafas/os passaram a exercer uma autoridade científica. Emergiu durante os anos 1920, a/o pesquisador/or de campo profissional, numa plena fusão de teoria geral com a pesquisa empírica, de análise cultural com descrição etnográfica, quem desempenhou um papel central nesse período foi Malinowski, na legitimação da profissionalização antropóloga/o e da/do etnógrafa/o, ao olhar, ouvir, perguntar registrar e interpretar a vida cotidiana das/dos nativos.

Para ele, a escrita etnográfica esteve gerenciada por uma autoridade de especialidades acadêmicas, e, também, em afirmações, não questionadas, no sentido de parecer como a provedora da verdade da interpretação da/do outra/o. Segundo Clifford tais textos, como o de Raymond Firth – *We , the Tokopia*; Georges Codomenas – *Nous Avons Mangé la Forêt*; Margaret Mead – *Coming of age im Samoa* e E.E.Evans-Pritchard – *(Os Neur)*, são escritos produzidos por autores considerados autoridades historicamente dentro do desenvolvimento de uma ciência etnográfica da observação do século XX (Idem, p. 21-22).

Contudo, o autor levanta a necessidade de que ocorram algumas mudanças de paradigmas *sobre a autoridade etnográfica*, principalmente, de quem escreve uma etnografia, pois ela, durante muito tempo, estava a serviço a dominação, da subordinação e da exploração dos povos nativos (VASCO, 2007, p. 19).

Assim, inaugura-se o teórico-pesquisador/x de campo – antropólogo, sociólogo, etnógrafo/x passa a substituir “viajante”, ou seja, novas/novas pesquisadoras/res deixam de ser missionários, administradores, comerciantes, viajantes, por mulheres e homens da academia, com saberes científicos.

A nova etnografia passa a ser marcada pela ênfase no poder da observação da cultura – comportamentos, cerimônias, gestos, etc.- e todas as situações sociais e características passíveis de registro e de explicação, surge, também, a observação participante. Contudo, a

estadia no campo de estudo dessas/desses profissionais não deveria exceder a mais de dois anos, e que se podia mesmo sem o domínio da língua nativa, pois havia uma vertente de etnógrafas/os que argumentavam que deveria evitar o auxílio de intérpretes. Havia um consenso quanto a legitimidade de uma pesquisa que poderia na prática ser realizada em um ou dois anos de familiaridade com a língua nativa. Margaret Mead fez a sua pesquisa com os Nuer, numa estadia, relativamente curta, de onze meses.

Clifford (2008) assim analisa esses primeiros estudos etnográficos baseados numa pequena estadia e sem o domínio da língua nativa, que para ele era como se alguém pudesse deduzir os termos de parentesco sem uma profunda compreensão da língua nativa e o necessário conhecimento contextual, ou seja, uma análise das partes e como a finalidade de se chegar ao todo, aquelas eram concebidas como o microcosmos ou analogia do todo.

A autoridade do teórico-pesquisadora/or de campo acadêmico, foi estabelecido entre os anos 1920 e 1950, e emerge a observação participante como uma metodologia de experiência pessoal e análise científica que representa:

- 1- O principal traço distinto da antropologia profissional
- 2- O contínuo vai e vem entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos
- 3- A complexa subjetividade é reproduzida na escrita e na leitura das etnografias
- 4- A dialética entre experiência e interpretação.

Assim, a/o mediadora/or ou intérprete das culturas são colocados em segundo plano ou desprezados na pesquisa, e passamos a prestigiar a autoridade experiencial da/do etnógrafa/o. Essa experiência etnográfica está intimamente ligada à interpretação e pode ser encarada como a construção de um mundo, a partir de significados, de estilos intuitivos de sentimentos, percepções e inferências (CLIFFORD, 2008, p. 34). Portanto, é através dessa experiência etnográfica que evocamos a participação, o contato com a/o outra/o e com o mundo a ser compreendido.

Etnografia é a interpretação das culturas, e estas são materializados através dos dados produzidos no campo, e, constituídos por meio dos diálogos, ou das condições discursivas-outras e que passam a ser textualizadas. Portanto, os encontros e os eventos tornam-se anotações de campo, e essas em explicações etnográficas, que o etnógrafa/o tem a tarefa de organizar e interpretar os seus significados. Dessa maneira, a etnografia é um discurso dialógico, é uma conversa da/do etnógrafa/o como a/o outra/o – a/o nativa/o; é também, uma negociação de uma construção interpretativa desse sujeito, numa relação de polifonia e de intersubjetividades.

A etnografia deve deixar de ser um instrumento dos dominadores e exploradores e converter-se em um instrumento dos dominados e explorados em sua luta contra a dominação e essa exploração (VASCO, 2007, p. 21)

Clifford (2008) reflete a formação e a desintegração da autoridade etnográfica na antropologia social do século XX, que segundo ele, não há uma explicação completa ou uma teoria plenamente desenvolvida acerca da interpretação e textualização etnográfica. Os contornos das teorias científicas “sedimentadas” estão cada vez mais problemáticas, uma vez que a prática de representação intercultural está mais do que nunca posta em cheque; existe hoje uma desintegração e uma redistribuição do poder colonial dos anos 1960 e 1970 – processo de independência das colônias africanas e asiáticas; reversão da visão europeia em decorrência dos movimentos sociais, como por exemplo: Negritude; uma crise de consciência das/dos antropólogas/os em relação a seu *status* não pode mais se apresentar como o único provedor de conhecimento antropológico sobre a/o outra/o (Idem, p. 18); uma expansão da comunicação; e finalmente, a influência cultural está mais globalizada do que nunca.

Há um novo olhar sobre a Antropologia, da escrita antropológica e etnográfica, pois ela não pode ser mais reduzida em dicotomias essenciais e, necessariamente, passe a lutar, conscientemente, a evitar a representar o outro sujeito como um ser abstrato ou a-histórico. É fundamental, reelaborar a imagem colonial, ou da Colonialidade criada de si e da outra pessoa nas interpretações, pois ela pode cair num grande erro de só mostra as relações de dominação, discursivas verticais sociohistóricas ou até mesmo reforçar preconceito, discriminação e racismo.

A investigação dessa Tese foi no campo de conhecimento da Educação, e, especificamente, da Educação Escolar, será uma etnografia docente, um olhar de si para si.

As pesquisas em Educação estão cada vez mais submetidas à novas exigências de qualidade, de fidedignidade e excelência (GATTI, 2012), por conseguinte, nas pesquisas em Educação, temos que explicar quanto ao uso de uma determinada metodologia. Também, é preciso perguntar quais são os conceitos usados para caracterizar esse campo de pesquisa, e, assim, explicitar a identidade, a teoria e a forma da própria característica da investigação.

Compreendo que esse caráter de identidade metodológica – qual é caminho e as estratégias que percorro, e a identidade teórica – é o caminho de análise que determino conceitualmente a pesquisa, conseqüentemente, ela nos mostra o quê, o porquê e para que debruçamos as nossas pesquisas.

Sendo assim, a metodologia escolhida para essa escrita parte da Etnografia e avançou para a Autoetnografia, que me proporcionou uma análise reflexiva-crítica do/no contexto sociocultural do tempo passado atual (2020), me possibilitou revisitar as novas exigências de qualidade e insurgências para uma outra perspectiva de construção, crítica e de análise metodológica para a pesquisa em Educação, e especificamente, na Educação Escolar.

A autoetnografia é uma investida metodológica que acredita no processo do ser humano está no gestar a cada dia uma nova etapa de construção, e assim, também, de uma metodologia, que dialogue com esses novos aportes metodológicos e epistemológicos de análise.

Existe uma expressão que há muito tempo carrego comigo, que é a sensação de inquietação indagadora, o de sempre estar querendo obter outros espaços de discussões, saberes outros, a busca do novo, do diferente, que não me amedronta e sim me instiga a querer buscar mais, é a *curiosidade epistemológica* (FREIRE 1999: 27). Essa curiosidade esteve sempre presente em minha vida privada e conseqüentemente, no meu fazer docente.

O grande desafio e até mesmo um grande risco dessa Tese esteve no método etnográfico, para alguns pode ser visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociocultural crítica da pesquisa, por isso Fonseca (1999); Silveira & Córdova (2009); Gatti (2012); Chiapetti (2010), esses autorxs me alertaram para uma grande preocupação da metodologia selecionada para essa escrita, por apresentar de um ponto nevrálgico, a reflexividade, em que a subjetividade do autor/pesquisador é assumida como um componente essencial da análise (FONSECA, 1999:61), sendo necessário um grande atento ao ponto ético da escrita, pois há um vínculo muito estreita entre o(s) sujeito(s) da pesquisa e o objeto, elementos fundamentais de análise fornecidos pelo(s) envolvido(s).

O meu aporte teórico esteve fundado naqueles que apresentam a autoetnografia como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa; ela se fundamentou na perspectiva de que a/o educadora/educador pensa na sua interação com o material empírico (não só do cognitivo, mas também das vivências emocionais dos discentes e docentes) do dia-a-dia (FONSECA,1999:76), e assim, compreender que o conhecimento produzido por esse docente seja interpretado e que tenha relevantes contribuições para a sua formação e transformação de si, de outros docentes, e também, do corpo discente.

Não foi uma escrita fácil, pelos riscos que poderia cometer: 1- me perder numa análise “parcial”; 2- deixar lacunas que possam faltar na análise metodológica; 3- expor os meus limites, do individual e do coletivo, nessa escrita; 4- analisar os possíveis equívocos; 5- ter consciência desses riscos 6- observar quais foram as situações que me fizeram sair de controle

na sala de aula. Essas e tantas outras perguntas que me rondavam a todo momento no desenvolvimento dessa escrita de Tese.

Então, analisei e refleti a minha formação e a minha experiência de docente antirracista. Foi uma imersão no meu eu, que provocou em cada linha a possibilidade de não cair nesses de risco acima descritos, e também, em apaziguar as tensão que envolvem esse tipo de metodologia, pois a pesquisa etnográfica tem como característica fundamental, da descrição do ponto de vista de “dentro”, ou seja, expor a trajetória do saber-experiência dx “nativx”, seus valores, seus pensamentos, suas emoções, seus sentimentos que constituem a sua realidade, sua vivência e sua cultura (LARROSA BONDÍA, 2002). É uma imersão do interior dentro do interior.

Compreendi que não há um único caminho de pesquisa, mas caminhos possíveis, caminhos diversos, múltiplos e não sequenciais, e sim serpentinados (WALSH, 2013:24).

A cada momento que eu trilhava os caminhos dessa escrita, acreditava que essa metodologia me assegurava e garantia um trabalho científico que: 1- me deu respostas para aos meus questionamentos; 2- me senti segura ao buscar em bancos de dados de tese e dissertações outros trabalhos que seguiram essa metodologia; 3- todxs xs entrevistadxs me deram retorno as minhas hipóteses e indagações dessa Tese. Assim, a metodologia me proporcionou analisar e avaliar o meu *saber-fazer-experiência* antirracista caracterizado como uma Pedagogia Decolonial Antirracista – que é uma Pedagogia da Transgressão (hooks⁴⁴, 2013).

2.3 Autoetnografia

Essa secção da Zona de Perigo desenvolvo algumas perspectivas e reflexões sobre etnografia e a metodologia selecionada para esse estudo - Autoetnografia, especificamente, no que se refere as preocupações, limitações e potências nas transformações epistemológicas desse método no campo das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

O que é um trabalho de pesquisa de Autoetnografia? Como se constrói uma Autoetnografia? Eu teria condição de construir um texto com essa metodologia? Será que com essa metodologia, eu posso responder, as minhas práticas pedagógicas decoloniais? Seria ético analisar a minha trajetória como docente e pessoa na pesquisa? Posso ser questionada, por considerarem que eu ao fazer uma autobiografia, ela pode descambar para uma egocêntrica narrativa do meu saber-fazer? Essas podem ser as perguntas que rondarão numa escrita

⁴⁴ bell hooks, pseudônimo de Glória Jean Watkins, inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Em seus escritos a autora usa as letras minúscula que pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Disponível em: <https://tricycle.org/magazine/bell-hooks-buddhism/>. Acesso em 17 jan. 2018.

autoetnográfica.

De certo, por um bom tempo relutei em iniciar essa pesquisa a partir de mim, pois a metodologia da Autoetnografia insurge contra as publicações que forçam a voz passiva e na terceira pessoa como padrão que dá mais peso ao conhecimento abstrato do que ao testemunho direto narrativo pessoal (subjetividade), ou seja, a escrevivência passa a ser o centro de um trabalho científico acadêmico.

Quebrar e enfrentar as convenções (regras da academia) que possam limitar a escrita em primeira voz, ela ainda tem um certo desconforto, contra a escrita pessoal e emotiva, em primeira pessoa; porém muitos textos estão sendo produzidos e conectados com a relação de uma escrita do eu e não dos nós/delas/deles. Ainda mais quando é um exercício de recuperação do passado, no intuito de apresentar sentido para a justificativa da pesquisa. Autoetnografia é uma escrita autobiográfica que se reflete, em si, e analisa, em si, as múltiplas camadas de consciência do pessoal e do cultural; é olhar-se para dentro, é expor-se.

Ellis e Bochner (2000) expressam que hoje existe uma necessidade de expor as complexas categorizações de raça, classe, gênero, deficiência etc., nas escritas acadêmicas, principalmente, a partir das experiências concretas e pessoais, e defendem os textos reflexivos, experienciais e autobiográficos.

Nesse sentido, esse trabalho de doutorado desenvolveu a narrativa de Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas; apliquei a metodologia autoetnográfica, ao fazer um relato entrelaçado dialogicamente com as entrevistas que realizei com o corpo docente e discente do CENP/SG-RJ; descrevi o que me levou a fazer essas ações e todas as implicações de fluxo e refluxo, os enfrentamento e tensões que se desdobraram para a sua execução, o contexto sociohistórico que permeava a instituição escolar e os espaços sociais do corpo discente e docente.

Indubitavelmente, esses trabalhos foram uma desobediência docente que procurou transgredir os padrões determinados pela academia e pelo currículo escolar da disciplina História.

As inquietações que me rondavam nessa narrativa autoetnográfica/autobiográfica me perseguiram, contudo, possibilitou-me a fazer um trabalho que instigasse o meu eu-enunciador, a minha escrevivência, como um elemento de reflexão sociocrítica de minha curiosidade epistemológica e, também, ser científico, pois as falas dxs interlocutorxs aferiram as minhas hipóteses para essa Tese. E, principalmente, qual foi o meu papel nesse trabalho, o de ouvir xs discentes e xs colegas professorxs e analisar suas falas e dialogar com o campo teórico. Foi uma pesquisa autoetnográfica do saber-fazer docentes.

Por certo, a condição de toda enunciação/interpelação é um ato-de-fala de relação interpessoal (DUSSEL,1997), que a partir de sua Filosofia da Libertação, propõe uma nova explicação (ou compreensão) X para o estado de coisas Z, propõe um novo paradigma, ou um grau de novidade maior do que o padrão vigente (Idem, 1997:65-65); é uma ocasião para experimentar a “exterioridade”, que é buscar na outra pessoa, aquilo que negaram e invisibilizaram, outras epistêmes, aberta a outros argumentos, outra teorias e outras metodologias.

Então, percebi que a minha exterioridade estava em disputa. Eu poderia ser essa outra da pesquisa acadêmica, fundamentalmente, eu era parte dessa pesquisa aqui desenvolvida. Não falei de fora e sim de dentro, de dentro do processo docente, da relação ensino-aprendizagem, da prática educativa-crítica, pois, eu acredito que a validade de uma pesquisa não está centrada no distanciamento do sujeito-pesquisador-objeto. Nessa escrita de Tese de Doutorado, eu sou a pesquisadora-sujeito e o objeto propositivo desse estudo.

As escritas acadêmicas de Leal (2011); Souza (2011); Lopes (2012); Gomes (2015); Guisso (2016); Nogueira (2016); Silva Junior (2016); Brasil (2017); Neto (2017); Cruz (2017); Silva (2017); Camargo (2018); Correia (2018); Maron (2018); Neves (2018); Prado (2018) e Souza (2018) foram pesquisas narrativas através da metodologia Autoetnografia; elas me permitiriam analisar e refletir as possibilidades de que é possível fazer um trabalho que exponha e interaja o sujeito e o objeto pesquisado.

Então, conclui que é possível escrever sobre meu eu e as atividades de uma Pedagogia Decolonial Antirracista que desenvolvi, ou seja, fiz parte desse novo paradigma metodológico desafiante.

Por que a busquei a autoetnografia como metodologia para a escrita dessa Tese? Primeiro, por que sempre transgredi a vida e desejava, também, transgredir uma comunidade científica que começa a parecer-me “antiquada”, “superada”, “fechada” (Idem, 1997:65), e que deve abrir-se para novas metodologias do falar de dentro.

Nos estudos da Antropologia e de “seus pares”, os escritores pós-estruturalistas (década de 70 do século XX), Barthes, Derrida e Foucault. Eles mudaram a concepção moderna da/do autora/autor na pesquisa, alterando, significativamente, as conexões entre elas/eles, o texto e a luta do cotidiano; o/a pesquisador/a está completamente inserido no seu fazer-pesquisar; usam suas próprias experiências, o seu *eu-acadêmico*, seu eu-pessoal, para contar histórias.

Portanto, segundo os autores Ellis e Bochner (2000) o termo Autoetnografia foi citado pela primeira vez, nos escritos do antropólogo Karl Heider, em 1975, porém foi David Hayano,

em 1979, que pela primeira vez, cita a palavra e a conceitua.

Uma outra questão levantada no texto de Ellis & Bochner (2000) é que as narrativas pessoais são importantes por ser um processo de comunicação que consiste na interação da atividade humana reflexiva, como uma metodologia que há a necessidade de uma investigação mais relacional entre o pesquisador e o objeto, e entre a/o autora/autor e as/os leitoras/leitores. E que as escritas autobiográficas se tornem interativas, colaborativas, pois são carregadas de experiências humanas, centradas em sentidos, em emoções, em escolhas morais e éticas. Elas mostram como as pessoas podem resistir as formas de controle social e dos cânones. Contar histórias que desviem e/ou transgridam os padrões estabelecidos.

Podemos encontrar muitos outros nomes para a metodologia Autoetnografia nos estudos das Ciências Humanas e Sociais – *narrativa pessoal, narrativa do eu, narrativa de experiência pessoal, narrativa evocativa, empirismo radical, etnografia reflexiva, etnobiografia, etnografia pós-moderna, etc.*

Nessa escrita usamos o termo Autoetnografia que se tornou o termo de escolha na descrição de estudos, pesquisas e procedimentos que conectam o pessoal ao cultural, e envolvem os três elementos: 1- o processo da pesquisa (grafia); 2- o processo cultural (ethos); 3- o processo do eu (auto).

De certo, encontrei na literatura acadêmica científica a possibilidade do caminho da Autoetnografia, como método de pesquisa, indubitavelmente, dialogar com o campo teórico o Pensamento Decolonial, proporcionou essa escrita do “eu” construído-destruído-reconstruído, ao questionar e ao romper criticamente a dualidade sujeito-objeto; é uma metodologia de e para a resistência, para a transgressão e para a insurgência; ela apresenta maneiras distintas de ser, de pensar, de fazer; ao desafiar a hegemonia da cientificidade da Colonialidade moderna.

A autoetnografia me permitiu refletir as minhas vivências no campo pessoal, profissional, acadêmico e de participação em movimentos sociais numa existência cíclica e de retroalimentação constante entre esses campos – a Reflexividade. Além da reflexividade, o processo de autorreflexão que me faz descrever a complexidade das histórias que aqui serão relatadas, e além disso, aprender a desaprender a epistemologia moderna eurocentrada, objetiva e única, que me moldaram, e passamos a exercer a Sulcentrada⁴⁵, subjetiva, carregada de vozes múltiplas e diferenciadas, que também produz saber científico.

A escrita dessa tese discorreu pela metodologia da Autoetnografia, ou seja, pude refletir a minha formação, sobre as práticas pedagógicas, as memórias e as mudanças-

⁴⁵ Saberes do campo teórico das Epistemologias do Sul.

permanências no saber-fazer da docência antirracista.

Para Ellis e Bochner (2000:739), a autoetnografia:

É um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que apresenta múltiplos níveis de consciência conectado com o pessoal ao cultural, onde a ação concreta, diálogo, emoção, corporeidade, espiritualidade e autoconsciência, são trazidos, aparecendo como histórias relacionais e institucionais.

Portanto, a pesquisa autoetnográfica apontada pelos autores já está em circulação há algumas décadas, onde as relações entre a pesquisa e o pesquisador são imbricadas se fala no “de dentro”, e no campo acadêmico, que podem ser incluídas em linhas de estudo como “*narrativas pessoais*”, “*auto-história*”, “*etnografia pessoal*”, e “*etnografia nativa*”, e as/os pesquisadoras/res tomam a identidade acadêmica e pessoal para relatar histórias autobiográficas sobre alguns aspectos de sua experiência na vida cotidiana (Idem). Acredito que seja necessário o lugar de enunciação de fala, vislumbrar uma metodologia que incorpore a minha voz, e, ao mesmo tempo, dialogar com múltiplas vozes.

Essa pesquisa parte de uma metodologia que permite uma outra maneira interpretar o mundo, de não ficar presa a procedimentos metodológicos, que não me permita estar no texto; e sim, que me permite refletir o que propus e o que desenvolvi nas atividades (APDA).

Então, a metodologia autoetnografia propõe uma reflexão dos discursos que valorizam as ausências e os silêncios de epistêmes outras; permite questionar e abrir novos horizontes sobre os lugares de fala, as histórias contadas, a partir do ponto de vista do pesquisador, que também é o sujeito das experiências, ao demarcar politicamente, também, uma metodologia contrária à crença de que os discursos sensíveis e as impressões afetivas perdem o caráter da objetividade científica (LARROSA BONDÍA, 2002).

Um questionamento dessa escrita autoetnográfica é em relação a ética. Me aportei em dois teóricos: o pensamento de Enrique Dussel que em seu livro *Filosofia da Libertação* (1995) no qual desenvolve a ideia de uma interpretação narrativa do cotidiano das sociedades, a partir de sua *Ética da Libertação*, ou seja, a de uma filosofia que propõe uma utopia possível de resgatar a vida e aqui a História daqueles que é negada, daqueles que são oprimidos pelo sistema hegemônico/Colonialidade/Carrego Colonial.

Outro, é Paulo Freire que em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) nos alerta a responsabilidade ética com o nosso fazer e saber docente, daquilo que acreditamos e labutamos há anos nas escolas, acredito que é uma ética *a que se sabe afrontada na manifestação*

discriminatória de raça, de gênero, de classe, pois Ela é inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar, e por Ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.(FREIRE, 1996:10).

Segundo Freire (1996), a ética do *afrontar* está demarcada pela seleção de conteúdos e das atividades, e aqui, as atividades antirracistas desenvolvidas pelo *saber-fazer* docente.

Portanto, trilhei os caminhos dessa escrita, me aportando nessa *ética da libertação* e no *afrontar* dos conteúdos silenciados nos currículos escolares, principalmente, na disciplina que ministro, História.

Um ponto nevrálgico dessa pesquisa em Educação Escolar é, segundo Larrosa Bondía (2002:20), a relação entre: Ciência e Técnica X Teoria e Prática. Aquelxs pesquisadorxs que incidem sobre a primeira relação, são dotados de metodologias com maior ou menor eficácia das diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, submetidxs à uma visão positivista de pesquisar, onde o sujeito pesquisador está sempre anestesiado, apático, inatingível e firme em sua forma de investigar fundado numa Ciência universal, objetiva e impessoal, com uma finalidade de investigação instrumental e neutra.

Já na segunda relação teoria-prática os sujeitos são críticos, que se arma de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob um a perspectiva política.

Portanto, a pesquisa e a pesquisadora não estão submetidas a um olhar de “fora”, mas fala de dentro da própria pesquisa, logo o sujeito da pesquisa está imerso “no de dentro”, observando de dentro e interpelando a si e o que o cerca, interpelando os seres sociais e seu contexto sociopolítico, histórico e cultural.

Tenho em mim uma ética de Paulo Freire e de Enrique Dussel, de *afrontar* as discriminações (raça, classe e gênero) e o paradigma da Ciência Positivista (linear, objetivo e neutro), pois essa maneira de pesquisar não cabe mais numa pesquisa das Ciências Humana e Social, o olhar de fora, a leitura pela beirada do contexto social, não ser tocado pela pesquisa; além, da ética da libertação, de permitir através de meu saber-fazer docente apresentar Pensamento Outro e outras camadas da História.

A maior contribuição que a relação Teoria-Prática é a subjetividade/reflexividade; o que difere a subjetividade da reflexividade, é que enquanto aquela implica em relatos de uma experiência pessoal e opinativa ou a origem e como se dá a investigação; esta busca envolver o

processo coletivo da subjetividade, da memória desse processo e as trocas de experiências colaborativamente.

A reflexividade questiona a própria experiência, por ser analítica e propositiva, e, dialoga com textos, ideias e emoções. Estão envolvidos e imersos tanto o sujeito quanto o objeto, que são os fragmentos do corpo do texto e dos discursos contidos.

Portanto, a reflexividade tem fortes implicações políticas e epistemológicas, pois essa pesquisa tem a intenção de explorar como e por quê as experiências/atividades feitas pela investigadora possui uma proposta de uma Pedagogia Decolonial Antirracista, por que desenvolveu determinados temas que questionaram o currículo⁴⁶ e as relações raciais na instituição escolar.

Essa pesquisa analisou o sentido da experiência vivida na sala de aula, que, também tem a capacidade de ser receptiva, de estar aberta a própria formação e transformação, e, assim, contribuir para a construção do conhecimento.

Acredito que hoje a interpretação dos fenômenos humanos (sociais, políticos e culturais) a partir da reflexividade se tornam urgentes para uma investigação nas Ciências Humanas e Sociais e, principalmente, na Educação.

2.4 Dados da Metodologia Autoetnografia nas Plataformas da BDTD e CAPES⁴⁷

Para me sentir mais segura sobre a metodologia da autoetnografia que selecionei para desenvolver essa pesquisa, entre os dias 12 e 15 de abril de 2019, visitei os seguintes Bancos de Dados⁴⁸: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a intenção de mapear a produção acadêmica brasileira sobre Autoetnografia na área da Educação, encontrei dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2000 a 2018. Assim, selecionei as palavras-chave *Autoetnografia*, em primeiro lugar, depois inclui - *Educação*, ora escrevendo uma ou outra, ora usando a partícula *OR*, para verificar se as duas estavam contidas na busca.

⁴⁶ Dissertação de mestrado da pesquisadora que analisou o currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e diagnosticou que cerca de 70% desse currículo abrange a História da Europa. <https://www.passeidireto.com/arquivo/51827782/24-eliane-almeida-de-souza-e-cruz>

⁴⁷ Nos Apêndices A e B encontram-se os resumos das Teses e das Dissertações que utilizaram a metodologia Autoetnografia.

⁴⁸ Iremos dar um caráter mais detalhado das teses e dissertações desses bancos de dados. O que cada uma delas descrevem, sobre o seu uso do método autoetnográfico, etc.

2.4.1 Dados encontrados na BDTD

Nessa plataforma encontramos entre os anos 2000 e 2018, estão cadastradas: 109 Instituições, 506.635 documentos, 370.643 Dissertações de Mestrado e 135.994 Teses de Doutorado.

Após ver o volume de documentos nesse banco de dados, selecionamos as seguintes palavras-chave:

a) Educação

Encontramos no banco de dados da BDTD 67.741 mil documentos, sendo que 51.311 Dissertações e 16.430 Teses.

b) Autoetnografia

Forma encontradas 95 documentos ou referências⁴⁹, sendo 68 Dissertações e 27 Teses, nas seguintes instituições:

17 na Universidade de São Paulo (USP) – 09 Teses e 08 Dissertações

25 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) - 06 Teses e 19 Dissertações

07 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 02 Teses e 05 Dissertações

06 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – 03 Teses e 03 Dissertações

06 na Universidade de Brasília – 01 Tese e 05 Dissertações

05 na Universidade Federal de Goiás – 05 Dissertações

04 na Universidade Federal do Pará - 04 Dissertações

01 na Fundação Getúlio Vargas - 01 Dissertação

01 na Universidade Católica de Salvador - 01 Tese

03 na Universidade Estadual de Campinas - 01 Tese e 02 Dissertações

02 na Universidade Federal do Ceará - 02 Dissertações

02 na Universidade Federal de Viçosa - 01 Tese e 01 Dissertação

01 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – 01 Dissertação

01 na Universidade Federal do Mato Grosso – 01 Dissertação

01 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – 01 Dissertação

⁴⁹ Na verdade, existe uma dissertação publicada em duplicidade.

c) Educação OR Autoetnografia⁵⁰

Encontramos 06 referências, sendo 04 dissertações e 02 teses.

2.4.2 Dados da CAPES

A Plataforma da Capes possui um volume muito grande de referências, na palavra-chave:

a) Educação

Localizei nesse banco de dados 166.377 resultados, sendo 136.774 dissertações e 30.728 teses.

b) Autoetnografia

Encontrei 110 resultados, sendo 79 dissertações e 31 teses.

c) Educação OR Autoetnografia⁵¹

Ao cruzar as palavras Educação OR Autoetnografia, encontramos 295.017 referências, sendo 223.651 dissertações e 69.663 teses. Ao selecionarmos em programa de Educação, somente a palavra Educação, encontramos 110 (cento e dez) referências, e respectivamente: 31 (trinta e um) doutorados, 79 (setenta e nove) mestrados (72- acadêmicos, 06 profissionais e 01 profissionalizante).

Percebi que não daria condição de catalogar cada uma das referências para essa escrita e assim, nos debruçamos somente na seleção da palavra AUTOETNOGRAFIA, e, especificamente, na área da Educação, e encontramos os seguintes resultados: a) 08 mestrados e b) 02 doutorados.

Os dados pesquisados nas plataformas da BDTD e CAPES em relação à metodologia Autoetnografia me possibilitaram uma maior segurança para que eu a usasse nessa escrita da Tese.

⁵⁰ O quadro das Teses e Dissertações do banco de dados encontrados na BDTD - Apêndice A (p.221)

⁵¹ O quadro das Teses e Dissertações do banco de dados encontrados na CAPES - Apêndice B (p.223)

III- ZONA DE EMERGÊNCIA - Campo Teórico

A teoria só tem validade sempre e quando se leva a prática da transformação da sociedade. (VASCO, 2007:21)

No corpo desse texto esteve transbordando o campo teórico que escolhi para essa escrita de Tese – Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade; onde a Decolonialidade produz uma ação/reação de mudança no modo de como podemos perceber o mundo, após anos de uma transposição hegemônica de poder e de saber, Modernidade/Colonialidade. A escolha teórica a partir dos textos selecionados de - Quijano (2010), Castro-Gómez (2005), Maldonado-Torres (2010), Grosfoguel (2013); Dussel (2005), Mignolo (1996), Walsh (2006; 2009; 2014)), Santos (2002; 2010) Palermo (2014).

O movimento da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade foi gestado no fim dos anos 90 do século passado e tem sido utilizado em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais como campo teórico-metodológico. Ele me foi apresentado pela primeira vez em julho de 2012, fora do meu curso de mestrado, num seminário que aconteceu em setembro de 2012 na Uerj, pelo Grupo de Pesquisa GPMC (Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas em Movimentos Sociais e Culturais).

Então, no ano de 1999, Arturo Escobar num congresso latino-americano em Amsterdam, apresentou a conferência: *Mundos e Conhecimentos de Outro Modo*, e que causou um estranhamento e desconhecimentos por parte dos participantes que têm a sua base no pensamento europeu dominante, pois esta perpassa por uma superioridade racial/étnica, cultural e epistêmica, e que também se expressa na dominação da Natureza, enquanto um espaço para a destruição do meio físico e cultural, pois a Colonialidade:

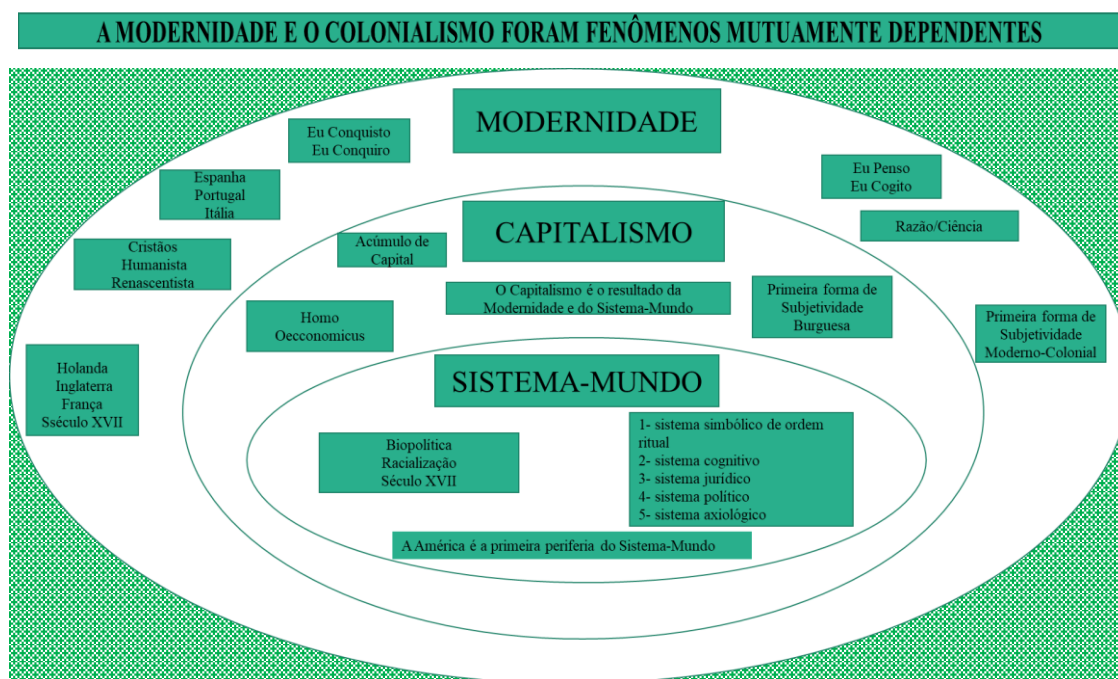
É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2013:84)

A Escola, em sua maioria, se mantém condicionada à reprodução do sistema ideológico da Modernidade/Colonialidade (DUSSEL, 2005; 2007); (MALDONADO-TORRES, 2010), forjado no processo de dominação espacial e intelectual nas áreas coloniais (América) a partir do século XVI, onde os europeus determinaram que seu *ethos* é o universal,

e como a matriz colonial de poder nos currículos escolares, e especificamente, ao de História (CRUZ, 2014 e 2016) por longos anos.

Segundo Palermo (2014:24), o conceito de Modernidade pode ser caracterizado por três autores decoloniais: para Dussel é um mito, é uma invenção eurocêntrica com a genealogia que tem o seu ponto de partida as civilizações gregas e as romanas; segundo Dussel (2005) a Europa era periferia, era o extremo ocidental de outro centro de poder inter-regional: a Índia, o Mediterrâneo Oriental e a Ásia; já para Quijano, a Modernidade é identificada pelo e com o surgimento do modo de produção capitalista e das suas relações entre a produção e o trabalho, e principalmente, nessa relação fundada na diferença racial, que aparece no discursivo de dominação após o século XV. Mignolo, concorda com Dussel, pois para ele a Modernidade se dá a partir da construção de novas cartografias comerciais e das relações de poder.

Essas relações de poder Quijano denomina de poder da Modernidade como Colonialidade do Poder (2010).



Esquema 3

Esquema desenvolvido pela pesquisadora a partir do texto La Poscolonialidad Explicada a los Niños de Santiago Castro-Gómez. (Elaborado pela autora)

O esquema acima se refere a perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade que se refere primeiro ao mito de fundação da Modernidade (eu penso/eu conquisto; subjetividade europeia como padrão, a fala do outro e não de mim/nós; razão e ciência em detrimento as emoções e intuições; locais de hegemonia política e cultural (Espanha, Portugal, Itália, Inglaterra, França e Holanda), que foi uma

invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América, e que se sustenta numa classificação racial/étnica da população mundial e que determina o padrão de poder em suas dimensões societária, de gênero e de raça.

Na ordem mundial que provocaram as invasões na Pindorama⁵² e na Aby Ayala⁵³, ocorreram no período das “grandes navegações/invasões”, século XV, esses locais foram apossados pelos europeus, e, também, no mesmo momento, foi estabelecida a conceitualização da diferenciação racial entre os seres humanos, a partir de um caráter teológico, ou seja, um Racismo Teológico, através do mito de Cam, esse mito irá permanecer por longos séculos como alicerce de uma diferença entre seres humanos e não humanos, entre senhorxs e escravizadxs.

Quais são as bases desse mito? É a base do racismo religioso que se encontra no documento sagrado dos cristãos (Gênesis 9: 18-27), a Maldição de Cam, que transforma os seus descendentes na representatividade da África, como os seres degenerados e os que devem ser objeto de escravização: Noé, que era lavrador, plantou a primeira vinha. Bebeu o vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da tenda. Cam, o antepassado de Canaã, viu seu pai nu e saiu para contar a seus dois irmãos. Sem e Jafé, porém, tomaram o manto, puseram-no sobre seus próprios ombros e, andando de costas, cobriram a nudez do pai; como estavam de costas, não viram a nudez do pai. Quando Noé acordou da embriaguez, ficou sabendo o que seu filho mais jovem tinha feito. E disse: ‘Maldito seja Canaã. Que ele seja o último dos escravos para seus irmãos’. E continuou: —Seja bendito Javé, o Deus de Sem, e que Canaã escravo de Sem. Que Deus faça Jafé prosperar, que ele more nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p.22). Este direito teológico para a subordinação, escravização e exploração do africano foram amplamente absorvidas como propaganda ideológica, pois o racismo teológico se baseia na ideia de que Jafé, a representatividade da Europa, é o único que deva se apoderar de outras culturas e pessoas; Sem seria a representatividade da Ásia e Cam, da África, e, estes territórios deveriam ser dominadas e subjugadas. Por certo, a partir desse racismo teológico, a Europa tinha o direito de escravizar os africanos, além de que a escravidão era a maneira peculiar de penitência e, conseqüentemente o purgatório para a redenção de seus

⁵²Palavra derivada do Tupi-Guarani (terra das Palmeiras), nome que os nativos chamavam as terras brasileiras, e que uma designação o local mítico livre dos males.

⁵³ Literalmente significa *terra em plena madureza* ou *terra de sangue vital*. O nome era dado ao continente pelos povos Kuna, originário da região Darien (Panamá) e no Norte da Colômbia. Hoje muitos intelectuais indígenas ou não passam a usar oficialmente o nome do continente, numa referência à ancestralidade e legitimidade do nome em oposição ao nome dado pelos colonizadores, América, é uma posição ideológica desse grupo se expressa por um enfrentamento das bases políticas, sociais, culturais de subordinação e de silenciamento das culturas nativas indígenas desse continente.

pecados. Assim, os escravos africanos ao entrarem nos navios negreiros (Tumbeiros) eram batizados, o que consistia numa atitude de retirar o pecado deixado por Cam.

A tríade Modernidade/Capitalismo/Sistema Mundo, de acordo com o esquema 2, acima, não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia, ou que tenha saído de uma imaturidade para um esforço autóctone da razão que poderia ocasionar à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Para Dussel (2009) existe uma razão universal da Europa⁵⁴, e, esta estabelece uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único caminho que pôde pretender a uma identificação com a “*universalidade-mundialidade*”.

A Modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial, de *feridas coloniais* (PALERMO, 2014:07), que está imbricada com a tríade patriarcalismo, racismo e epistemicídio – homem, branco, heteronormativo e cristão passa exercer o poder nas relações socioeconômicas, além de explicitar as diferenças raciais como elemento de diferenciar entre aqueles que tem o domínio daquelas que serão dominados por caracteres físicos, e a grande consequência da Colonialidade é a destruição da cultura do outro. Uma legitimidade para a destruição da área conquistada de Aby Ayala/“América”, onde as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu que havia nesse território colonizado por eles.

Analisando o esquema da pós-colonialidade destacado por Castro-Goméz no seu texto, podemos observar que existe uma cumplicidade objetiva do capitalismo com as forças violentas que explodem no território colonial (FANON, 1968, p.50), a colonialidade entra em conjunto com a Modernidade, sem dúvida, a Colonialidade é constitutiva de todos os componentes políticos/sociais/ideológicos da Modernidade.

A segunda perspectiva é a da Colonialidade que implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo⁵⁵, um padrão de poder que emergiu

⁵⁴ O conceito de Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII (romântico alemão), que se limita em direção ao Norte e Oeste da Grécia até os atuais países da Croácia e Sérvia; a sequência do mundo medieval, e finalmente, o Mundo Moderno Europeu, a partir de 1492. A Europa constituiu-se como o —Centro da História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua —periferal. Poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade”. (DUSSEL, 2005)

⁵⁵ Domínio político de controle sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos com poder militar, ou por representantes do governo de um país ao qual esse território não pertencia, contra a vontade dos seus habitantes que, das muitas vezes, são desapossados de parte dos seus bens (como terra arável ou de pastagem) de seus saberes de sua cosmovisão, de seu ser, de direitos políticos. Mesmo que o colonialismo acabe, a colonialidade permanece.

como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações. Além disso, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007:131).

A Colonialidade sobrevive até hoje nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (idem).

Portanto, para Maldonado-Torres (2007), a Colonialidade tem suas bases em quatro eixos, que foram determinantes para uma negação e uma subordinação daqueles que foram colonizados pelos europeus:

1- *Colonialidade do Poder* que estabelece num sistema de classificação racial e sexual, numa formação e distribuição de identidades sociais de grupos superiores e inferiores, ou seja, delimita uma hierarquização da formação identitária entre homem/mulher e entre brancos/negros/indígenas/mestiços. Ocasionalmente um conflito que permanece imbricado nas estruturas contemporâneas em várias sociedades. Por certo, a manutenção desta hierarquia se configura pela homogeneidade dos centros de poder, de um poder branco/homem/europeu e na negação de outras formas de identidade mulher/negro/indígenas.

2- *Colonialidade do Saber* determinando uma posição de que existe uma única perspectiva de conhecimento: Eurocêntrica, e descarta qualquer existência ou visibilidade de outras racionalidades epistêmicas. Esta Colonialidade se evidencia, principalmente, no sistema educativo, desde a escola básica (Educação Infantil, Fundamental e Média) até nas universidades (graduação e pós-graduação). Esses são locais que sempre estão evidenciando os saberes e a ciência europeia como padrão científico-acadêmico e intelectual, e, num grande silenciamento de outros diferentes saberes e realidades de outros espaços geoeistêmicos⁵⁶.

3- *Colonialidade do Ser* que estabelece todo um constructo discriminatório e preconceituoso para descaracterizar outros povos, principalmente negros e indígenas, como bárbaros, não civilizados, não gente, os sem almas, ou seja, o não ser; são grupos impermeáveis de ética, ausência de valores e também negação de valores Fanon (1968), imputando a eles um trato de inferioridade, subalternização e desumanização, de uma racionalidade moderna que assim os definiu. Este é um desenho criado para considerar esses grupos como não humanos. Ocasionalmente a “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo

⁵⁶Conhecimento que cada território possui.

de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Idem, p.34).

4- *Colonialidade da Mãe Natureza e da Vida* onde a Modernidade/Colonialidade encontra a sua base na dissociação de princípios mútuos entre a Natureza e a Sociedade, além de uma Colonialidade cosmológica. Descartando, totalmente, a relação do Ser Humano/Natureza e vice-versa. O caráter milenar de cultuar a Natureza (biofísico), os humanos e o espiritual, incluindo a ancestralidade, foi esquecida; a quebra destes princípios, o mágico-espiritual e social, que sempre ocorreu em várias sociedades, para a integração da vida entre os seres vivos e o meio ambiente.

Esses quatro eixos da Colonialidade se espalharam pelos locais de domínio colonial europeu, e, suplantaram suas bases epistêmicas hegemônicas, na América Latina, na África e na Ásia, avançou com esse poder simbólico (BOURDIEU, 1989), mas, também, com intenso e voraz poder físico e material.

Evidentemente, o Colonialismo iniciado no século XV promoveu a concreticidade de duas violências, uma ao eliminar várias comunidades nativas, desde o Norte, à parte Central e Sul, do continente americano, provocando um genocídio. E uma segunda, que é a Colonialidade que ainda persiste nas sociedades colonizadas “a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando uma forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.83).

As categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico, tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (WALSH, 2009, p.131)

O *ethos* da Colonialidade eurocêntrica passa a representar os cânones de uma vida, de uma história, de uma religiosidade, das relações sociais, políticas e culturais, com características perpetuadas e hegemônicas para todas as outras sociedades que tiveram a sua interferência política, social e cultural por séculos, e que ainda, na contemporaneidade, determinam nestes padrões de poder, de vida, de saber e de ser. Assim, a influência da Colonialidade é desdobrada na vida cotidiana e, nessa escrita, nos currículos escolares.

3.1. Onde Frantz Fanon e Paulo Freire entram nesse campo teórico?

Frantz Fanon nasceu na Martinica, em 20 de julho de 1925 e faleceu em 06 de dezembro de 1961, foi médico psiquiatra e fez parte das lutas anticoloniais na África. Em seus escritos *Pele Negra, Máscaras Brancas*, publicado em 1952 e *Os Condenados da Terra*, escrito em 1961, podemos encontrar um campo semântico muito ligado ao pensamento Decolonial, pode-se perceber que o processo de colonização feita pelos europeus nos países africanos provocou não somente uma subordinação econômica, política e administrativa, mas também na subjetivação do indivíduo, na sua subordinação, no seu silenciamento; foram subordinados e subjugados como povos sem qualquer valor de humanidade.

Assim, a colonização criou uma psicopatologia, que para ele se desdobra em duas alienações: a econômica/relações sociais de produção, e uma segunda, que é a nefasta interiorização da negação da própria condição de ser negro/humano, o *não-ser*.

Para Fanon (1968) a grande problemática criada foi a construção da identidade dos povos subordinados ao mando europeu, e, principalmente, a da existência daquelas e daqueles que possuem mais melanina, o povo negro. Para solucionar tal questão, as elites coloniais ou fizeram extermínio⁵⁷ ou desenvolveram políticas públicas de embranquecimento, pois *a civilização branca e a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial* (FANON, 2008).

Tal como expressamos acima quanto a alienação interior é o *desvio existencial* que (Idem, 2008:30) denuncia se constitui como elemento de signos (valores estético, moral e comportamental/ontológico) marcados no imaginário como algo idealizado de uma representatividade. Esse desvio existencial é o protoconceito de Colonialidade do Ser, que inculca a negação/alienação de uma identidade daquelas e daqueles que foram subordinadas/os e um ideal de ser branco na pele e ser branco nas questões socioculturais. O importante é ressaltar que não estamos aqui afirmando que a negação de si seja um fenômeno individual, ela é coletiva, imbricada nas relações de Colonialidade do Poder, do saber e do ser, que provocou no negro/indígena/colonizado referências negativas sobre si mesmo e o fetichismo branco/europeu.

A Pedagogia de Fanon, comunga com a Pedagogia Decolonial, pois ambas nos proporcionam uma análise das relações étnico-raciais, portanto, toda a sua obra está baseada no contexto de criticar a subalternização dos povos, e aqui nessa Tese, dos povos negros. Seus

⁵⁷ Estimasse que 10 milhões de congolezes foram mortos no processo de colonização feito pelos belgas.
http://www4.fe.uc.pt/ciclo_int/doc_06_07/leopoldo_texto.pdf.

escritos, também, podemos ampliar interseccionalmente a questão de gênero e de classe. Alicerçada num desaprender da Colonialidade do Ser, e que leve o ser humano negro à libertação e à humanização; ou seja, é uma pedagogia que liberte o complexo de inferioridade que foi forjado no processo de inculcação de sua subordinação e lutar, constantemente, contra as estruturas racistas de uma sociedade. Indubitavelmente, na invenção de um novo ser num processo de retomada de sua humanidade. A pedagogia de Franz Fanon é uma pedagogia da conscientização dos corpos que forma submetidos a uma subordinação, a intervenção e a ação.

Fanon nos mostra que a sua Pedagogia é a da luta, cotidianamente, da luta anticolonial e da luta antirracista, e está demarcada por três elementos fundamentais: *a denúncia, a resistência/luta e a esperança*.

Uma Pedagogia que leve os sujeitos:

- 1- A fazerem uma leitura política do seu mundo
- 2- A fazerem uma luta pela libertação, em todas as frentes de lutas (classe, raça e gênero) para a libertação
- 3- A fazerem um resgate histórico

Uma pedagogia que não se faz sozinha, mas coletivamente, em organizações que levem as/os as/ e oprimidas/os, colaborativamente, à construção da liberdade, que se lancem totalmente num engajamento político de corpo e alma na luta anticolonial e antirracista.

Paulo Freire foi voraz leitor da obra de Fanon, e assim podemos ver muitas interferências do pensamento fanoniano nas obras de Freire. No início de seu texto *Pedagogia do Oprimido – Primeiras Palavras*, Freire (2002) destaca a questão da Conscientização como elemento fundamental no processo de libertação dos indivíduos oprimidos, que abre o caminho à expressão das insatisfações sociais e amplia o processo do indivíduo inserir-se no processo histórico, como sujeito participativo das mudanças necessárias numa determinada realidade.

Seguindo essa reflexão, o pensamento freireano também aponta que o processo de desumanização é uma trágica descoberta do seu pouco saber de si (FREIRE, 2002:29), esse é o resultado da Colonialidade do Ser, que descaracterizou o outro como sujeito e como ser humano. Ter a consciência dessa condição é perceber que é preciso restaurar essa humanização, reconhecer que é necessária à luta para a restauração do re-existir.

Já na *Pedagogia da Esperança* (1997) Freire retoma a essa problemática, pois elas são as amarras reais concretas de uma ordem: econômico, político, social, cultural etc., que nos condenam à desumanização (Idem, 1997:86).

Contudo, a Pedagogia da Esperança é um processo contínuo de *in-surgir, re-existir e re-viver* (WALSH, 2009), onde os sujeitos e as mudanças sócio-política-cultural são

continuamente, realimentadas em suas reflexões. É uma Pedagogia que conscientiza, questiona e humaniza. Da Pedagogia da Esperança para uma Pedagogia Decolonial que construa uma nova humanidade.

A Educação é vida.

O ato de viver e o ato de educar se constituem numa relação social, histórica, política e cultural, e implica numa compreensão da realidade a partir de proposições dialético-filosóficas que visam explicar uma realidade determinada. Então, compreender que as bases do pensamento da Colonialidade necessariamente, são elementos que formaram as estruturas ideológicas e teóricas de uma eurocentricidade desmedida, e refletir esse discurso sempre esteve contido nos seus escritos.

Assim, demarco os pressupostos essenciais de sua teoria, que se constituem nos seguintes elementos ou noções fundamentais estruturantes e identificáveis em seus discursos: **conscientização, dialógico e liberdade**; esses três princípios se estabelecem dialeticamente na compreensão da construção e da constituição de uma determinada realidade; os enunciados, as palavras ou expressões, que marcam a teoria – Leitura de Mundo, Educação Bancária, etc.; e a articulação entre esses enunciados, palavras ou expressões proporcionam a compreensão de uma realidade.

O pensamento freireano se estabelece a partir da ideia de que não existe um caminho determinado, objetivo e homogêneo para se chegar ao conhecimento, mas sim, existe uma articulação entre a vivência e a experiência (FREIRE, 2002:9) de cada indivíduo e o seu contexto histórico. Concordo com Santos (1987) que as teorias nas Ciências Humanas e Sociais, não tem leis universais para os fenômenos sociais, eles são frutos da relação entre os sujeitos, a partir de sua cultura e do seu contexto sociohistórico.

Segundo Freire (1996), o conhecimento é constituído e instituído por um ato dialógico, pois é um ato educativo. Ele também questiona as bases das informações e dos fatos que se apresentam na transferência do docente para o alunx – denominada como Educação Bancária (FREIRE, 1987:58), na qual ele define como: conhecimento “depositado” para x alunx sem crítica, sem diálogo e sem interação nas trocas desses saberes.

Assim, a teoria de Freire é formulada a partir dessa problematização, desse debate e dessa dialética que é essencialmente constitutiva da ação humana/humanização. Os princípios da teoria da Educação de Paulo Freire – Conscientização, Dialógico e Liberdade constituem o processo dialético de compreensão, intervenção e transformação da realidade, transformar a realidade, precisamos conhecer e reconhecer que somos seres condicionados e não determinados (FREIRE, 1996:21).

Esse caminho da humanização ocorre com a própria ação consciente dos sujeitos ao compreender o mundo, se perceber como sujeito da construção socioeconômica e histórica. Isso deve, necessariamente, fazer com que os sujeitos passem a refletir e a agir sobre o seu contexto histórico e o seu espaço social para transformá-lo. É uma atuação dialética na construção, como fruto de uma prática social e política que interfere na realidade de opressão que se vive, na opressão de classe, de raça, de gênero, etc.

A contribuição pedagógica de Freire para esse campo teórico – Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade é a sua reflexão sobre o ato de ensinar como algo dialético, por reconhecermos que somos seres condicionados e não determinados (FREIRE, 1996, p.21).

No seu escrito, *Pedagogia da Autonomia* já temos ali, indícios de como Freire passa a ser um dos primeiros etnógrafos da Educação, ao relatar fatos acontecidos de suas andanças por escolas e espaços sociais e educativos não formais (sindicatos, aeroportos, etc.) e como esses fatos estão interligados com seus conceitos para a ação docente, como num trabalho de etnógrafo; ele os descreve e os analisa.

Freire pode perceber nos discursos e nas ações as desigualdades em vários campos de pesquisas, do político, do econômico, do epistêmico, da raça, do gênero e do existencial

A sua *Pedagogia da Esperança* é a compreensão e da ampliação no foco das lutas sociais, da existência e re-existência. Qualquer forma de “rebeldia” contra o *status quo* é uma ameaça, é uma maneira de acreditar nessa re-existência que busca a libertação das discriminações de classe, raça e de gênero.

Tanto a *Pedagogia Decolonial* quanto o pensamento freireano comungam com a *Pedagogia Crítica* que, também, reafirma uma *Educação Intercultural*⁵⁸, alicerçando as bases de uma construção de identidade e da valorização de novas/outras identidades: indígena e afro-brasileira, que foram invisibilizadas e negadas, e, assim, propõe refletir e até mesmo superar a construção de uma visão didático-psicológica de negação e da invisibilidade do outro e/ou a exaltação de outro grupo, além de buscar encontrar um diálogo com outros saberes constituintes de uma sociedade

O ato de educar, para nós, é refletir essas mazelas sociais e encontrar um caminho para a possibilidade de um *giro decolonial*, que se estabeleceu através da realidade ditada pela

⁵⁸ A educação intercultural pode se estabelecer a partir de duas abordagens: 1- aditiva, que se limita a introduzir nos currículos alguns conhecimentos de determinados grupos socioculturais, sem pôr em questão a construção do currículo como um todo; 2- transformadora, que busca o diálogo entre as diferentes cosmovisões e saberes dos diversos grupos socioeconômicos, repensa nas bases epistemológicas que estão presentes nos currículos e faz o enfrentamento de ideias propondo uma equidade de discursos neste currículo (CANDAUI, 2009).

opressão. É a saída de uma lógica da Colonização-Desumanização (Modernidade/Colonialidade) para uma Liberdade-Humanização (Decolonialidade- Pedagogia Decolonial) que são componentes fundamentais filosóficos e teóricos, tanto Frantz Fanon quanto o Paulo Freire, e, para os autores decoloniais.

O pensamento fanoniano e freireano é comprometido com a vida, não pensa só ideias, pensa, muito mais profundamente, na existência. Os seres humanos são feitos e refeitos a cada experiência, a cada vivência. O pensar fanoniano e freireano está imbricado não somente no subjetivo da ação humana, que é permeada pela experiência e vivência, ele também está preocupado com a formação teórico-profissional, que é capaz de orientar e reorientar a atividade da prática de vida e, nesse caso, principalmente, de nossa ação docente (idem, 1996:148).

IV. ZONA DE TENSÃO – O CURRÍCULO ESCOLAR, O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/03: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados, não apenas na transmissão do “conhecimento moral” segundo alguns dos teóricos da reprodução, mas o corpus do próprio conhecimento escolar. (APPLE, 1982:56)

Nessa zona, em muito se tem discutido o que é um currículo escolar e para que serve, assim traçamos o conceito, seus campos teóricos e, apresento dois novos tipos: o currículo Afrocentrado e o Decolonial.

4.1. Currículo – Zona de Disputa – as teorias tradicional, crítica, afrocentrada e decolonial

Em outro texto (CRUZ, 2016) já discorri sobre o conceito da palavra currículo, ela vem do latim *scurrere* que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida; outra definição etimológica do termo latino se deriva de *curriculum*. A fonte mais antiga do termo currículo encontra-se no Dicionário Oxford English Dictionary, de 1633, que é definido como pista de corrida.

Então, para Goodson (1998, p. 32) o currículo está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização, e é a partir daí que se constrói um esboço de um currículo escolar com suas respectivas sequências e etapas de conteúdos proposto, onde o docente segue esse curso e proposto para o corpo discente, caminham em conjunto e como o objetivo de atingir as “metas” desses conteúdos. Então, assim a definição de um currículo escolar é a de um curso, de um caminho e/ou de um percurso a ser seguido, prescritiva e propositalmente, no qual se apresentam os padrões sequenciais de uma aprendizagem, e estabelecido de acordo com um modelo (pre/pós) determinado. Indubitavelmente, o currículo se constitui de um certo esboço de poder, de definição da realidade daqueles/as que o definem, e inculcando esses saberes ao corpo discente. Muitas vezes, o currículo é desenvolvido no mesmo grau de intencionalidade, tanto na formação do docente quanto na sua propagação que se dá na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelas/os professoras/res.

Concordo, plenamente que o currículo é uma construção social (GOODSON, 1998), é um campo de contestação (SILVA, 2003), uma mediação propositiva instituinte de uma

reprodução cultural (relação estrutural entre economia, educação e cultura) e de uma reprodução social (sociedade capitalista e dominação de classe). É uma relação de poder de saberes hegemônicos e os saberes ausentes e negados.

O currículo escolar não está desvinculado desse aparato de ideias que circundam a sociedade, as pessoas e as culturas. Há uma conexão estabelecida entre a organização econômica e o currículo escolar, o e fica muito explicitado na História das Teorias Curriculares, na qual pode-se observar os caminhos determinados e traçados para aqueles que controlaram os meios de produção e aqueles que irão se submeter e vender a sua força de trabalho.

Uma indagação necessária para o currículo escolar.

1. Por que ensinar tais conhecimentos em detrimento a outros?
2. Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos?

O currículo escolar é um território desenhado de/por disputas epistemológicas de poder e saber, é estabelecido a partir de um determinado modelo que de ser seguido e traçado, no seu bojo estrutural de apresentar e de desenvolver uma certa linearidade, objetividade, unicidade e universalidade; ser um corpo que contenha as diretrizes necessárias para que a aprendizagem ocorra. Contudo, a autora Nilma Lino Gomes (2006) nos ajuda a refletir que no contexto atual de grandes quebras de paradigmas e tensões que abalam as estruturas sedimentadas das Ciências Humanas e Sociais, o Currículo, também será abalado e desestabilizado, não há mais espaço para um currículo hegemônico e delimitado sem brechas para expor o cotidiano da sociedade e da escola, pois:

É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012:96)

A escola é uma Instituição social que foi criada a partir de uma Modernidade/Colonialidade, numa longa duração da história, do século XVII até hoje, que tem a finalidade de moldar as cidadãs e cidadãos como sujeitos coletivos de uma sociedade, o seu subjetivo estará em sintonia com esse papel ideológico da Escola.

Sem dúvida, a construção de um currículo escolar, está, estritamente, ligada ao papel que ele tem na construção dessa sociedade, isso se reflete no contexto escolar. Portanto, o currículo é a expressão de poder no sistema escolar, entendo esse poder como um vínculo entre o que é selecionado, organizado e propagado, do que ele é instituído, constituído e instituinte no campo das disputas de saberes, que se expressa como o modelo de seus objetivos e do conhecimento no mundo no tempo histórico, ou seja, o currículo legitima umas epistêmes e deslegitima outras.

Então, ao pensarmos o currículo escolar a partir de uma perspectiva político-epistemológica, percebemos que está repleto de um arcabouço ideológico de poder, um jogo contínuo de forças - nossa função enquanto docentes é a de ver as entrelinhas desse discurso de conhecimento hegemônico de tal forma que possamos abrir as brechas, as fissuras (WALSH, 2014, p.3) e os entre-lugares, terreno para a elaboração das estratégias de subjetivação (BHABHA, 2013, p.20) – individual ou coletiva, que as vozes e as histórias que sempre ou quase caladas tenham possibilidade de emergir (AZIBEIRO, 2005, p.10).

As fissuras/rachaduras aqui entendido como o que é remodelado, reconstruído e remoldado contra o pensar da Colonialidade (WALSH, 2014, p. 20), das epistêmes outras e vivenciar não só do conhecimento acadêmico hegemônico, mas de trazer à tona os saberes negados, fazer emergir, e, além disso, reconhecer e explicitar as resistências e as insurgências do conhecimento das lutas dos movimentos sociais (negro, indígena, gênero, etc.) durante o período colonial e hoje.

Portanto, o entre-lugar é compreendido como uma construção das identidades, das somas das partes diferentes (raça, classe e gênero), não sob o ponto de vista individual, mas como um processo coletivo de pensamentos sociohistórico dos liminares e das fronteiras, da relação de alteridade e convivência plurais de culturas de raça, de gênero, de identidade, de poder e de trabalho.

Afirmar que existem as brechas, fissuras e rachaduras de/no Pensamento Outro, que se estabeleçam como um projeto político-social-epistêmico, que expresse e exija uma Pedagogia Decolonial Antirracista, a partir de propostas e práticas pedagógicas que reafirmem as resistências e as insurgências dos processos, práticas e condições distintas (WALSH, 2009), dos saberes silenciados e negados são legítimos.

A Pedagogia Decolonial Antirracista é uma metodologia essencial e indispensável para uma prática e um processo sociopolítico produtivo e retroprodutivo, fundamentada na realidade das pessoas, nas suas subjetividades, nas suas histórias e nas suas lutas (WALSH, 2014, p. 22).

Hoje há um grande debate em torno do Currículo Escolar quanto à inclusão de

conteúdos que traga uma certa desestabilização do conhecimento considerado com a *hidris* do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 2005), e destacamos alguns pontos relevantes que durante a minha vida docente, eu pude aferir quanto ao currículo, dentre as possibilidades de:

- 1- Manter como está o currículo escolar
- 2- Continuar a ensinar saberes já direcionados/determinados/homogêneos que sempre privilegiaram as epistemologias eurocentradas ou para a formação específica da cidadã e do cidadão
- 3- Fazer uma ruptura desses conteúdos
- 4- Passar a desenvolver um Pensamento Outro
- 5- Visibilizar os saberes ausentes e silenciadas no currículo

São questionamentos necessários e urgentes na arena das disputas de saberes que esse currículo apresenta e desenvolve.

Portanto, mais uma vez Nilda Lino Gomes (2012) me interpela, que currículo escolar desenvolvi? Quais permanências e rupturas aconteceram nesse currículo que me foi apresentado, e aqui, nessa Tese discorro, especificamente, o de História, disciplina que leciono. Quais foram as desobediências que imputei a esse currículo? Por que as fiz? Como as fiz? Além disso, a mesma autora, me alerta para inquirir nesse currículo, quais são os seus conteúdos? E para que servem?

Alguns podem achar que essa escrita da Tese possa ser um manifesto contrário a reprodução curricular que até então temos vivenciado.

O É!

Alguns relativistas podem questionar essa validade, portanto, o caráter desse texto é possibilitar uma reflexão acerca de uma escola e de um currículo escolar que se apresentam dialeticamente, oriundos de disputas epistemológicas, políticas, sociais e culturais, que estão dentro e fora da instituição.

Na pesquisa do mestrado (CRUZ, 2016) feito no CEFET/RJ, as entrevistas com xs professorxs, a partir de suas falas que participaram daquela escrita, pude aferir que o Currículo Mínimo de História, da Rede Estadual do Rio de Janeiro, se encontra acastelado por mais de 40 anos, como os mesmos conteúdos norte-eurocentrado. Portanto, repensar essa prática eurocêntrica de propagação do saber é emergente - sociologia das emergências (SANTOS, 2002b), avançar (GOMES, 2012) para mudar os currículos escolares.

Então, a partir de 1999, quando iniciei minha pós-graduação no PENESB, minha cabeça deu um nó, mas um nó a ser desfeito, refeito e religado a outros fios que me conduziram a leituras que nunca tinha ouvido falar. Esse foi um momento impar na minha formação de ser

social, político, epistêmico e profissional; quando passei a ler textos de Abdias do Nascimento, Kabengelê Munanga, Iolanda Oliveira, Carlos Moore, Clóvis Moura, Mônica Lima, Conceição Evaristo, Maria Lúcia Muller, e tantas e tantos outras autoras e outros autores. Era a História a contrapelo!

Foi um despertar novamente da *Caverna de Platão*, como que por longos anos de formação acadêmica um nunca tinha ouvido falara dessa literatura? Como puderam me negar esses saberes? Quais foram os propósitos desse fim? Por que não tive acesso aos saberes invisibilizados/silenciados/negados na minha formação? Me deparei com a minha nua e pura ignorância. Como o racismo epistêmico. Como superar esse hiato de saberes? Só houve uma maneira – leituras, leituras e mais leituras, cursos, seminários, especializações, pós-graduações, discussões dentro e fora da academia, filmes, peças de teatro, música, artes, dança, terreiros de Candomblé, etc. Vislumbrei um outro olhar e o fitei para as culturas africanas e afro-brasileiras. Foi/É um longo e contínuo percurso que trilho de saberes descortinados e que a cada dia mais me instiga a buscá-los.

Comecei a olhar o currículo escolar com olhos antirracistas e incluí conteúdos que tive que estudar e me preparar para transmitir ao corpo discente e, inúmeras vezes também com o corpo docente da escola que trabalho.

Nesse contexto de aprender, desaprender, reaprender, flexionar, reflexionar e atuar (WALSH, 2014, p.22) conhecimentos sobre a História da África, das culturas africanas e afro-brasileiras que iniciei as minhas atividades pedagógicas para um giro decolonial. Foram mudanças de paradigmas, de referenciais, de representações, de práticas, de campo teórico e de vida.

Passei a ser o *agente da lei* (PEREIRA, 2013), mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/03 – algumas práticas pedagógicas aconteceram entre os anos 2000 e 2004, e para o autor a Lei não é para o negro. A Lei é para todos/as, ou seja, a luta antirracista, engloba negros e brancos na sociedade brasileira desigual e racializada.

Essas mudanças me fizeram refletir o lugar de poder, lugar de privilégio, lugar de subalternidade do ser, do conhecimento e dos conteúdos no currículo escolar, na História, na cultura e na minha vida pessoal, e me fizeram acirradamente encarar a luta antirracista como um elemento necessário para um Outro Mundo Possível, ao mesmo tempo alavancando tanto para uma denúncia do racismo brasileiro e mundial, bem como o de visibilizar em ações propositivas e concretas, muito mais cheia de alteridade, de respeito, de humanização e de se decolonizar os espaços que circulo e na minha reconstrução enquanto ser social, político, cultural e existencial.

4.1.1 Teorias Tradicionais do Currículo – TTC

Essa escrita não tem a finalidade de esboçar as características fundamentais de cada momento histórico do estudo das Teorias do Currículo, mas de colocar em debate essa historicidade e suas representações mais significativas, portanto, de compreender como se estabelece um currículo escolar a partir dessas teorias; pois elas esboçam uma realidade sociopolítica e cultural de uma determinada sociedade e de seu tempo histórico, principalmente, quando o campo de estudo do currículo escolar toma corpo a partir da institucionalização da educação de/para as camadas populares.

Em 1918, J.F.Bobbitt, no seu livro *The Curriculum*, pela primeira vez apresenta elementos de base teórica acerca do currículo escolar para uma sociedade industrial que atenda a grande maioria da população, mas que privilegie e a manutenção do controle social. A escola e o currículo escolar eram vistos como elementos que sustentam a preservação dos privilégios sociais, dos interesses e do conhecimento existentes, que eram prerrogativas de uma parte da população, mantidas às custas de um grupo menos poderoso (APPLE,1982, p. 76).

É nesse contexto do início do século XX, que o modelo taylorista⁵⁹ das fábricas é apropriado pelos teóricos tradicionalistas para dentro da escola. Para esses autores tradicionalistas veem a similaridade do processo da racionalização do tempo, da técnica e da produção em massa no interior das fábricas como fatores determinantes para a Educação escolar.

Segundo Bobbit (apud SILVA, 2003, p.23) o sistema escolar deveria estabelecer objetivos que funcionariam como um modelo baseado em habilidades necessárias para exercer com eficiência uma atividade profissional, de maneira que, o modelo empregado para esse fim é o *fabril* taylorista se reflete no modelo da escola e do currículo escolar, ao realçar os objetivos e a técnica de produção - Capitalista e o Conhecimento, portanto numa lógica da eficácia e da burocratização e da produtividade.

Uma Educação Escolar para formar a cidadã e o cidadão moldados e inseridos numa sociedade para o mercado de trabalho industrializado. Assim, o currículo escolar deve ser eficiente, organizado e institucionalizado pelo Estado Capitalista Reprodutivista. A Escola passa a ser como uma *fábrica*, deve funcionar como uma empresa (comercial ou industrial), e o currículo escolar como o processo de produção; o educando, a “matéria-prima” e os

⁵⁹ Pressuposto de que o homem é motivado pelo lucro econômico e é capaz de muitos sacrifícios, quanto à satisfação no trabalho e ao bem-estar físico, para alcançar esse lucro, concentra os princípios científicos aplicados ao trabalhador/a assim como ao trabalho, e que envolve um estudo cuidadoso das habilidades e limitações específicas do trabalhador, com o objetivo de desenvolver indivíduo até o seu mais alto grau de eficiência e prosperidade, e assim, antecipando, a orientação educacional nas escolas.

professores. Os controladores da produção asseguram que o “produto” seja construído com características específicas e com o mínimo de desperdício.

Nesta perspectiva, a organização do currículo é feita pelos especialistas – o corpo docente e outros, que devem propor as habilidades a serem apresentadas, e ao mesmo tempo, elaborar os instrumentos de medição dessas habilidades. O/a professor/a não é livre para definir o conteúdo contido nesse currículo a ser trabalhado, nem questionar qualquer conteúdo curricular, ela/ele é um técnico de instrução, com o propósito de apresentar de maneira produtiva o que os objetivos desejam. Não é a sua função questionar sobre o que é ensinado, e sim como esse conhecimento é mensurado.

Para Marx, o trabalho é o elemento chave para a criação humana, para sobreviver o ser humano tem de trabalhar, ou apropriar-se do produto do trabalho do outro. O trabalho (manual e ou intelectual) pensado e produzido, leva-nos a nos constituirmos como ser social e histórico. Cria e recria a vida pelo trabalho; e este faz-nos ter consciência do nosso processo de vida. Assim, a forma e as condições de trabalho determinam a consciência do indivíduo.

O ser humano moderno, na sua condição de sujeito trabalhadora/trabalhador, empenha as suas forças materiais e espirituais na produção de bens (materiais ou imateriais); mas essas condições encontram-se nas mãos da burguesia, que é dona dos meios de produção, dicotomizando o ser proprietário do não-proprietário. A/O trabalhadora/or é alienado do produto do seu trabalho. Essa alienação - da relação capital/trabalho, faz surgir duas classes sociais antagônicas, com interesses distintos – burguesia e o trabalhador assalariado.

A classe que dispõe dos meios de produção, também dispõem dos meios materiais e imateriais, e aqueles que estão sem esse controle estão alijados do processo. A burguesia se apropria do conhecimento e renega as classes trabalhadoras o seu saber e impõem o seu saber. Para Marx, a Escola capitalista é alienante, pois o educando encontra-se afastado de sua formação de cidadão pleno, o saber. Dessa forma, tanto o Capitalismo (produção) quanto a Teoria Tradicional do Currículo (conhecimento) alienam o ser.

Os princípios básicos das teorias tradicionais do currículo são:

- 1- Formular objetivos “mecanicistas”
- 2- Definir e propor atividades (técnica)
- 3- Realizar avaliação sobre o que foi proposto no objetivo.

O fundamental neste processo educativo é o alcance dos objetivos que devem ser claros, bem elaborados, observáveis e mensuráveis.

A visão tradicional do currículo, que perdurou até os anos 80, do século passado, salienta que o mais importante era o próprio planejamento dos objetivos, rigidamente ordenados

e sequenciais. Não há interesses no que foi aprendido pelo corpo discente, e sim uma mecanização do saber, sem nenhuma reflexão.

O que se pretende, do ponto de vista educacional, de que o corpo discente seja alienado do processo de saber, pois o que interessa é a “produção” da criança para as exigências profissionais, e esta quando se tornar adulto e entrar na fase de produção de bens de capital, estará já moldada para a sua função laboral.

Para Bobbitt (Apud SILVA, 2003) o/a aluno/a deve fazer, experimentar e desenvolver habilidades que as capacitem para decidir assuntos de sua vida adulta para/no mundo trabalho.

Um outro autor que consolida a Teoria Tradicionais do Currículo, é Ralph Tyler, este propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro pontos:

- 1- Objetivos educacionais devem ser atingidos pela Escola
- 2- As experiências educacionais podem ser oferecidas e que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos
- 3- Organizar eficientemente essas experiências educacionais e termos certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Tanto Bobbitt quanto Tyler partem do princípio de que os objetivos são o centro do planejamento curricular e através das técnicas pedagógicas (Tecnicismo) se produz o conhecimento.

A escola deve ajustar o educando à sociedade capitalista e manter o *status quo* de alienação, de uma classe social sobre outra, pelo modelo de dominação/subordinação, e tanto uma quanto a outra se adequem à estrutura capitalista de produção. Nessa perspectiva, a Educação tem um caráter: conformista, não-crítico e mantenedor dessas relações sociais hierarquizantes de poder existentes na sociedade e na escola.

As TTC não questionam as práticas, valores e crenças que estruturam os interesses político e econômicos dominantes. A escolarização inculta esses elementos, e o ponto importante por esse prisma, é que ela ensina as normas sociais e habilidades valiosas exigentes na sociedade capitalista (resignação, aceitação do fardo da vida, a naturalização das coisas) nada é questionado e sim internalizado.

4.1.2 Teorias Críticas do Currículo – TCC¹

Essas teorias surgem a partir da década de 60, do século XX, surgem as primeiras teorizações que questionam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, em específico, as concepções sobre o currículo. Essas teorias críticas preocuparam-se em apresentar conceitos que permitam compreender, com base em uma análise marxista, a que

o currículo se propõem e faz. Existe uma relação entre Educação e Ideologia. Os autores dessas correntes críticas afirmam que as desigualdades e injustiças sociais do *status quo* estruturam tanto a sociedade, a escola, quanto o currículo escolar.

Para esses teóricos o currículo é elemento fundamental de um resultado de determinada seleção de conteúdo, por aqueles que detém o poder e desejam a manutenção dessa estrutura de domínio. O currículo representa a esfera de poder, sendo um artefato político que interage com a ideologia, estrutura social, cultural e o poder.

O currículo deixa de ser neutro, tecnicista, apolítico, descontextualizado e mecanicista - TTC, não problematiza o conhecimento curricular, que é introduzido nas escolas como algo dado e neutro. Nesse momento, entra um novo campo de disputa de ideias, o currículo crítico – as Teorias Críticas do Currículo que traz, explicitamente, a relação intrincada entre poder e recursos políticos e econômicos na organização e seleção curricular; o currículo é contextualizado (APPLE, 1982, p. 49), que o torna um território da consciência crítica, de autonomia, autotransformação e de libertação.

O princípio desses teóricos é entender *como e por que* a escola e o currículo escolar, respectivamente, tem seu papel na manutenção do controle do conhecimento, da ideologia e do poder (Idem); a escola é um agente reproduzidor cultural e econômico, exerce uma influência significativa na manutenção do poder. Há a necessidade de uma aparente estabilidade social, política e ideológica dentro do espaço escolar e que se desdobra no mundo social, ou vice-versa.

As pesquisas de Bowles e Gintis (Apud APPLE, 1982, p. 52-53) enfatiza que não somente a educação estabelece o lugar que o indivíduo vai ocupar na sociedade, ou seja, uma distribuição de posição social determinada por forças econômicas e políticas, pois o processo de educação, o currículo escolar (formal ou oculto), projeta e socializa as pessoas a aceitarem como legítimo o seu papel social na estrutura da sociedade. Outro pesquisador, Basil Bernstein (Idem), afirma que a escola exerce um efeito formativo das categorias de pensamento, linguagem e comportamento na consciência dos indivíduos, ou seja, por meio da educação escolar, as estruturas mentais da pessoa é constituída, e, conseqüentemente, se desdobra na representatividade da divisão social do trabalho. Já Bourdieu (Ibidem) salienta que há um capital cultural (*habitus – o conhecimento, aptidões, características econômicas, culturais e sociais*) armazenado nas estruturas do sistema escolar, principalmente, no seu currículo; e que esse capital cultural/*habitus* é hegemônico e reproduz a hierarquia social e econômica da sociedade. Para esses autores a escola não é neutra, ela nas suas estruturas (internas) reflete as contradições da sociedade.

Contudo, a escola pode ter outro contorno, o de não ter, somente, a função de ser um

espaço que armazena a tradição da socialização, ela pode ter um caminho de contramão, e, também, ser um território de contestação, de possibilidades de questionamentos, de mudanças e de transgressões (hooks, 2013) pedagógicas e curriculares.

Para Althusser (CASSIN, 2002), a Escola é um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), é entendido como um sistema, dentre os vários que compõem o Estado, que tem o objetivo reproduzir as relações de produção; nas sociedades capitalistas o de reproduzir as relações de dominação capitalista, ou seja, a reprodução de relações de exploração, pois:

A afirmação de o Aparelho ideológico de Estado escolar e os elementos que o constituem, as instituições escolares e organizações, serem instrumentos de reprodução da ideologia de Estado, situa-se enquanto ideologia dominante, e enquanto tal, pressupõe-se a existência de ideologias dominadas. Portanto, tanto o interior do AIE escolar como as próprias escolas refletem a luta de classes da sociedade, em que a ideologia da classe dominante luta para manter-se enquanto tal, e as ideologias das classes dominadas lutam para se tornarem dominantes, hegemônicas. (Idem, p. 115)

Para o mesmo teórico da educação, a escola passa a ser um dos vetores que organiza a sociedade de transmissão da cultura da classe dominante, e como um instrumento de *transmissora da cultura dominante* e seu papel é o de reproduzir a *construção e manutenção da hegemonia ideológica*, através do ensino e de outras formas ideológicas no interior das mesmas. São saberes que permeiam o interior da escola sem serem “visíveis”, pois o papel da ideologia é esse, existem, coexistem e resistem invisivelmente pela imposição do Estado, que deseja a manutenção de um determinado *status quo*, em detrimento a saberes contrários a essa hegemonia.

Portanto, para Althusser a Ideologia é uma:

- 1- “Representação” da relação imaginária das pessoas com suas condições reais e materiais de existência
- 2- Interpelação dos sujeitos nesse contexto

Assim, o Aparelho Ideológico do Estado (podemos incluir outras instituições), e, aqui, especificamente, a Escola, está imbricada numa luta ideológica, de classe, de saberes, de epistêmes, travada entre a *ideologia dominante* e as *ideologias subordinadas*, no interior elas não só se reproduzem, mas é no interior da Escola que o *habitus* (BOURDIEU, 1974) se

materializa e torna o seu discurso dominante, pois:

A partir do afirmado sobre os AIE, portanto, também no Aparelho ideológico escolar e suas instituições (escolas), de que eles não produzem as ideologias, mas é neles que elas se realizam. Quanto a ideologia dominante, ela existe nas instituições escolares como determinados elementos da ideologia de Estado no interior destas instituições. Também, deve-se retomar a afirmação do autor, ao reconhecer a existência de outras ideologias que não a do Estado, no interior do AIE escolar e de suas instituições, essas produzidas como subproduto (ideologia subordinada) da prática em que se realiza a Ideologia de Estado. Importante destacar que Althusser, ao se referir às ideologias subordinadas (ideologias secundárias) e à ideologia dominante (ideologia primária) indica que, elas apresentam-se como produto da luta de classes no interior dos AIE, portanto presentes também, no escolar e em suas instituições. ALTHUSER (Apud CASSIN, 2002, p.118)

Qual será o papel do currículo nessa instituição, a partir das ideias de Althusser? O currículo escolar é, portanto, o elemento chave dessa teoria, no seu bojo, se concentra e se encontra representada a materialidade das ideias dominantes que o Estado deseja reproduzir.

Na sua análise marxista da sociedade, ele enfatiza que a educação e ideologia caminham numa mesma linha de pensamento e ação, onde a Escola, como instituição ideológica do aparelho estatal, garante a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, e o papel principal do currículo é manter essa estrutura inabalável dessa reprodução da cultura escolar que está alicerçada pela:

“Cultura” literária ministrada no ensino das escolas [que] não é um fenômeno puramente escolar, é um momento entre outros da “educação” ideológica das massas populares. Pelos seus meios e efeitos, ela traz outros à superfície, postos em prática ao mesmo tempo: religiosos, jurídicos, morais, políticos, etc. Outros tantos meios ideológicos da hegemonia da classe dominante, que são todos reagrupados em volta do Estado de que a classe dominante detém o poder. Bem entendido, esta conexão, podíamos dizer sincronização, entre a cultura literária (que é o objeto-objetivo das humanidades clássicas) e a ação ideológica de massa exercida pela Igreja, pelo Estado, pelo Direito, pelas formas do regime político, etc., são a maior parte das vezes mascaradas. Mas aparecem à luz do dia nas grandes crises políticas e ideológicas, onde por exemplo as reformas do ensino são abertamente reconhecidas como revoluções nos métodos de ação ideológica

sobre as massas. Vê-se então muito claramente que o ensino está em relação direta com a ideologia dominante e que a sua concepção, a sua orientação e o seu controlo são um terreno importante da luta de classes. ALTHUSSER (Apud CASSIN 2002, p. 119)

Assim, para Althusser, no currículo escolar, a classe dominante transmite as suas ideias, valores e crenças, e por meio das disciplinas e de seus conteúdos, que reproduzem os seus interesses, fazem com que o/a aluno/a das classes populares saiam da Escola antes de aprenderem as habilidades próprias das classes dominantes, enfatizando as práticas discriminatórias, numa nítida relação de dominação e subordinação.

A Escola, para Bowles e Gintis (Apud APPLE, 1982, p. 52-59) se configura na aprendizagem e vivência das relações sociais capitalistas, ou seja, a funcionalidade da escola é a de espelhar as relações sociais de trabalho, e a reprodução dessas relações que devem ser desenvolvidas no mercado de trabalho. A escolarização forma tipos de personalidades que correspondem às exigências das relações sociais de produção de um determinado sistema econômico, ou seja, a educação escolar estabelece papéis sociais e lugares sociais.

Assim, a Escola desenvolve um processo bidirecional, o primeiro que é o *reflexo*, ou seja, espelha as relações sociais de trabalho dentro do território escolar, e o segundo, o *retorno*, que é a reprodução das relações sociais de trabalho na sociedade capitalista. Portanto, o currículo atende a essa bidirecionalidade no processo educativo e produtivo, que sedimenta o ser humano para o mercado de trabalho capitalista:

A forma de socialização, e não o conteúdo do currículo do currículo formal, é que propicia o principal veículo para se inculcar nas diferentes classes de alunos as disposições e habilidades de que eles precisarão a fim de assumir seus papéis correspondentes na força de trabalho. (GIROUX, 1986:83)

A Escola reproduz as relações sociais (dominação/subordinação), que são responsáveis pela socialização do educando, onde as normas e atitudes são necessárias para a adaptação no mundo do trabalho, ou seja, as características das estruturas de dominação/subordinação, a organização social (hierarquização), a distribuição do tempo (horário para as atividades), as recompensas, os castigos, as normas que acontecem dentro da sala de aula e do ensino, formatam, implicitamente, para a aprendizagem social capitalista.

A tese de Bowles e Gintis, se caracteriza nas relações sociais de produção e com elas são determinantes para a modelagem do ambiente escolar, assim, o papel da Escola é o de

proporcionar diferentes grupos socioeconômicos formas qualitativamente a distintas de educação. Escola se define para Bowles e Gintis como as:

Escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2003:33).

Já Bourdieu e Passeron saem do campo das reproduções das relações sociais e desenvolvem o conceito de cultura como economia, o *capital cultural*, que é a dinâmica da reprodução social centrada na cultura das classes dominantes, o reconhecimento do saber está no ciclo de reprodução cultural dominante – *domínio simbólico*. Ou seja, é no campo hegemônico da cultura das classes dominantes que se dá a reprodução, as injustiças e desigualdades sociais:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. (...). Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (Idem: 35).

O local dessa Reprodução da Cultural é a Escola, onde o currículo é baseado na cultura dominante, como elemento de imposição de saberes culturais desse grupo sobre os outros grupos com seus respectivos saberes. Para os autores, a Escola, através de seu currículo confirma e reforça a cultura da classe dominante.

Outro teórico das TCC¹, Michael Apple, enfatiza que a Escola é produtora do saber técnico capitalista; ela é produtora, distribuidora e consumidora de recursos materiais e simbólicos (cultura, conhecimento, educação e currículo) que a sociedade capitalista nos apresenta.

Michael W. Apple (Apud SILVA, 2003) critica o pensamento Neoliberal que faz o mundo, a Educação e o conhecimento um vasto supermercado; e de que o currículo é o resultado da escolha de interesses particulares de classes ou de grupos dominantes., sua interpretação acerca do currículo baseia-se numa:

Interpretação neomarxista do currículo oculto focalizando mais especificamente a maneira pela qual uma variedade de mecanismos nas escolas operava tacitamente no interesse de reproduzir os valores e a estrutura da sociedade capitalista. (...) a escola abrangia e reproduzia uma gama inteira de significados que representam seleções dos recursos ideológicos e culturais de grupos de interesses dominantes. (Idem, p. 86)

Mas essa mesma escola é um campo de politização do currículo institucionalizado (Currículo Oficial) e o oculto (que são as normais, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos). Não é somente o local de imposição e dominação dos saberes (CO), mas local também de resistência e oposição a esse currículo. Numa clara dimensão de um território de contestação e de politização dos saberes, isto é, do currículo.

O currículo é um campo de contestação, vinculado entre à reprodução cultural (relação estrutural entre economia, educação e cultura) e à reprodução social (sociedade capitalista e dominação de classe). Existe uma conexão entre a organização econômica e o currículo. Para ele, ao invés *de que* e *como* ensinar, a pergunta é *por que* ensinar tais conhecimentos em detrimento a outros? Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos?

Henry Giroux (1986) faz crítica à racionalidade técnica e utilitarista, e ao estruturalismo e ao positivismo das perspectivas dominantes que se desenvolvem na Escola e no Currículo. Segundo ele, mesmo que a pedagogia crítica e da compreensão ética dos anos 1960, tenham sufocado a lógica da razão instrumental (Tecnicista), não parece que as forças ideológicas e materiais que estão ligadas entre a Escola e a ordem industrial dominante tenham diminuindo as injustiças e da desigualdade social. Para o autor, tanto a Escola quanto o Currículo Escolar continuam a reproduzir as mazelas e as contradições da sociedade e da Escola que estão entrelaçadas para à reprodução do sistema ideológico do Capitalismo. Nesse sentido a Educação é um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder.

A Escola é um espaço além de transmissão de saberes, ou, de ensinar a ler, a escrever, a calcular e a dominar os conteúdos, é muito mais, é um espaço de discussão dos problemas histórico, político, econômico-social e cultural de uma determinada sociedade.

Giroux (1986), preocupa-se com as questões da diversidade étnico-linguística, econômica e cultural, tão presente no mundo cotidiano e, principalmente, no interior da Escola. Ele critica que o conhecimento hoje é, exclusivamente, a partir do arcabouço europeu, em

detrimento a outros saberes e de outras culturas. O repensar essa prática eurocêntrica, é de força fundamental para uma sociedade cidadã, calcada num multiculturalidade (pluralidade de culturas num território) e interculturalidade (uma relação de alteridade e convivência plurais de culturas) de raça, de gênero, de identidade, de poder e de trabalho.

Os saberes hoje são múltiplos, e xs educandxs entram nas escolas e são portadorxs de saberes e memórias culturais e sociais legítimas, tanto quanto aos saberes e às memórias dominantes que imperam na Escola, e que se reproduzem na sociedade, e vice-versa.

Portanto, as Escolas são mediadoras entre a sociedade e a consciência dos indivíduos, pois é através da socialização que aquela cumpre o seu papel. Assim, Giroux (1986) pontua três tensões ideológicas que permeiam à Escola:

- 1- Não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas.
- 2- São espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades.
- 3- Os valores e crenças do senso comum não são universais, mas são construções sociais baseadas em pressupostos específicas normativas e políticas.

As Escolas passam a ser espaços sociais de convívio de um duplo currículo – um Explícito e Formal, e um outro, Oculto e Informal. De um lado os conteúdos programáticos expressamente justificados e preparados pelo docente, e de outro lado, um conteúdo carregado de crenças e valores transmitidos através das relações sociais e rotineiras no ambiente escolar e que se reproduz na sociedade.

Esse Currículo Oculto (CO) passara a mostrar que a Escola é uma instituição política, ligada às questões de poder e controle da sociedade dominante. As regras implícitas estruturam o cotidiano e as relações sociais na escola, na sala de aula, no pátio e fora dela.

O currículo funciona como um veículo de socialização, um instrumento de controle social que determina formas diferenciadas de escolarização das classes sociais distintas; esses currículos (Oficial e o Oculto) reproduzem as desigualdades e injustiças sociais.

A Educação é um vetor político, e para quebrar esse círculo de hegemonia de matriz cultural europeia, o currículo deve quebrar conteúdos pré-moldados e se fundamentar numa resistência pedagógica. Essa resistência é construída e exercida tanto pelxs educadorxs quanto pelxs educandxs.

É preciso construir um currículo escolar com conteúdo político e crítico à sociedade dominante, ou seja, a comunidade escolar precisa contribuir e construir o conhecimento a *contrapelo* (Walter Benjamin, Apud LÖWY, 2011), colocar no interior da Escola a História dos

vencidxs, os saberes e práticas pedagógicas contra hegemônicas. Assim, a escolarização é um processo social, onde diferentes grupos sociais aceitam e rejeitam as complexas formas de cultural, de conhecimento, de valores, de crenças e de poder que se encontra no currículo, ele molda e dá significação social ao processo de escolaridade.

Paulo Freire (1987; 1996), não pensava em criar uma Teoria do Currículo, Freire questiona as bases de subordinação à qual o educando está submetido na relação pedagógico, ou seja, o conhecimento é constituído por informações e fatos simplesmente transferidos do docente para o aluno – Educação Bancária. O conhecimento é “depositado” para a/o aluna/o, sem crítica, sem diálogo e sem interação nas trocas desses saberes.

Desta forma, o currículo está descontextualizado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Para ele é, primordialmente, que o processo da elaboração de um currículo esteja envolvido a/o docente e a/o discente, e que no interior desse currículo sejam utilizadas as próprias experiências/vivências das/dos alunas/os na construção desse currículo. Freire não acredita na dicotomia de uma educação erudita e ou uma popular, e sim, que deve haver espaço para os saberes múltiplos existentes na sociedade, mas que, preferencialmente, na seleção dos conteúdos, sejam apresentadas as práticas e a visão de mundo da/o educanda/o no currículo. Para ele é esse ato dialógico, e, é um ato educativo, e, além disso, é um ato político, do despertar da consciência, portanto é a partir dessa intercomunicação que os seres humanos se educam.

Para Freire, a Educação é um ato político entre educador e educando, e como tal proposição, o conhecimento é construído e constituído da problematização. É um ato de conscientização crítica da realidade, onde o ser humano age sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Assim, o currículo é transformador, construído pelo ser humanos, com suas ideias e visões de mundo; ele deve compartilhar os saberes entre os seus, pois ora se ensina ora se aprende; é nessa partilha do conhecimento que se transforma.

Outro foco da TCC¹ é a de Michael Young, representante da Nova Sociologia de Educação – NSE, procura compreender o “*currículo como fato*” que representa uma determinada realidade social⁶⁰ e histórica de um conhecimento estabelecido como verdade e hegemônico; e um outro, o “*currículo como prática*” é um produto das relações contraditórias às intervenções subjetivas das/os docente e das/os discentes no espaço escolar, ou seja, os conteúdos necessários para se questionar essa realidade, no sentido de que ao mesmo tempo

⁶⁰ Toda realidade social é multifacetária e complexa construída pelos seres humanos que a vivenciam a experiência de modo interrelacional (indivíduo/coletivo).

que tenta passar valores democráticos e exige o controle social:

Uma relação dialética entre acesso ao poder e oportunidade de legitimar certas categorias dominantes, e o processo pelo qual a disponibilidade de tais categorias para alguns grupos capacita-os a afirmar seu poder e controle sobre outros. (GIROUX,1986:75)

O currículo *como fato* e currículo *como prática* de confrontam na contemporaneidade, pois:

A promoção do conceito de ‘currículo como fato’ responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o ‘currículo como prática’ dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala, ou transcendente em relação à definição pré-ativa. (GOODSON,1995:19)

Assim, o conhecimento é uma construção social, é mediado, também, é negociado dentro e fora da sala de aula. Mas qual é o significado do conhecimento produzido? Quais são bases teóricas pedagógicas embutidas nesse currículo? O que é visibilizado/escondido? Como essas forças epistêmicas se encontram na arena ideológica de transmissão dos saberes? Essas são as questões fundamentais que Young propõem à reflexão.

Nesse caso, existem várias razões ideológicas/pedagógicas nessa arena de disputas, razões dialéticas desenvolvidas, que possuem uma intencionalidade, uma consciência e as relações interpessoais na construção do currículo. Para ele essas especificidades são vivenciadas e negociadas na sala de aula, elas nos são impostas ou levam a um determinismo inconsciente, é consciente e seletivamente imposto num currículo escolar, ou seja, tais e tais saberes a serem apresentados no currículo e quais os processos desenvolvidos desses saberes dentro da sala de aula. Perguntas e questionamentos necessários para entendermos o papel do currículo no processo de escolarização.

Na ótica de Young, o conhecimento escolar e o currículo (oficial e oculto) são “invenções sociais”, num campo de disputas e conflitos, naquilo que deve ou não compor o currículo. O currículo é poder; e nessa conexão estabelecida entre a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento escolar, impreterivelmente, o que se expõem no currículo, é um campo de disputas. Na tese desse autor, o mais importante, é a análise de como as pessoas produzem e negociam os conhecimentos dentro do espaço escolar.

O que se expressa tanto no currículo como fato e quanto no currículo como prática,

vale ressaltar que as aspirações do currículo ativo (GODSON, 1995) expressam os parâmetros da nova realização dos objetivos do conhecimento no mundo contemporâneo.

Basil Bernstein (SANTOS, 2003; APPLE, 1982), parte do princípio que o conhecimento está balizado num tripé: o Currículo, a Pedagogia e a Avaliação. Em sua teoria o currículo é o que se considera como conhecimento válido, a pedagogia considera como se dá essa transmissão válida do conhecimento e finalmente, a avaliação que considera a realização válida desse conhecimento.

Nos seus estudos sobre o currículo escolar, a sua preocupação se dá com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento, que estão organizados nos princípios diferentes de poder e de controle social, onde o poder e o controle podem ser traduzidos em princípios de comunicação, e como esses princípios diferentemente regulam formas de consciência na produção e na possibilidade de mudanças. Para Bernstein, poder e controle são distintos, mas estão interrelacionados.

O poder estabelece fronteiras, ou seja, o conhecimento, aloca sujeitos, discursos e práticas hierarquicamente; já o controle social é estabelecido pelas formas de comunicação para diferentes grupos.

Dessa maneira, as fronteiras são determinadas entre as relações de poder, e o controle é exercido dentro dessas relações que interagem, que serão propagados a partir da comunicação (códigos). O tipo de código apreendido determina o tipo de consciência da pessoa e os significados que ela realiza ou produz com o outro. Essa ideia me remete a Wittgenstein: *“Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”* (SCHERER, 2003). Logo, um discurso é desenhado, e, só pode ser entendido no interior das relações desses grupos; e no interior desse discurso se mantem os princípios relacionados à divisão social do trabalho, à hierarquização, à dominação, à subordinação, à cultura e ao poder etc.

Para Bernstein esses códigos, são transmitidos culturalmente e se apresentam em dois diferentes tipos: a) elaborado, b) estrito. Enquanto que o primeiro é independente do contexto local; já o segundo é produzido na interação social e dependente do contexto local. Esses códigos são aprendidos em várias instâncias sociais, e, principalmente, dentre da família e da escola.

Portanto, Bernstein mostra que a Escola reproduz as diferenças sociais; ela estratifica, e perpetua critérios de hierarquização de poder e de controle social. Então, segundo o autor algumas vozes são ouvidas e outras não são ouvidas no interior da escola.

Existem distorções no sistema escolar, principalmente, na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e das condições necessárias para que a aprendizagem.

Cabe a escola fomentar três direitos a/o discente, segundo Bernstein:

- 1- Desenvolvimento e Formação
- 2- Autonomia
- 3- Participação na construção, manutenção ou mudança na ordem social.

Sua teoria não contém um arcabouço nas mudanças ou nas alternativas para a transformação da educação, aponta para discursos e mensagens diferenciadas, que se materializam no currículo, na pedagogia e na avaliação, o nosso grande esforço é o de compreender às razões do sucesso e do fracasso escolar, dos códigos elaborados e dos restritos, no processo da reprodução cultural e social. Então, para Bernstein a educação é um direito social e político.

É nevrálgico entender como esses elementos perpetuam as desigualdades e injustiças sociais. Assim, o objetivo de sua tese para a Educação é descrever as práticas, os discursos e a transmissão do conhecimento inserido no processo de aprendizagem.

A etimologia da palavra currículo vem do latim, *curriculum*, que significa “pista de corrida”; para nós, o currículo sugere um campo de disputas entre ideias, para que nos tornamos o que somos, passamos por experiências dessas correntes educacionais, ou TTC ou TCC¹, essas perspectivas filosóficas e ideológicas nos moldaram e nos moldam:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade SILVA,2033:15)

Desejosa ontem, hoje e no futuro de que as Teorias Críticas do Currículo predominem nas abordagens sobre as histórias negadas, silenciadas e pouco discutidas dentro da escola. O currículo escolar é um campo de disputas, e, por acreditar que somos eternos seres numa busca incansável de saberes outros, sem dúvida da importância da criticidade do currículo, pois ele não só age como vetor do conhecimento, ele também age como elemento formador do que somos e do que nos tornamos.

4.1.3 Currículo Afrocentrado

No ano de 2010, entre os dias 07 e 10 de junho, no Fórum Educação Afirmativa Sankofa, promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros (IPEAFRO), Renato Nogueira (SANTOS JUNIOR, 2010) esboça suas primeiras considerações acerca de um currículo escolar que tenha no seu bojo o que a Lei 10.639/03 determina, a inclusão da História

e das Culturas africanas e afro-brasileiras. É lançada a seguinte questão para o debate: “*quais os fundamentos para uma educação afrocentrada?* ”.

Segundo o autor, essa discussão não é recente, mas foi Molefi Asante o primeiro intelectual a sistematizar os paradigmas da afrocentricidade, publicou vários artigos acadêmicos, nos anos 1980, trazendo uma série de reflexões epistêmicas desse tema, onde:

A Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTI, Apud SANTOS JUNIOR, 2010)

O caminho para se chegar as categorias da afrocentricidade, não é recente, e, está no acúmulo de escritos produzidos por intelectuais dos movimentos sociais antirracistas, a partir do século XIX, do período pós-colonial e dos direitos civis dos anos 50-60 nos USA, do século passado, incluindo as ideias de W.E.B. DuBois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop, Franz Fanon, Malcom X, Amilcar Cabral, e tantos outros.

A afrocentricidade não é uma versão contrária ao eurocentrismo, mas é antes de tudo, uma maneira de forçar um efetivo comprometimento acadêmico, social e político ao visibilizar os sujeitos africanos como construtores de sua História, além das que foram silenciadas e negadas. É trazer para a disputas saberes outros negados e invisibilizados. É demarcar um espaço nessa disputa.

No seu texto, Renato Nogueira nos solicita, veemente, a trazer não o lado da História dos vencedores e sim dos vencidos, seus saberes, sua Literatura, sua arte, suas cosmovisões, suas lutas, suas resistências, ou seja:

Uma demarcação afrocentrada na educação começaria relendo os papéis de todas as atrizes e os atores na produção dos diversos saberes (SANTOS JUNIOR, 2010)

A Educação Afrocentrada deve ser assentada em fundamentos apoiados:

- 1- História dos Povos africanos
- 2- Filosofia africana
- 3- Investigação Sociológica que analisem essas sociedades “dentro” ou no contexto afrodiaspórica
- 4- Psicologia africana
- 5- Valores e Ideias africanas
- 6- Campos Epistêmicos e Axiológicos africanos

Segundo Karenga, 2003 (Apud SANTOS JUNIOR 2010, p. 13) existem sete Ngunzo Saba – Princípios africanos que envolvem a cosmovisão das sociedades africanas, daí a Educação Afrocentrada tem valores e ideias - Ngunzo Saba - que possuem os seguintes princípios:

- 1- Centralidade da comunidade
- 2- Respeito à tradição
- 3- Alto nível de espiritualidade e envolvimento ético
- 4- Harmonia com a Natureza
- 5- Harmonia da natureza social e da identidade individual
- 6- Veneração dos ancestrais
- 7- Unidade do ser

Portanto, uma educação afrocentrada deve seguir um sentido de transcendência para além do material, mas manter uma rede de relações focadas na filosofia, na cosmovisão e na cultura de uma sociedade que busque uma maior harmonização entre os seres humanos, os saberes e a necessidade do uso desses saberes.

Explicitar conteúdos que problematizam e visibilizam na perspectiva das epistêmes africanas, em detrimento a aqueles que estão sedimentados no currículo escolar – a eurocentricidade, é tarefa para uma investida de uma luta antirracista e decolonial.

O Currículo Afrocentrado nos possibilita vislumbrar Pensamento Outro, articule e envolva filosofia de vida, para uma maior vivência e experiência na relação de ensino-aprendizagem, e que possibilite, mais ainda, uma educação humanizada, e, que trate os sujeitos e os conteúdos de maneira mais ontológica.

Assim, Santos Junior (2010) nos apresenta os seguintes princípios Asante⁶¹ (SANTOS JUNIOR, 2010, p.13-14) para um Currículo Afrocentrado:

- 1- Você e sua Comunidade
- 2- Bem Estar e Biologia
- 3- Tradição e Inovação
- 4- Expressão e Criação Artística
- 5- Localização no Tempo e no Espaço
- 6- Produção e Distribuição
- 7- Poder e Autonomia
- 8- Tecnologia e Ciência

⁶¹ Renato Nogueira assim demarca e denomina esses princípios como ASANTE.

9- Escolhas e Consequências

10- Mundo e Sociedade

Essa proposta de itens para conteúdos curriculares afrocentrados podem ser desenvolvidos em todas as disciplinas escolares, e faríamos adaptações de acordo com cada área.

4.1.4 Currículo Decolonial

Pensar um currículo decolonial é também tarefa para esse documento, já que uma educação decolonial também precisa de um currículo decolonial, evidenciar saberes negados e invisibilizados na formação docente e discente. A Educação Decolonial deve estar não somente nos espaços formais de formação, como as escolas e universidades, ela tem que circular em outras trilhas do saber (sindicatos, organizações estudantis, espaços religiosos, etc.), em outros territórios, respirando insurgências que possam trazer à tona novas metodologias, conteúdos e teorias que a sustentem, principalmente, nas teorias da emancipação do ser humano construtor de saber e conector entre outros seres humanos e esses saberes.

Já foi explanado nesse texto acima, que a ordem universal de padrão de saber europeu, a *hybris* do ponto zero, não pode mais se sustentar como a única vertente de informação e formação docente e discente. Urgentemente, precisamos abrir novos caminhos para Saberes Outros, os que foram negados, invisibilizados e apagados.

Assim, um currículo decolonial parte do pressuposto de que as fissuras epistemológicas devem ser ressignificadas, descortinadas e postas em discussão e em confronto cognitivo com esses saberes sedimentados como primazes, válidos e científicos que até então temos visto propagados nos currículos de formação.

Segundo Silva (2015, p. 50), o currículo tem como base um aporte da racialidade colonizadora, que tem um conjunto de saberes determinados por homem branco/civilizado/cristão/heterossexual que deve ser o exemplo a ser seguido/copiado por aqulxs que são xs esfarrapados do mundo (FREIRE, 1997, p. 15). Nesse sentido, o currículo escolar de formação passa a ser a materialização da epistêmes da *hybris* do ponto zero; e, portanto, esse currículo passa a ser organizado a partir dos conteúdos naturalizados, hierarquizados e direcionados para a uma subordinação e/ou referência de padrão discursivo.

Concordo com Grosfoguel (2013) que o rompimento com a ideia universal eurocêntrica do conhecimento parte de um pensamento de fronteira, que é uma das perspectivas epistêmicas de um Pensamento Outro e de uma resposta crítica a essa hegemônica forma de pensar e existir, então:

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumam/redefinem a retórica emancipatória da modernidade. [...] o pensamento fronteira não é um fundamentalismo antimoderno [...] é uma resposta transmoderna decolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica. (IDEM, 2013, p. 481)

Então, o pensamento decolonial não é uma antimodernidade, mas uma ressignificação/resistência redefinida a partir de seu lugar geopolítico e de seu corpo-político, como sujeito de ação e de fala. Precisamos decolonizar as nossas mentes, a partir de três aspectos importantes para essa ressignificação, primeiro uma crítica aos cânones do pensamento único e sim ampliar o campo de saberes; segundo, um diálogo crítico entre os diversos projetos de existência política/ética/epistêmica, ou seja, um mundo pluriversal e não universal.

Finalmente, é preciso reconhecer a perspectiva/cosmovisão/visões de pensamentos críticos do Sul, que se pense a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais/subalternizadxs. Esse decolonizar é para que exerçamos o papel de agentes na construção de novas formas de ver/viver/sentir a partir de ações propositivas decoloniais.

O que propomos é um currículo escolar que abrace uma desobediência epistêmica, frente a conteúdos desconectados da realidade, do concreto, da existência; além de afrontar manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe; um currículo que nos seus conteúdos de formação e de prática docente e discente exerça um componente essencial da educação: o processo da criticidade, dialógico e humanização (FREIRE, 1997, p.17-23), num sentido de *esperançar* em incluir “novos”/invisibilizados/negados saberes da cultura brasileira, africana e afro-brasileira no seu interiores.

4.2. Um Breve Histórico do Currículo de História

O currículo escolar da disciplina de História, tanto no processo de formação nas universidades quanto nos bancos escolares da Educação Básica sempre esteve atrelado à uma Colonialidade do Poder, Saber e Ser (CRUZ, 2016), esteve impregnada mesmo nas mudanças de ordem política (República), social (Abolição da Escravatura e imigração europeia) e econômica (introdução de uma mão de obra livre e práticas industriais), nas quais passaram o Brasil, a partir do final do século XIX, e consequentemente, essa Colonialidade, ainda se reflete no ensino escolar.

A partir do início da República, com a desvinculação Estado/Igreja Católica, é abolida a História Sagrada, mas em contrapartida, surge conteúdo obrigatório do ensino da Educação Moral e Cívica. Segundo Circe Bittencourt, a história primária possui um caráter de um ensino cívico patriótico cada vez mais foi se acentuando no decorrer dessa fase até atingir contornos de nacionalismo de caráter fascista no final da década de 1930 (2007).

O ensino transplantado, eurocêntrico, excludente, alienando e alienante, se firmou como modelo de escolarização nacional desde de período colonial até o republicano e não menos dizer até os dias atuais, pois:

A educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI,1986:35)

O modelo de civilidade estava calcado no ideário imperialista que vigora no contexto internacional, e a história profana passou a se transformar de uma história universal para uma história de civilização, onde, civilização passou a ser o novo conceito para designar progresso, separando e identificando os povos cada vez mais em civilizados e atrasados (BITTENCOURT, 2007). A elite brasileira adota as teorias raciais em pleno desenvolvimento no século XIX e, que predomina no ideário nacional até finais dos anos 30 no século XX, então essas teorias classificam os grupos sociais de acordo com o seu fenótipo e associando a esse o seu caráter cultural, corroborando com a explicação clássica de que os brancos eram superiores aos negros e aos mestiços, e, desta maneira, justificando a dominação desses grupos.

Esse ideal de civilização baseado na dominação pelo racismo se efetiva aqui, quando são introduzidos os imigrantes os europeus, no século XIX, com o intuito de embranquecer a sociedade. Este projeto serviu para justificar a superioridade dos brancos em relação ao negro e mestiços; esse tipo de racismo colocava negros e indígenas como os que destruidores de nossa sociedade e que a mestiçagem era um mal à nação, sendo necessário a introdução de brancos para “limpar” o povo brasileiro.

A mesma autora nos esclarece que não há um consensualidade na organização dos estudos da história, visto que, há uma tentativa pedagógica de incluir a História da América no ensino primário e na escola Normal, liderada por Manuel Bomfim, com o objetivo de uma

constituição identitária nacional. Surge o manual histórico – História da América, foi escrito por Rocha Pombo, na qual relativiza o ideal civilizatório ocidental e inclui em nossos programas curriculares a história dos povos nativos e mestiços americano, assim:

A obra apresenta uma versão sobre os caminhos a serem seguidos pela recente república que, finalmente, se inseria no mundo do republicanismo americano, liberto da escravidão, o qual deveria preocupar-se com seu papel frente ao imperialismo europeu e reconhecer a mestiçagem se seu povo como portador de um novo tipo de civilização. (Idem,40)

Mesmo que tal proposta tenha sido levada aos debates, o estudo da História da América como um projeto de integrar ao projeto de identidade nacional, este não foi consolidado e nem predominou nos currículos escolares, pois a escolarização brasileira foi/é calcada numa perspectiva eurocêntrica, na qual o estudo da História Nacional e da América ficam em segundo plano.

Na nova ordem republicana, do século XX, o currículo humanístico clássico começa a ser questionado para atender às exigências da nova ordem de formação científica que se propõem no Brasil, a valorização do estudo das disciplinas de química, física e matemática. Neste novo contexto, a defasagem econômica e científica é latente no Brasil; reestruturar as relações existentes entre escolarização e economia é de primordial necessidade para os novos moldes do capitalismo, de formar cidadãos para o mercado de trabalho.

As mudanças não ocorreram na perspectiva de Educação de transformação da sociedade, pois a manutenção das bases de estratificação social e da herança do transplante cultural europeu predominaram na educação escolar da população brasileira. O sistema educacional retrata a sociedade:

O sistema educacional brasileiro fora, até então um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso. (ROMANELLI,1986:67)

No final do século XIX até fins da década de 40 do século XX, a disciplina História se consolida como disciplina que fundamenta a condição de estado-nação, com a proposta curricular de conduzir e organizar a política republicana, através do conhecimento dos “grandes vultos” da história recente brasileira. Se constroem a nação pelos feitos dos principais

personagens políticos que fomentaram a “Ordem e o Progresso” nacionais, tais como: Jose Bonifácio, Barão do Rio Branco, Caxias, mas a figura que mais representou esse ideário de herói republicano da identidade nacional foi Tiradentes pois os:

Heróis são símbolos de poderosos, de encarnações ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. (CARVALHO, 1990:55)

Entre o ano 1937 a 1945 (Estado Novo), com um governo nitidamente ditatorial, baseado em leis decretos centralizadores que determinaram as bases da escolarização; a nação consolida o nacionalismo patriótico, através das festas cívicas com recitais de poesias e hinos de exaltação à nação e aos personagens mais “importantes” da formação histórica nacional.

As escolas representam o que Althusser denomina de aparelho ideológico do Estado, e que o currículo é o elemento chave dessa teoria, pois a materialidade das ideias do Estado ditatorial varguista se encontra representada no currículo.

O nacionalismo exacerbado passa a corroborar com uma tendência fascista de escolarização e de formação do cidadão. Em 1942, foi decretada a reforma Capanema que estabeleceu um retrocesso educacional, privilegiando o modelo clássico em detrimento ao científico e que reafirma a condição *sine qua nom* da educação, que além de criar cidadão ordeiros discrimina a escolarização para favorecidos e desfavorecidos:

Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. (Art. 2º). (RIBEIRO,1986:138)

Entretanto, após 1945, com o fim da Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, novos ares de democratização são necessários para revitalizar as forças de poder tanto no âmbito nacional quanto internacional. A luta pela liberdade dos povos e nações contra os regimes nazifascistas e de imposição política antidemocrática toma força tanto no plano externo como no plano interno.

O primeiro documento que possibilita uma nova interpretação da história nacional que se configura através da análise econômica marxista que se caracteriza por uma historiografia

marxista que trazia análises econômicas que procuravam situar o país no mundo capitalista, identificar os confrontos entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos (BITTENCOURT, 2007), e de uma nova identidade nacional que se propaga através das relações harmoniosas entre os diferentes grupos que compõem a estrutura social nacional, segundo a mesma autora, foi o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, que efetivamente possibilitou uma nova análise da identidade brasileira, trazendo os personagens excluídos do cenário historiográfico nacional, como os africanos escravizados, os colonos pobres, e os operários.

Por outro lado, se intensifica a veiculação da democracia racial brasileira, que se caracterizou por afirmar que no Brasil não havia conflitos raciais, como acontecia nos EUA, onde o racismo era revelador e institucionalizado. Em contrapartida, aqui o racismo era dissimulado e aparentemente se apresentava como uma relação harmoniosa interracial; este pensamento se solidificou, por um longo período, nas relações entre os diferentes representantes (branco, negros e indígenas) da formação história e da cultura nacional. No livro *Pátria Brasileira*, de Afrânio Peixoto, defensor da eugenia como forma de incluir o povo mestiço na ordem do progresso e de civilização; segundo ele, a mestiçagem do povo brasileiro era um grande obstáculo ao nosso desenvolvimento e que a aversão ao progresso e ao trabalho desse “povo”, de fato, eram fatores de uma acentuada dificuldade para as elites que governavam a nação.

Podemos perceber o caráter de um acentuado racismo implícito e uma harmonização racial na estrutura curricular do ensino da História, que vai do final do século XIX até meados do século XX. Entretanto, essa tendência começa a se modificar a partir da década de 50, quando os intelectuais ligados à uma historiografia marxista, iniciam produções acadêmicas que questionam essa harmonização racial, ao qual predominava à sociedade brasileira.

Os estudos de Florestan Fernandes revelam uma fissura abissal entre negros e brancos na sociedade e a dificuldade de uma mobilidade e de uma inserção social dos negros, na estrutura capitalista nacional. No seu livro *O Negro no Mundo dos Brancos* traz uma análise de dados estatísticos que comprovam o dilema racial brasileiro de um mundo branco e um mundo negro, com estratificação de ordem socioeconômica e cultural. Salvo algumas exceções de análise, como por exemplo, a da pseudoneutralidade e passividade do negro, a que ele se refere, sem dúvida nenhuma, é o primeiro documento que quebra a visão harmoniosa entre os grupos raciais que até então se apregoava na academia e se reproduzia na sociedade.

A historiografia e o ensino de História, a partir da década de 1960, apresentam duas correntes antagônicas de reflexão do Brasil; de um lado, uma produção marxista de imbuída de estudos e pesquisas acerca das relações sociais de produção e seus efeitos; e, de outro lado,

uma história baseada numa tendência de um nacionalismo ultra conservador e de características “gloriosas e de grandezas” da nação.

A primeira linha se concretiza a partir de uma coleção didática de 1964, a Coleção História Nova, que se destinava a formação dos professores, marca uma revisão da historiografia, ao incluir não somente o predomínio de uma história política dos feitos da elite letrada, mas principalmente, em denunciar uma dependência de ordem socioeconômica e cultural externa, a teoria de dependência econômica (Celso Furtado e outros), mas que aparecessem fatos nos livros de história da participação dos grupos sociais excluídos na formação e nas mudanças históricas do Brasil. Segundo Circe Bittencourt:

Dentro de uma concepção marxista de história pelas universidades, fundamentando-se em um nacionalismo de denúncia das elites sempre ciosas em manter seus interesses contra a maioria da população e, daí a explicação para a enorme divisão entre ricos e pobres e o conluio desses mesmos setores com os grupos internacionais, responsáveis pela exploração das riquezas minerais e agrícolas. (BITTENCOURT,2007:44)

De outra linha, aparece o livro de Plínio Salgado, ex-integrante do Partido Integralista (1930), com aspectos nitidamente fascistas, intitulado História do Brasil, e que associada à Educação Moral e Cívica, apresentavam uma história sem profundidade e reflexão dos fatos históricos, baseados numa “decoreba”, de técnicas pedagógicas de memorização e repetição do saber, ou seja dos assuntos históricos e geográficos, mas antes de tudo de inculcar conceitos de uma ordem social de obediência com caráter de manutenção da estrutura de dominação política e econômica no nível interno e externo, a qual a maioria da população estava submetida

O Golpe civil-militar ocorrido no Brasil em 31 de março de 1964, ocasionou um obstáculo as mudanças que estavam em curso para que a sociedade brasileira saísse de um patamar de grande concentração da terras, altos índices de analfabetismo, etc. Os conteúdos do currículo de História iam numa perspectiva de questionar os preceitos desiguais que se estrutura social, política e econômica, na qual a sociedade brasileira se encontrava; e tentar fazer com que a grande parcela da população mostrasse seus feitos na história nacional e que concretamente participasse das mudanças necessárias, e saíssemos de um país de “terceiro mundo/subdesenvolvido” para um “país de “primeiro mundo/desenvolvido”, ou melhor com uma tendência socialista, de uma solidariedade

O Brasil retrocedeu.

O período compreendido entre 1964 a 1985, foi um refluxo em nossa história,

sufocaram pessoas e ideias, e conseqüentemente, as mudanças sociais urgentes, e possivelmente, hoje poderíamos estar apreciando uma outra história. Para além das mudanças sociais, era de fundamental interesse que a Educação passasse a fazer parte de um degrau de superação de nossas mazelas, e que a escola que foi aberta ‘para todos’, tivesse uma melhor qualidade na sua estrutura (concreta alfabetização, estrutura escolar dignas, salários dignos e um currículo autônomo).

Retornam ao Brasil aqueles que desejaram as mudanças na estrutura desigual educacional e social, antes do Golpe de Estado Civil-Militar, e novos ares de redemocratização entram na sociedade brasileira, da década de 1980, e vários políticos e intelectuais, tais como: Leonel Brizola, Miguel Araes, etc., artistas ativistas culturais; no campo educacional, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, começam a provocar uma reflexão de uma educação elitista calcada numa subordinação conteudista e eurocêntrica, e sem o verdadeiro acesso à escolarização e aos conteúdos mais próximos do contexto social e cultural nacional e, principalmente, fomentaram as bases de uma educação popular, sem dúvida, iniciam uma nova perspectiva para a educação nacional, e marcaram, também, o ensino da História.

Os movimentos sociais começam a mostrar a sua visibilidade no contexto nacional e que iriam questionar a história tradicionalista, engessada, obscura e manipulada da efetiva e atuante participação de grupos sociais (índios e negros) na formação da nação e a inclusão de suas reivindicações na mudança da estrutura social, política, cultural e educacional.

A carta de princípios do Movimento Negro Unificado (1978), já nos mostra as primordiais estas mudanças que iriam passar a sociedade brasileira, nos anos 1980 e 1990. Decerto o MNU, além de questionar o “mito da democracia racial” e denunciar um racismo e as desigualdades raciais existentes no Brasil, também iria reivindicar a valorização da cultura, da política e da identidade negra; abolir o dia 13 de maio como comemoração de “liberdade” do negro e sim o dia 20 de novembro (morte de Zumbi), por representar o verdadeiro reconhecimento da participação atuante do negro na história nacional.

Então, as novas concepções de leitura da história passam a ser absorvidas no ensino da disciplina. A proposta de uma história temática, com ênfase nas obras de E. Thompson (marxista), não vendo só a economia como motor da história, mas sim, balizada numa história social e cultural de grupos específicos, xs trabalhadorxs; suas falas, suas experiências e suas vivências históricas, passam a tomar corpo nos livros didáticos e nos currículos escolares.

Assim, primordialmente, inicia-se a inclusão das falas e a participação dos grupos excluídos na história nacional, Circe Bittencourt nos esclarece, essas mudanças de foco de uma história mais regional e contextualizada passam a ser um ponto de reflexão posterior para a

inclusão de uma micro-história identitária, pois:

Apesar de bastante criticadas pelas inovações, as propostas que se seguiram buscavam solucionar o problema de conteúdos construídos sob o enfoque europeu. A partir delas, tem sido possível repensar uma história escolar calcada em problemas atuais e enfatizar as relações da micro e macro-história, assim com os conceitos fundamentais que devem garantir a organização curricular. (BITTENCOURT, 2007:47)

Essa história identitária se constitui como um arcabouço de representações diversificadas e da pluralidade de culturas que se estabeleceram na formação da nacional. Em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam para uma nova concepção dos estudos das disciplinas e, especificamente, no de História no Ensino Fundamental:

O ensino de História possui objetivos específicos um dos fatores mais relevantes o que se relaciona à construção da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCN/HISTÓRIA,1997:32)

Por certo, para a busca das múltiplas identidades culturais na formação da sociedade brasileira, são necessários elementos que fomentem uma alteridade e uma articulação entre os saberes e práticas sociais diversos capazes de situar uma relação entre história particular e geral; uma compreensão do “eu” e do “outro”, e fundamentalmente, estabelecer articulação entre esse “eu” e o “outro”, através dos diversos saberes e conhecimentos culturais que foram construídos ao longo do tempo e do espaço, e, possibilitando aos educandos que percebam os componentes múltiplos na construção da história tanto geral quanto local.

Na atualidade, o ensino da história caminha ao encontro de estudos que possibilitam conhecer os vários processos da constituição da vida social, política e cultural dos diferentes grupos, e, contrariamente, o que era até então balizado numa história dos grandes “vultos” e que determinava a contribuição histórica aos grupos detentores do poder econômico. A Nova História ensinada nos bancos escolares busca expressar a voz dos excluídos e como estes contribuíram efetivamente na construção da nação.

4.3 A Lei nº 10.639/03 – Dispositivo Legal do Currículo Antirracista

Historicizar os caminhos percorridos pela Lei 10.639/03, é rememorar os movimentos negros que o Brasil teve a Frente Negra Brasileira que foi criada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, já inseria a luta política, cultural e social da Educação como um pilar para os enfrentamentos daquelas e daqueles que formavam o corpo social dos “condenados da terra”, a fretenegrina foi o movimento social que coloca a Instrução e a Educação como pontos essenciais para as mudanças socioeconômicas das /dos negras e do negros. Havia um setor denominado Departamento de Cultura ou Intelectual, que era responsável pela parte educacional, e que no jornal *A Voz da Raça*⁶², 28 out. 1933, p.2, pedia que “*Eduquemos mais e mais nossos filhos, dando-lhes uma educação e instrução de acordo com as suas aspirações*”, para eles/as a educação teria o poder acabar com o preconceito racial. Em outra edição do jornal de 08 de julho de 1933, um dos ativistas declarou: *O fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que ela nos conduz – o livro*, em quase todas as edições do *Jornal A Voz da Raça* existem referências à carência educacional dos não brancos e a necessidade de instruírem-se.

Outro movimento negro que se destaca no século XX, foi o Teatro Experimental do Negro, criado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro em 1944, o TEN procuraria apresentar o drama real do negro, os temas relevantes das peças de sua dramaturgia são a negação do mito da democracia racial, a crueldade do racismo e a inviabilidade da tese de embranquecimento. Sendo o primeiro movimento afro-brasileiro, a fazer uma ligação entre teoria e prática da afirmação política, do resgate da cultura negro/africana, revisando os conceitos antropológicos de inferioridade, o questionamento do ideal do embranquecimento e o questionamento do mito da democracia racial.

Nos finais dos anos 1970, o Movimento Negro Unificado (1978), além de questionar o “mito da democracia racial” e denunciar um racismo e as desigualdades raciais existentes no Brasil, também iria reivindicar a valorização da cultura, da política e da identidade negra; substituir o dia 13 de maio como comemoração de “liberdade” do negro pelo dia 20 de novembro (morte de Zumbi), por representar o verdadeiro reconhecimento da participação atuante do negro na história nacional.

Nesse sentido, os movimentos negros, resumidamente, citados acima já reivindicavam uma visibilidade da valorização do negro, da história e das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os espaços sociais e assim, também nos currículos escolares.

⁶² Em Anexo o jornal de 23 de outubro de 1933 e 08 de julho de 1933.

Então, nas últimas duas décadas do século XX, vários avanços políticos ocorreram na sociedade brasileira, a Constituição de 1988 e, principalmente, nas reformas educacionais, com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no seu Artigo 26, parágrafo 4º, propôs o conhecimento e a valorização da cultura indígena e afro-brasileira, e que mais tarde, este Artigo será modificado com a Lei nº 10.639/03. Assim, o Artigo determina: O ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (LDBEN, 1996, p. 15).

A história da luta por uma educação mais diversificadas vem das conquistas recentes propostas pela Constituição Federal/1988 viabilizam os avanços do Ensino da disciplina História, principalmente quanto à valorização da cultura indígena e afro-brasileira e que se consolidou a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96; em 2007, pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (História), o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da Lei nº 10.639/03 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Estes elementos compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Brasil (2009).

Assim, após um longo período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), os ares renovadores trouxeram novas conquistas dos movimentos sociais na sociedade brasileira. Por exemplo, podemos vislumbrá-las através do Artigo 3, Inciso: 4 da Constituição de 1988: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição Federal, 1988). No Artigo 215 da Constituição, na Seção II – da Cultura, o Estado reconhece a pluralidade cultural dos povos formadores da sociedade brasileira (indígena, europeus, afro-brasileira e de outros grupos), além de assegurar datas comemorativas dos diferentes segmentos étnicos que compõem o país.

direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§2º a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais Constituição Federal (1988, p. 141).

Mais uma vez, no seu Artigo nº 242, inciso 1º, se prevê o ensino da História do Brasil com as contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro:

Art. 242 - §1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (Constituição Federal, 1988, p. 152).

Tudo isso completa um ciclo que iniciou na década de 1950, quando o racismo é condenado legalmente; a Lei nº 1.390 de 03 de julho de 1951, mais conhecida como a lei Afonso Arinos, garantia a igualdade de tratamento e de direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros.

Assim, qualquer prática de discriminação e preconceito de raça⁶³ e de cor seria considerada como uma contravenção penal. Contudo, sabemos que por mais que a Lei já existisse, e mesmo hoje que há garantia na própria Constituição Federal de penalizar as práticas racistas, no Artigo 5, inciso 62, o racismo é uma prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, ainda vemos situações de discriminação e preconceito social, de raça, de sexo, de idade, e, tantas outras, ou seja a lei existia, mas não pegava.

As leis que existem, mas não pegam.

Outro dispositivo legal que fomentou a política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, foram os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que incorporam vários temas transversais e, aqui especificamente o relativo pluralidade cultural.

Então, neste contexto de mudanças que o país passava, em aspectos das reformas

⁶³ a) Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. São construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem (as raças), contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas (Guimarães, 1999, p. 9-10). Assim, no Brasil, a teorização de raça é necessária, pois aí revela-se como um instrumento discursivo que desmascaram condutas políticas, sociais, econômicas e culturais de um racismo, de um preconceito e de discriminações; b) Raça é uma construção política e social (Hall, 2011, p. 66).

educacionais, no ano de 1999, os deputados federais Ester Gross (educadora) e Ben-Hur Fonseca (ativista do movimento negro), apresentaram um projeto de lei, que tornava obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, num claro reconhecimento à proposta de uma luta antirracista, o reconhecimento de injustiças e discriminações contra os negros e afrodescendentes no Brasil.

Mais tarde, o Projeto de Lei, se tornaria a Lei 10.639/03. Assim, sua concreticidade como instrumento legal foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003.

Assim, a implantação da Lei 10639/03, que determinou a introdução do ensino da História da África e da cultura afrobrasileira nos vários níveis da educação nacional, propiciou uma renovação e revitalização das múltiplas identidades sociais que formaram a nação brasileira. Esse dispositivo legal, nos solicita urgentemente um Pensamento Outro e um Currículo Outro, tanto para a formação do docente quanto para os discentes. Portanto um currículo decolonial parte de fundamentos que visibilize epistêmes outras, que esses conhecimentos transgridam nas instituições escolares. Essa Lei mostra o quanto a nossa sociedade é racista, na qual precisamos de uma Lei para valer o direito de ser diferente, de exercer uma diversidade de corpo e de epistêmes.

Recebi, durante anos, as mensagens de que a sociedade brasileira não existe a diferença de cor de pele, negrxs e brancxs são todxs iguais, pois esse negócio de racismo era coisa inventada pelos próprixs negrxs, e muito mais, como as frases que ouvi da boca de gente da minha família, por parte de pai: “*não case com preto*” vai “*manchar a família*”, e por parte da mãe, a frase: “*case com um branco para clarear a família*”. Frases essas que permearam em minha família, e ainda, permeiam o tecido social. Frases racistas, sedimentadas e naturalizadas. Eu cresci ouvindo isso, era racista, racista sim, construíram em mim a imagem do ser negrx, do *não-ser* (Fanon,1968), como todos os adjetivos e substantivo que a mente racista criou para inferiorizá-lxs. Aprendi a desaprender esses constructos racistas que me condicionaram.

O nosso racismo é estrutural, ele está presente nos espaços públicos e privados, como uma “*forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam.*” (ALMEIDA, 2018:15). A partir daí meus primeiros olhares nas questões que envolviam relações étnico-raciais foram aguçados e de enfrentamentos no cotidiano.

Usarei nessa pesquisa a forma de escrita (*étnico-racial*), pois considero que os dois conceitos possuem raízes etnológicas diferenciadas. Além, a palavra raça, segundo Munanga

(2014), veio do italiano *razza*, e originária do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Essa categoria tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. O autor também nos informa que no latim medieval, a palavra possuía um significado de descendência, linhagem ou de um grupo que tivessem características físicas comuns.

Já nos séculos XVII e XVIII, na França, o conceito de raça se caracterizava por uma definição de classe social entre a nobreza, os de puros de sangue (possuíam habilidades especiais e naturais como administrar e dominar- Francos – origem germânica) e a população, os de não-puros (Plebe, era originária de diversas populações da antiga Gália, formada pela população celta, que hoje corresponde aos territórios da França, Bélgica e Itália).

Em 1684, François Bernier utilizou o termo raça com o significado moderno, ao classificar a diversidade humana em grupos distintos a partir de suas características físicas.

Porém, foi o naturalista sueco, Carl Von Linné (1707-1778) usou pela primeira vez a classificação hierarquizada da humanidade em raças, relacionando a cor da pele (maior ou menor concentração de melanina) com os aspectos de inteligência, do psicológico e do cultural. Para Linneu (POLIAKOV,1974:137) a humanidade estaria dividida em quatro raças e as classifica, tais como: 1- americano, moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado; 2- asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas; 3- africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo); e finalmente, 4- europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis.

Podemos perceber que essa classificação explicitamente hierárquica criou as bases para o racismo científico, que durante o século XIX e XX, justificou o domínio racial dos povos brancos de Europa⁶⁴ (inglês, belga, francês, alemão) sobre os em estenderem colônias no continente asiático e africano.

Tanto Munanga (2014), quanto Guimarães (2003:94) compreendem que o conceito de raça está intrinsicamente ligado a *uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais, que trata das identidades sociais* e que “*as ‘raças’ são feitos de discursos*” de origem “*de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo*

⁶⁴Segundo DUSSEL (2005), o conceito de Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII (romantismo alemão), que se delimita em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia até o limite fronteiriço dos atuais países Croácia e Sérvia, além da sequência ideológica grega e romana, anteriormente a História da Ásia (Mesopotâmia) como a Pré-História europeia. Seguindo a sequência, vem o mundo cristão medieval e finalmente, o mundo europeu moderno, a partir do século XV (1492). A Europa constituiu-se como o centro da História mundial/universalidade-mundialidade e pretende-se identificar-se como o único, e todas as outras culturas como periferia

sangue”. Decerto os aspectos biológico e científico para a definição de raça não existem; é um conceito ideológico e se perpetua numa relação de poder e de dominação. Hoje, é uma categoria simbólica pelo seu caráter sociológico e histórico.

Para Munanga (2014), o conceito de etnia está mais relacionado ao um conjunto de população que se designa como a branca, negra ou amarela, e cada população pode conter várias etnias. Contudo, apresenta característica “*histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.*” O uso da palavra etnia pode ser considerada “*politicamente correta*”, onde a substituição de raça por etnia, não muda o caráter do racismo entranhado nas sociedades ou na relação hierárquica que se estabelece entre as distintas culturas.

Portanto, o conceito e uso da palavra raça, passa a ser substituído por etnia, e concordando ainda com o autor, a palavra não perdeu a sua especificidade do esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão, em nada se retira a ideia do racismo embutido nas relações sociais.

Então, por que escrever esse trabalho?

Os espaços sociais que circulamos: família, escola, sindicato, ou seja, no cotidiano, pude perceber o quanto fomos forjadas/os com preconceitos, discriminações e racismo; compreender essa violência simbólica, que se desdobra na física, é por demais remover camadas existenciais e de formação histórico-cultural; as situações acabam sendo naturalizadas, silenciadas, veladas e não percebemos como o racismo está entranhado em nossa estrutura social, e o quanto ele é nocivo.

Nesse sentido, uma luta antirracista, através de atividades não só nas instituições escolares, mas também em outros espaços, é vetor emergencial de demandas para remover as camadas impregnadas de pensamentos eurocentrado, racializado e hierarquizados. Indo a locais diversos para que possamos desenvolver ações que questionem fatos estabelecidos como normais e não racializadas. Essas atividades me fizeram refletir, analisar e ressignificar aquilo que impregna/ou a sociedade brasileira, a democracia racial que é apregoada a todos o canto que somos uma nação que viemos numa harmonização de grupos raciais. Mas sabemos que longe disso, somos uma sociedade racista, e o que possibilitamos nas APDA's é trazer Pensamento Outro que desmonte esse mito da sociedade brasileira.

Enquanto, professora devo possibilitar aos meus discentes que se tornem seres dotados de reflexões históricas, sociológicas, religiosas e econômicas, frente aos cânones racializados, discriminatórios e preconceituosos que renegaram saberes outros e seres humanos que não

representavam o padrão europeu. Meu fazer-docente traz um *novo ser* (FANON, 1968) para a arena das disputas hegemônicas já estabelecidas. O processo de silenciamento de uma cultura em detrimento à uma outra, fomentou a naturalização de saberes e de negação do diferente, do outro.

Então, a Lei 10.639/03 proporciona um giro decolonial nos currículos escolares, e nesse contexto a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira na Educação Nacional, exige uma mudança de práticas de descolonizar e/ou decolonizar⁶⁵ os currículos, as mentes e as ações tanto da educação básica quanto no ensino superior.

Essas são mudanças necessárias de representação e de práticas, de questionamento dos lugares de fala, de poder, de indagar a relação entre direitos e privilégios em nossa cultura social, política e educacional, em nossas escolas, em nossas universidades e no cotidiano (GOMES, 2012, p. 100).

Por séculos, a sociedade brasileira sedimentou um racismo epistêmico⁶⁶ contra determinados grupos sociais, principalmente, nas escolas e nos seus conteúdos curriculares que privilegiam um saber a ser considerado a *hybris* do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 2005), que parte do princípio de que todo conhecimento é fundado a partir da Europa (mundo grego, latim e nas seis línguas modernas (inglês, alemão, francês, italiano, português e espanhol), as línguas modernas imperiais.

Ainda persiste um racismo estrutural em nossa sociedade.

Se aprende a ser racista e, como também, se aprende a deixar de ser racista, pois as vertentes do racismo se fazem através de nossa formação como ser social, no pelo emaranhado de experiências de vida (na religião, no sindicato, em associações diversas, etc.).

Portanto, o meu fazer-saber corrobora, atualmente, com o desmonte da construção de discursos racistas, que inferioriza um grupo e superioriza um outro grupo; a ação antirracista é ponto crucial no espaço escolar, ações, essas, que contribuam para que se veja que o racismo tem um histórico e que se perpetua para a manutenção de um *status quo*, uma/um docente que encara esses desafios, dentro do espaço escolar, é uma/um agente, uma/um ativista de uma luta antirracista, ou um *agente da lei* (PEREIRA: s/d).

A Lei nº 10.639/03 foi o resultado de várias frentes de trabalho dos movimentos negros, não podemos nos esquecer de que esta Lei, na verdade, foi uma reivindicação que,

⁶⁵ Numa conversa com Catherine Walsh em setembro de 2018, ela mesma disse que o De ou o DES, em nada muda uma postura que possa insurgir conhecimentos e práticas que tragam um Pensamento Outro.

⁶⁶ Operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimento e como os únicos com capacidade de acesso à universidade e à verdade.

outrora, os movimentos sociais negros já solicitavam as lutas de educadores, e daqueles que estavam comprometidos com uma sociedade mais justa e equânime.

Transcrevo a Lei 10.639/03 que determinou a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos obrigatórios nos currículos escolares da Educação Nacional, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, História da África e dos Africanos, a luta dos negros, e de sua contribuição social, artística, econômica e política na formação da sociedade brasileira:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, nove de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República Brasil. Lei 10.639/03, 10 de janeiro de 2003.

Numa palestra com o professor Amauri Mendes Pereira (2014), pudemos compreender que a Lei 10.639/03 foi sancionada, imediatamente (nove dias) depois da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2004 a 2012), porque as forças contrárias à promulgação dessa Lei eram enormes, mas *não dava mais para esperar*, então foi melhor, *ou vai, ou racha*. Avalio que por se tratar de um tema que é ponto nevrálgico - o racismo, a Lei foi sancionada como estava, pois, era e ainda é urgente e necessária essa discussão das relações étnico-raciais no seio da nossa sociedade, e principalmente, nos currículos escolares.

A Lei 10.639/03 determina que os conteúdos devem ser ministrados em todos os níveis da Educação Escolar que compõem a Educação Básica Nacional, ou seja, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das redes de ensino público e particular, bem como na Educação Superior (graduação e pós-graduação).

A Lei 10.639/03 ressalta a importância epistemológica da história dos negros, nos

níveis e modalidades de Educação e de Ensino, ao determinar a obrigatoriedade da propagação e das contribuições nos vários campos e saberes dos povos africanos, na formação da sociedade brasileira. O fator ímpar deste instrumento legal é o de assegurar, por força da Lei, as ações pedagógicas dos docentes ao tratar dos assuntos específicos das culturas africanas e afro-brasileiras, pois se trata de um componente institucional e legal que garante teoricamente uma luta antirracista nacional, e ao mesmo tempo, visibilizar conteúdos que outrora foram negligenciados ou silenciados nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Nacional.

Anos mais tarde, em 2008, ocorreu uma pequena modificação na Lei Nº 10.639/03, ao ser sancionada a Lei nº 11.645/08 que assegura e determina o ensino da história e da Cultura Indígena na Educação Básica Nacional:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º ano da Independência e 120º ano da República.

Brasil, Lei 11.645, 10 de março de 2008.

As Leis nº 10.639/93 e nº 11.645/08 acrescentaram o Artigo 26-A da LDB nº 9.934/96, a primeira tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, História da África e dos Africanos, a luta dos negros, aqui classificados como não brancos no Brasil e da

sua contribuição social, econômica e política na formação da sociedade brasileira. Contudo, a Lei 11.645/08 reforça a Lei 10.639/03 e inclui a História e as culturas dos povos indígenas. Para Oliveira (2012), a importância da Lei nº 10.639/03 é que esta representou: mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação referidas à educação básica. (Idem, p.69).

A Lei deverá ser implementada em todos os níveis da Educação Escolar que compõem a Educação Básica Nacional, ou seja, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das redes de ensino público e particular, bem como na Educação Superior. Assim, ressaltando a importância epistemológica da história dos negros, nos níveis e modalidades de Educação e de Ensino, ao determinar a obrigatoriedade da propagação e das contribuições nos vários campos e saberes dos povos africanos, na formação da sociedade brasileira, o fator ímpar deste instrumento legal é o de assegurar, como força da Lei, as ações pedagógicas dos docentes ao tratar dos assuntos específicos das culturas africanas e afro-brasileiras, pois se trata de um componente institucional e legal que garante teoricamente uma luta antirracista nacional, e ao mesmo tempo, visibilizar conteúdos que outrora foram negligenciados ou silenciados nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Nacional.

Outro instrumento legal são as DCNERER (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas), que buscam uma nova perspectiva para a Educação Nacional, a Educação Antirracista, ou seja, “o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações etnicorraciais. (Idem)

Assim, conforme o Parecer (nº 03/2004), busca desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações etnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos que estão nos currículos escolares, não só de uma História, mas de outros saberes. Esses conteúdos outros devem estar não só no ensino da História, mas também, em todos os componentes curriculares que compõem o Ensino Básico, referindo-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (Lei nº 10.639)

A positividade do saber negro/africano se faz presente na implementação da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, e na formação do corpo docente das Universidades. Essas temáticas são importantes na construção da identidade daqueles que como seus corpos negros ocupam as salas de aula, e assim, trilhar um novo processo identitário, que é uma categoria onde perpassam as relações interpessoais, no plano coletivo e individual, e vice-versa; também é uma categoria histórica, social e psicológica, pois

nos constituímos a partir de referências e do reconhecimento das representações do que somos numa construção e reconstrução constantemente, como sujeito. São referências que organiza o ser em si e o mundo que o cerca e o reconhecimento dessas representações (FERREIRA,2004, p. 46).

A Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e os PCNs (1997) são elementos que compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural, porém é com a Lei nº 10.639/03 que determinou a obrigatoriedade de se ensinar valores culturais afrodescendentes e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

Afirmamos que o Brasil é um país racista, uma sociedade que negou a existência de alguns seres humanos, que considerou como mercadoria, sem alma, a-histórico, etc. primeiro foi a população indígenas e depois a população negra. Uma luta antirracista se faz pertinente, no Brasil, desconstruir um imaginário social racista, que considera esses grupos como selvagens, preguiçosos, é uma tarefa que demanda duas quebras de paradigmas: uma de se desconstruir como racista - uma/um professora/or não entra na escola e se despe de seu racismo, ele explicita esse seu lado - não é só uma/um transmissora/or de conhecimentos, carrega em si culturas, tradições, entram com toda a nossa carga de impressões de mundo, o saber dessa/desse professora/or está no emaranhado de sua vida pessoal, na sua existência e nas ideias e de certezas da formação cultural que obtiveram; e a segunda, a de obter ferramentas intelectuais e práticas, através de ações antirracistas engajadas para o desmonte dessa estrutura nefasta que mata e que cria uma fissura entre o que é humano e o que não é humano, e necessariamente, para um “convencimento” de que há racismo no Brasil, que devemos nos engajar e compreender que essa luta não é só de quem tem mais melanina, e sim de ser contra uma sociedade que nega a humanidade a esses grupos, especificamente, grupos que contribuíram na formação da nação brasileira.

V. ZONA DE INSURGÊNCIA – PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA

O caminho a gente inventa
(SIMAS, 2019: 10)

5.1 Pedagogia Decolonial - Conceito e Histórico

A Pedagogia Decolonial tem seu cerne na pedagogia crítica, iniciada nos anos 1960, do século XX, a partir de Paulo Freire (WALSH, 2013), é uma nova pedagogia na perspectiva de uma educação decolonial⁶⁷ moldada em ideias e ações para um desmonte dos constructos de que alguns conhecimentos que são válidos e outros que não são; visibilizar saberes outros.

É necessário pensar as estratégias pedagógicas que transgridam a ordem da Colonialidade (política, ontológica, epistêmica, espiritual, existencial), que mostrem as fissuras e rachaduras das lutas de resistências históricas, numa busca para a libertação freireana. É uma pedagogia que tem seu eixo central no processo de surgir uma nova humanidade (FANON, 1969;2008); do pensamento crítico da leitura do mundo, das práticas e estratégias de existência por certos grupos aliçados do processo de humanização, aqueles que foram escravizadxs e colocadxs num âmbito de não-humano (Idem; FREIRE, 1996;1997); da insurgência; da transformação e da intervenção.

A Pedagogia Decolonial tem por objetivo nomear, visibilizar e compreender os problemas estruturais e psicoexistencial (racial, gênero e classe), restaurar a humanidade através de ações transformadoras de um problema de uma determinada realidade.

Então, o ponto nevrálgico dessa escrita de doutoramento é trazer Pensamentos-Outros que reflitam uma enunciação a partir de lugares e contexto diferentes. Nesse sentido, para Grosfoguel (2013, p. 459), o essencial é o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, e acreditar que as instituições podem abarcar numa educação mais plural e diversa, possibilitando a legitimidade de/para uma educação decolonial que respeite os saberes locais, os saberes dos discentes e da comunidade, é fator preponderante de uma educação libertadora, como me ensina Paulo Freire.

Quando Freire diz que a leitura do mundo é primordial para a construção do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo ele reconhece e estabelece um compartilhamento desses saberes locais e de seus sujeitos envolvidos nessa relação. Precisamos tirar a/o docente da zona de conforto dos saberes sedimentados e hegemonicamente propagados.

⁶⁷ É um projeto político, social e educacional que provoca questionar as ausências históricas do outro, e desafiar a derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas canônicas da Colonialidade.

Nos espaços educativos, e não só o escolar, proponho o desmonte de uma estrutura que condicionou uma visão de mundo baseada na Modernidade/Colonialidade, estabelecida por poucos em detrimento a uma maioria. Devemos discutir *epistêmes outras*, e não só aquelas já se naturalizadas como verdades. Este binômio Modernidade-Colonialidade, a partir do século XVI, tem funcionando historicamente a partir de padrões de poder fundados na exclusão, na negação e na subordinação (WALSH, 2006), ou seja, a Modernidade propusera dois caminhos em relação à diferença: a assimilação ou a segregação de uma determinada cultura, estabelecendo na cultura, nos currículos escolares e no cotidiano, a exaltação positiva de certos grupos hegemônicos (europeu) ou o silenciamento de outros (africanos e indígenas).

Cabe a nós docentes compreender que as tensões e os desafios estão presentes na disputa de conteúdos e na sua seleção; de um lado os propostos por uma normatização, por uma homogeneidade de saberes, estéticas e filosofias de vida seculares, que ainda em muitos espaços escolares, se mantem numa estrutura de via única. Mas de uma outra, que seja desestabilizadora e além disso que traga um olhar diferente, saberes negados, invisibilizados, silenciados e considerados como “ilegítimos”.

Por certo, a escola não se constitui somente num local dessa homogeneidade, também é um local onde se constrói novos paradigmas, mudanças e de ampliação de novas visões de mundo. Ela é um espaço de tensão, entre saberes considerados como legítimos e saberes descartados.

Compreender que o significado da Educação Decolonial é fundamentado em *um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista* (OLIVEIRA, 2016) e, voltada para uma educação onde se construa *uma existência coletiva do conhecimento, um conhecimento vivido-experimentado, tanto no âmbito individual quanto no social* (idem).

Certamente, ainda perdura um conhecimento propagado nas instituições escolares calcado numa visão ideológica eurocentrada-hegemônica, e legitimada por uma Ciência que tem suas bases estabelecidas no binômio Modernidade/Colonialidade; e, assim, elas possuem um discurso ideológico e o transmite em seus conteúdos, ideias consideradas como absolutas ou de certeza inabalável.

Portanto, a Educação Decolonial possibilita o descortinar de conhecimento e de saberes que são silenciados nos currículos escolares, e as/os docentes exerçam sua atividade pedagógica que tragam um Pensamento-Outro (WALSH, 2006), através de conteúdos que são invisibilizados pelo currículo. A escola e seu currículo serão/são abalados na legitimidade de

uma cultura universal.

Nesse sentido, a Educação Decolonial propicia um caminho metodológico, teórico, histórico e político outro, questiona e analisa o jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder de forças antagônicas que geram uma hierarquização epistêmica. É uma educação da transgressão, do enfrentamento, da quebra de padrões canônicos, da reflexão, da proposição e da ação.

Ela questiona o currículo que se apresenta há anos nos currículos escolares. Acreditamos que o currículo deve quebrar esses conteúdos pré-moldados e se fundamentar numa resistência pedagógica. Essa resistência é construída e exercida tanto pelos educadores quanto pelos educandos engajados numa luta (hooks, 2013), e aqui, especificamente, a luta antirracista.

Assim, a Educação é um ato político entre educador e educando, e como tal proposição, o conhecimento é construído e problematizado. É um ato de conscientização crítica da realidade, em que o ser humano age sobre o mundo, e sobre o outro. Desta forma, o currículo não está descontextualizado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Portanto, é primordial que na elaboração de um currículo escolar, estejam envolvidos a/o docente e a/o discente, e que sejam utilizadas, elaboradas e reelaboradas as experiências próprias das/os alunas/os na construção do currículo.

O currículo é transformador, como o próprio ser humano que em sua essência se modifica, compartilha os saberes entre os seus, pois ora se ensina, ora se aprende; e nessa partilha do conhecimento todos se transformam, tal como deve ser também o currículo.

Na contemporaneidade, desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com um pensamento crítico, decolonial e antirracista, que possibilite visibilizar positivamente o corpo negro e de seus feitos culturais na História da humanidade, é de importância fundamental. Quanto mais discutirmos a questão racial, nas escolas e em outros espaços, mais proporcionaremos a desconstrução das ideias que massacraram e subalternizaram a identidade negra, pois o sistema Modernidade/Colonialidade estabeleceu uma imposição de organização de vida, de formas, de estética, da lógica, da maneira de se manifestar e de pensar a vida, impôs uma organização de vida; portanto, é urgente nos espaços sociais, e aqui na escola, concretizar uma luta antirracista.

Decolonizar é trazer um outro pensamento frente ao processo de insubordinação do discurso dominante, é a reapropriação de um discurso hegemônico e tornar a significar e a reapropriar-se de seu próprio discurso, de sua própria maneira de pensar, de estruturar o espaço, a linguagem. Novas formas de discursos de conquista emancipatórias e que decolonizar

significa uma análise crítica de imposições culturais estabelecida como cânones de poder, de saber e de ser.

O que é uma Pedagogia Decolonial?

Consideramos que a Pedagogia não está limitada unicamente às instituições de Educação; somente a transmissão de conhecimento, e nesse sentido, podemos falar em pedagogias que existem nas diversas maneiras da relação de trocas e de reflexão-ação presentes nas lutas diárias que exercem os movimentos sociais, os coletivos de mulheres, de negros, de sem-teto, de sem-terra, etc. Esses movimentos sociais se formam nas lutas cotidianas, e exercem ações, e a partir dessas ações e refletem-nas, continuamente, para melhorarem as suas ações, ou seja, ação-reflexão, reflexão-ação, buscam em sua pedagogia caminhos que levem a uma mudança do *status quo* estabelecido como padrão.

Essa ação-reflexão/reflexão-ação não são caminhos diretos, mas antes de tudo, são sinuosos, realimentados e reestabelecidos nas propostas que esses movimentos desenvolvem.

A *Pedagogia Decolonial* dialoga com a interseccionalidade (gênero, classe e raça) dos movimentos sociais, necessária para uma transformação do cotidiano. Ela está inserida nas propostas do campo teórico denominado Modernidade/Colonialidade, que insurge para pensamento “outro”, um pensamento decolonial, que busca pensamentos epistêmicos produzidos a partir da América Latina ou de outros espaços territoriais subalternizados (África e Ásia), ou seja, se caracteriza por um olhar teórico/epistêmico que enfoca as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) que viabiliza as lutas dos subalternizados contra o pensamento hegemônico, a partir de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Então, a Pedagogia Decolonial tem o seu cerne a escrita/filosofia de Frantz Fanon e de Paulo Freire. Uma pedagogia que pretende uma educação participativa, questiona o contexto sociocultural e o cotidiano. O pensamento fanoniano e freireano é decolonial antes da proposição desse campo teórico.

Pensar uma Pedagogia Decolonial é pensar numa educação que tem como objetivo o de educar a si e a/o outra/o, a partir de sua realidade de existência, de seus paradigmas próprios de existência; que as pessoas se eduquem numa perspectiva da ação de protagonismo, que tenha uma atitude ativa/participativa/opinativa/propositiva, e parte, principalmente, de sua existência/experiência, de sua realidade cotidiana, de seu dia-a-dia. Não desconectar de sua realidade, de sua existência de seu viver coletivamente. Ela parte da dinâmica da subjetividade da existência, e faz um elo de conhecimento entre o seu viver/existir e a educação/ação/luta/participação.

O foco de uma Pedagogia Decolonial é a de refletir o sistema de uma educação

dominante e hegemônica, que subjuga outras maneiras de viver e ver o mundo, descartam esses saberes, e estabelecer novos paradigmas de conhecimentos e formas de lutas.

Aprender a desaprender para reaprender de outra maneira, é o que nos ensina a filosofia de Amawtay Wasi⁶⁸.

5.2 Pedagogia Decolonial Antirracista

A nossa principal preocupação dentro das Unidades Escolares é na promoção de um diálogo para uma Educação Intercultural, Decolonial e Antirracista, de fortalecer as identidades que foram negadas, que historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização, pois esta negação naturalizou a diferença e ocultou a desigualdade social. Além de que aqui acrescentamos mais um elemento destruidor das vozes silenciadas e negadas na sociedade brasileira, o componente psicológico de uma negação do não branco, que passou a interferir no próprio viver deste indivíduo. Visibilizar as práticas e as manifestações culturais deste grupo é ponto relevante como constructos, também, desta sociedade, de uma nova dinâmica cultural de hibridização e das novas identidades que estão se constituindo, pois:

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU, 2006, p.103).

Assim, a educação intercultural questiona a própria noção de identidade como sendo algo unificado, fechado e estável; pois, tal como a identidade, a educação intercultural está em constante mudança e tensão entre o ideal e o real do cotidiano escolar e na construção da identidade.

Para Candau (2006), existe um arcabouço epistêmico que se baseia na Colonialidade, e que se reflete constantemente nos currículos escolares e, conseqüentemente, para a quebra desses paradigmas é necessário:

- 1- Desconstruir o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira.
- 2- Questionar o caráter monocultural e etnocêntrico europeu que estão explícito ou implicitamente.

⁶⁸ Amawtay Wasi significa “*Casa da Sabedoria*” na língua kichwa/quichua, falada por mais de 1.400.000 mil pessoas quíchuas dos territórios do Equador, Colômbia e Peru.

- 3- Articular as políticas públicas e as práticas pedagógicas no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural nacional.
- 4- Resgatar o processo de construção de nossa identidade nacional, salientando os vários atores que dela participaram.
- 5- Promover a interação das experiências sistemáticas com o outro, das diferentes maneiras de viver e de se expressar no mundo, num constante diálogo com o outro.
- 6- Promover o empoderamento do *outro*, que aqui classificamos os atores sociais que por longos anos estiveram silenciados quanto a sua contribuição na formação da nação.
- 7- Reconstruir uma dinâmica educacional que esteja conectada a uma interculturalidade epistêmica e que não focalize especificamente um determinado grupo, mas que dialogue com todos os atores do processo de construção da cultura nacional.
- 8- Entender as relações culturais como complexas que estão imbricadas com a relação de poder, e compreender quais relações de poder (social, político e econômico) estão vinculadas numa subordinação e numa hierarquização racial, impostas numa sociedade que possui uma estigmatização indelével racial e historicamente constituída.

Os pontos citados acima fecham com a principal ideia da autora, que é a de promover uma educação antirracista e na construção de um currículo intercultural; onde a escola deverá fazer não somente estas ações em momento de efemérides, mas em todo o processo da relação ensino-aprendizagem, que afete na seleção do currículo, na organização social escolar (classe, raça e gênero), na linguagem (visual e discursiva), na prática pedagógica, no papel do profissional de educação e, fundamentalmente, na comunidade escolar, no seu desdobramento para o diálogo com esse outro:

É necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se (...) desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogos e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. (...) Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo (CANDAUI, 2006, p. 10).

O que propomos na prática de uma educação baseada na interculturalidade é um constante diálogo entre conhecer, reconhecer e respeitar às diferenças culturais e históricas, ou

seja, que a Alteridade se torne um elemento permanente do saber. E não, como nos é apresentado pela Colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Que busquemos novas maneiras de explicitar diferentemente os saberes que foram silenciados e invisibilizados.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (CANDAUI, 2009, p.108).

Esta perspectiva dialógica intercultural na Educação não ignora as relações de poder presentes nas relações pessoais e interpessoais, mas avança e incorpora outras questões que são importantes para a reflexão e para a transformação socioculturais, políticas e econômicas de uma determinada sociedade.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire descortina no contexto educativo, as bases para uma análise social e política das contradições entre opressores/oprimidos, da violência daqueles/as que praticam a “falsa generosidade” (FREIRE, 2002:31) para continuarem a exercer a sua injustiça perante os/as que são desumanizados/as. Suas críticas ao *status quo* se apresentam nas discussões da teoria Modernidade/Colonialidade. Ele já era decolonial antes de surgir o campo teórico, pois para Freire o ato de educar é um ato político, a prática educativa é política, reveladora e transformadora. É através da reflexão das condicionantes que se compreende uma opressão.

Por certo, sua pedagogia é da insurgência, da re-existência e do re-viver, ao trazer os saberes silenciados para a discussão como material de análise do cotidiano e de visão do mundo, através da leitura do mundo para a sala de aula. É necessário engajar-se na luta por sua libertação de saberes e de corpos, pois a pedagogia freireana é questionadora, observado, reflexiva e crítica, portanto é uma pedagogia libertadora.

A escrita que segue abaixo é de uma pedagogia da esperança, da insurgência, da autonomia, do “afrontar” e da decolonialidade antirracista. Convido a relatos de Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas, que desenvolvi no Colégio Estadual Nilo Peçanha, no município de São Gonçalo/ RJ, são ações demarcadas por um tempo cronológico de 2012 até 2019.

5.3 Narrativas de Memórias Compartilhadas de Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas – uma autoetnografia no Colégio Estadual Nilo Peçanha/SG-RJ

Então, as páginas das Zonas acima, foram escritas com todo um cuidado teórico-metodológico que me garantisse o alicerce dessa Tese, com o intuito de um olhar de dentro, de uma autoetnografia, ou seja, não só de um relato biográfico, mas sim de um método de pesquisa e de intervenção traçado no plano da análise das experiências das APDA's.

A tessitura dessa Zona se fará a partir da descrição das atividades pedagógicas decoloniais antirracistas entrelaçada com as falas identificadas das entrevistas; quais são as ações mais citadas e o porquê; quais foram os desdobramentos dessas atividades para essas/esses entrevistadas/as. É um relato das minhas práticas pedagógicas decoloniais antirracistas, do objeto (APDA) e sobre a produção desse conhecimento, ou seja, o desdobrar dessas ações dos envolvidos (corpo discente, docente e da comunidade que os cercam) nessas ações entrelaçadas pela autoetnografia.

Nas APDA's que seguem, tracei percursos de um constante diálogo com os conhecimentos da temática étnico-racial que adquiri (cada dia mais conceitos são acrescentados a esse campo teórico) em vários cursos, palestras, oficinas, seminários, congressos, além de participar de dois grupos de pesquisa e de estudo, especificamente, do campo teórico (Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade) que segue nessa escrita, pois as ações pedagógicas decoloniais antirracistas só puderam acontecer com um que de criatividade, de estudo e de proposições positivas que possibilitassem um outro pensar sobre saberes considerados com os contornos de um racismo epistêmico.

Já na primeira parte desse texto de tese de doutorado, na Introdução demarco a minha trajetória pessoal e o meu entrelaçamento com o ser social e político que me tornei; a minha formação acadêmica e pude perceber que essa formação como estudante do curso de História/UERJ-FFP, que tivera na Universidade dos anos 1980, não me proporcionou conhecimentos referentes às relações étnico-raciais bem como sobre o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Nessa escrita de rememorar a minha trajetória de ser-mulher-discente-mãe-docente-avó pude, também, compreender que esse caminho traçado está carregado de um conteúdo questionador, inquiridor e, constantemente, na busca de aprender, desaprender e a reaprender muitas coisas, tanto no nível da vida pessoal, da vida profissional e da vida social.

Escrever as minhas memórias das atividades decoloniais antirracistas na instituição escolar que leciono desde os anos 2000, me possibilitaram enxergar o quanto a função de uma

educadora/“*agente da lei*” pode agregar outrxs docentes, pode transformar as ideias naturalizadas que compõem um cenário racista que esse país tem. Pode, também, ressignificar essas ideias racistas e encontrar novos caminhos de uma docência carregada de proposições antirracistas. Contudo, pude observar, nessa pesquisa que dentre aqueles alunxs que entrevistei (13), dois entrevistados lembraram muito das atividades externas que fiz do que as proposições antirracistas, como veremos mais adiante.

Enquanto docente tive que fazer um enorme esforço criativo, pesquisa e estudo para desenvolver as atividades pedagógicas decoloniais antirracistas, onde tinha que incluir ao conteúdo programático, que pouco, ou quase nada, destaca a História da África quanto da cultura Afro-Brasileira, os conteúdos que regem as reflexões conceituais da luta antirracista. Ademais, as Atividades de uma Pedagogia Decolonial podem ter vários conteúdos necessários para tencionar determinados preconceitos e discriminações em nossa sociedade (gênero, geracional, portadores de necessidades especiais, etc.).

Portanto, nessa Zona identifiquei as Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas (APDA), e analisar as percepções, as críticas, além de verificar qualitativamente quais foram as permanências e mudanças proporcionadas pelas APDA's, ou seja, quais contribuições que essas ações proporcionaram na sua visão de mundo e no seu contexto sociohistórico do corpo discente. Trouxe também as falas de docentes com o propósito de analisar o que as levou a participarem das ações e os desdobramentos das atividades.

Além disso, descrevi como desenvolvi essas atividades, destacando seus objetivos, metodologia, objeto de estudo e destacarei algumas imagens dos eventos; essa materialização se dará através de um permanente diálogo com xs entrevistadxs (corpo discente e docente) que por meio de suas falas/escritas, pois esse é o caminho da Autoetnografia que se configura como uma metodologia que busca a análise e a interpretação numa imbricação da escrita, do *eu-anunciador - da subjetividade* e da experiência pessoal e da experiência cultural, ou seja, da *escrivência*. Nessa perspectiva metodológica, a escrita se desenrola a partir da tríade citada; portanto, sem esquecer que essa metodologia é um ato de político, social e de transformação dos cânones e da naturalização de uma sociedade, e aqui especificamente de uma luta antirracista e de visibilizar saberes outros, que pouco ou quase nada está nos currículos escolares, seja de História, ou de outra área de conhecimento.

Então, ao entrar no curso de especialização PENESB (no ano de 1999 - como já narrei na Introdução desse texto) as cortinas do racismo se abriram para mim, e como me senti mal, envergonhada, e, tinha que fechá-las; e incessantemente, me questionava como eu pude fazer parte disso, de algo tão nefasta que nega a existência do outro de forma positiva, cria uma ideia

de existem seres positividade e seres negativos, carregados de saberes, sentimentos, estética, a dicotomia do bem e do mal! Pude compreender o que é o mito da democracia racial brasileira, e não observava que o mundo racializado era um território em disputa de valores, rituais e de percepção do mundo, ou seja, amplamente desenvolvida em nossa cultura, de que não há racismo no Brasil, e ia, mais além, corroborava com a ideia de que o racismo era uma criação da comunidade negra. Pois bem!!! Essa forma de ver o mundo me era tão natural e confortável. Pude perceber que o mundo do branco era muito diferente do mundo do negro. Que eu tinha privilégios e que deveria refletir sobre esses privilégios – Branquitude⁶⁹. Esse momento foi de grande tensão e ao mesmo tempo de me sentir muito mal, ao enxergar que fui criada racista e que deveria me desconstruir e eliminar esse ser que habitava em mim. Tive que me refazer também. Pensei, eu ainda estou na zona de conforto, pois sou branca, e no mundo racista que vivemos, seria necessário levar a outras pessoas o que é o racismo, por que e para que racismo é criado, o quanto ele transforma seres em não seres.

Assim, ao participar dos cursos de formação, que hoje considero, cursos antirracistas, e de ter acesso a uma literatura que trazia no seu bojo tanto as escritas dxs autorxs racistas quanto dxs autorxs antirracistas, despertei para as mudanças, também, de minhas ações pedagógicas, ao observar que a grande maioria do corpo discente da instituição que trabalho/trabalhava era composta de corpos com mais melanina, de corpos pretos. Há também nisso tudo uma vergonha de ter participado de um mundo racista que eu não via. Então, fiz escolha, e a minha foi a de proporcionar ao corpo discente das escolas que trabalhei ações um enfrentamento diário para o antirracista.

Assim, no ano de 1999, eu lecionava em duas turmas do Nono Ano do Ensino Fundamental, no CIEP Doutor Zerbini/SG-RJ (Nº412), o conteúdo programático incluía o tema da Segunda Guerra Mundial, e o meu desejo foi o de dar um outro olhar a esse conteúdo. Adquiri o livro *O Racismo na História do Brasil Mito e Realidade* da autora Maria Luiza Tucci Carneiro, da Editora Ática (7ª edição de 1998).

⁶⁹ Análise dos privilégios simbólicos, subjetivos e materiais que o corpo branco tem nas sociedades.



Figura 21: Livro O Racismo na História do Brasil Mito e Realidade

Encaminhei a seguinte proposta para o corpo discente: iríamos fazer uma leitura do livro e uma discussão de todo o livro, sendo que essa atividade seria em forma de seminário. Dividi a turma em grupos, eram cerca de 40 alunos por turma!! Cada grupo ficou com a seguinte divisão: grupo I - capítulos 1 e 2 (O Brasil Imaginado e Nos Porões do Brasil Colônia); grupo II - capítulo 3 (Ciência Progresso e Intolerância); grupo III – capítulo 4 (Tristes Trópicos); grupo IV – capítulo 5 (Tempos rebeldes); finalizamos essa atividade, apresentando em forma de mural, cartazes das informações principais contidas em cada capítulo, além de desenvolver em forma de escrita individual as questões sugeridas para debate no final do livro.

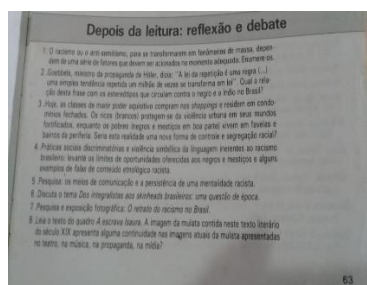


Figura 22: Exercícios do Livro O Racismo na História do Brasil Mito e Realidade

O livro supra citado é riquíssimo em informações preliminares de uma construção dos mitos raciais que negativamente são propagadas no tecido social, e pouco estudadas nos currículos escolares, tais como: em relação aos indígenas (preguiçosos, selvagens, etc.), em relação as/aos escravizadxs (sem alma, sem história etc.), em relação aos ciganos (trapaceirxs etc.); discute as leis da Abolição gradual da Escravatura, no Brasil, sobre as teorias raciais e os teóricos racistas, do século XIX; um pequeno passeio histórico sobre a Frente Negra Brasileira, sobre o Teatro Experimental do Negro, o mito da Democracia Racial brasileira, o Movimento Negro Unificado, o mito do arianismo, a perseguição dos judeus na Europa e no Brasil, o Movimento Indígena organizado e o extermínio de um povo, e finaliza com uma discussão do “novos racismo” os *Skinheads*. Um livro pequeno e muito bom para levantar questões do

racismo na História do Brasil e dos povos racializados. Esse livro possibilita maiores aprofundamentos posteriores desses assuntos.

Infelizmente, não tenho registro fotográfico dessa atividade ocorrida em 1999 e nem consegui contatar o corpo discente e docente da escola que trabalhava na época (CIEP 412/Zerbini - SG/RJ).

No ano seguinte, substitui uma colega da área de História, no Colégio Estadual Nilo Peçanha – SG/RJ (Figura 09); e refiz a mesma atividade, em duas turmas do Ensino Médio, e temos somente duas fotografias (material empírico nº 09) dessa ação. Também, não consegui contato com alunxs daquela época. Enviei uma mensagem, via Facebook (em 03 de nov. de 2019) a uma colega de trabalho que participou comigo dessa ação, para que ela pudesse contribuir com suas impressões sobre aquela atividade, mas até a data de hoje (02 de dez. 2019) não recebi mensagem de retorno. Sabemos que nesse canal de comunicação há um mecanismo de ver se a receptora leu a mensagem, portanto, ela leu e até a data de hoje não me respondeu. Achei pertinente apresentar essa atividade porque a considero como sendo o meu primeiro de giro decolonial que coloquei em prática no currículo de História.

Portanto, daqui para frente passo a detalhar as Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas desenvolvidas por mim em sala de aula e materializar através das entrevistas que realizei com o corpo discente e docente do CENP e de fotos.

Assim, uma APDA tem como objetivo: selecionar, exemplificar e informar saberes outros, conseqüentemente, é uma outra maneira de desenvolver ações pedagógicas que no seu interior didático apresente epistêmes outras e conteúdos que pouco são discutidos em sala de aula, especificamente, o conteúdo antirracista. Várias foram as atividades direcionadas para uma construção antirracista, assim, vamos nessa parte da escrita de doutorado identificar as APDA's que realizei entre os anos 2012-2019, no Colégio Estadual Nilo Peçanha/RJ-SG, a partir das entrevistas que realizei com ex-alunxs.

5.3.1 Comparação entre os Deuses do Panteão Iorubá, Grego e Romano

Iniciei essa atividade no ano de 2009, contudo não tive retorno da solicitação de um contato do corpo discente desse ano, mesmo tendo em meu Facebook algumas /alguns alunas/nos. Então, a atividade tem o seu objetivo de desconstruir a demonização dos deuses (Orixás) na cultura brasileira.

Vale, ressaltar que dos treze (13) discentes entrevistadas/os, dez (10) a identificaram como sendo a atividade que mais surpresa, impacto, repugnação ou discussões possibilitaram a

elas/eles e a toda a comunidade escolar, porém, ao mesmo tempo, foi de grande importância para a quebra do objetivo geral dessa ação que é o desmonte do racismo religioso e compreender que alguns arquétipos são semelhantes.

Em algumas passagens da escrita acima já relatei algumas observações feitas pelo corpo discente quanto a essa APDA, incluiremos mais algumas:

Foi um trabalho de pesquisa no qual formou-se um quadro com os de religiões afrodescendentes e acho que deuses africanos, romanos e gregos. Chegando à conclusão que cada um recebia um nome diferente em cada religião. (I, alunx 2012)

Eu lembro que na época quando eu tive que fazer o trabalho dos deuses gregos e africanos, é, me gerou desconforto, sim, por eu vir de uma religião cristã. Porque não pela religião em si, mas pela religiosidade. Né, eu acho, que faz a gente ter um certo bloqueio, assim, e aí, mas foi muito importante ver como que os deuses africanos são, são...como é que eu vou falar. Como que as pessoas diferenciam os deuses africanos dos deuses gregos. Né. Colocam um, como não tem problema; e o outro, algo, como algo sei lá, aberração, aterrorizante. (Y, alunx em 2015)

Então, essa atividade, tem no seu âmago, quebrar o paradigma da demonização dos Orixás, como já relatei na I- Zona de Atenção dessa Tese (página 58).

A metodologia segue, dessa maneira, primeiramente, fazemos um levantamento em sala de aula, dos mitos e deuses que as/os alunas/nos tem conhecimento. Aparecem quase todas/os deusas e deuses da mitologia grega, romana e até céltica (Vênus, Zeus, Thor etc.). Bem, aí entro eu, como mediadora de saberes da religiosidade afro-brasileira, vou a lousa e escrevo as/os deusas/es que elas/eles identificam e acrescento aquelas/les deusas e deuses (Exu, Xangô, Oxum, Oxóssi, Ogum e Iemanjá) que eu vou solicitar para uma maior análise, ´por que essas/esses irão aparecer no filme Besouro.

Aí começam os murmúrios e as falas mais preconceituosas que ouço até hoje: “*Ih, coisa de macumba*”, “*Está repreendido, em nome de Jesus!*”, “*Não vou escrever essas palavras*” e alguns levantam o tom de voz e perguntam: “*Professora, são demônios, que isso?*”. Eu, com a minha simpatia docente, tento lembrá-los das nossas aulas de alteridade, subalternização, negação do diferentes e quanto à religião, a de que houve a demonização de algumas religiões, durante a história da humanidade, e aqui no Brasil, especificamente, da demonização das religiões dos nativos e depois do corpo negro que veio da África. Um discurso que faço na introdução de várias aulas, pois minha postura diante da Educação é a de

proporcionar aquilo que está silenciado, negado e posto com uma carga muito grande de preconceito.

Por certo, a avaliação que a professora AV faz sobre o carrego colonial que há sobre as religiões de matrizes africanas na atividade proposta, corrobora com o objetivo dessa ação, que é a de descortinar os preconceitos sobre uma matriz religiosa tão demonizada, portanto para ela essa APDA é:

Muito interessante e instigante pois ainda há uma visão muito preconceituosa por parte dos alunos do que é a África e tudo que esteja relacionado a esse continente tão vasto e diverso. Notei também que além dos alunos elaborarem a exposição, houve um processo de pesquisa e dedicação por partes deles, no qual foi possível quebrar estereótipos, promovendo uma reflexão crítica sobre a história e da forma que ela é contada.

Essa atividade também possibilitou que a Professora AV (ex-estagiária minha, no CENP, nos anos 2014/2015 e 2016):

Além disso, foi enriquecedor para minha formação, pois pude vivenciar na prática como é desenvolver temáticas sobre a cultura africana e afrobrasileira, assim como elaborar propostas de atividades.

Muitas das vezes, parece que falamos com muito poucos em sala de aula, mas temos discentes, aquelas/les que já estão num patamar de compreensão e de elaboração da alteridade como proposta do Bom Viver, e esses se juntam a mim; mas na maioria das vezes a turma se rebela (como também foi mencionado acima, na Zona D).

Ser uma docente sabedora de sua função pedagógica freireana do dialógico; passamos a ter muitas conversas e discutir a proposta da atividade, e o que se possibilitará nesse estudo. Uns fazem a atividade por fazer, outras/outros chegam ao objetivo. Porém, algumas/alguns que se recusam a fazer tal atividade, não terão a nota computada no seu somatório bimestral. A atividade quase sempre acontece no terceiro bimestre, período que considero ser mais consistente para uma reflexão com a turma sobre a temática.

O mais interessante, é que as vezes me surpreendo com frases de alunxs, por exemplo: *“Professora, quando faremos aquela atividade e discussão dos deuses?”*, ou *“Estou aguardando essa aula!”*. Como já foi relatado, os cartazes dos trabalhos que as turmas fazem são espalhados pela Escola, e para o espanto de toda comunidade, e, muitos quando vão para o Terceiro Ano do Ensino Médio (trabalho há anos com essa série), já tinha visto os cartazes ou conversado sobre o assunto com discentes que eram meus alunxs.

Mas nem tudo são flores nessa APDA, nos primeiros anos tínhamos cartazes rasgados, fixados, coisas preconceituosas escritas, etc. Muitas vezes quando chegava na escola, os cartazes tinham sido retirados, ou não mais localizados, ou os que eu encontrava estavam rasgados ou amassado.

Figura 23 –Cartaz Comparação entre deuses do Panteão Iorubá, Grego e Romano/ 2014

Cartaz rasgado da atividade

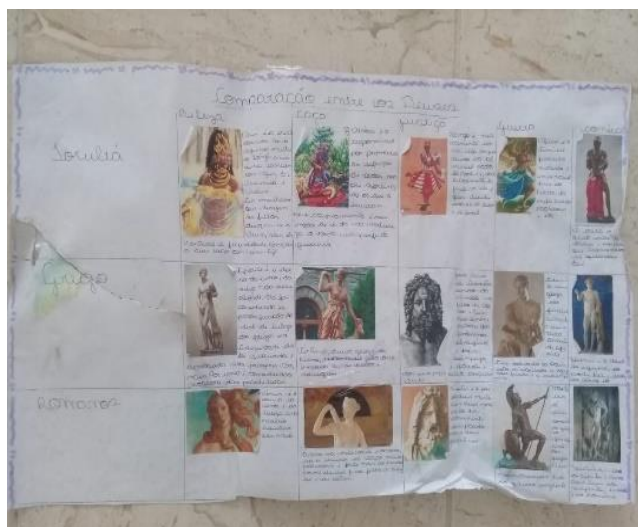


Figura 23 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 23 – CENP/SG 2014)

Para finalizar a descrição dessa APDA, tenho mais um depoimento de I, aluna do Terceiro Ano do Ensino Médio em 2012, e hoje cursa o 8º período de Arquitetura e Urbanismo na UFRJ:

Sim, comecei a entender e a respeitar as pessoas que são adeptas a essas religiões. Apesar da minha família ser Católica (praticantes e não praticantes) e eu evangélica, e respeitarem minha posição, não sabiam me orientar de forma correta sobre outras religiões. Apesar de ensinarem respeito, sempre apresentavam medo, e com essa atividade pude entender melhor sobre o assunto.

5.3.2 Leitura do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus

Durante anos, até mesmo quando eu estava no Ensino Fundamental ou Médio (década de 70 e 80 do século passado), sempre tínhamos as leituras obrigatórias de livros paradidáticos nas áreas de Português e Literatura, que incluíam textos de Machado de Assis, José de Alencar, Raquel de Queiroz, etc. assim, passei a incluir desde 2014 a literatura de Carolina Maria de Jesus, nas aulas de História. Como temos hoje nas redes sociais o livro em PDF. No início de

cada ano letivo, já o envio para o corpo discente, por meio do WhatsApp.

Essa APDA realizei durante os anos de 2014 até 2017, com a Professora Cláudia Maria Ferreira da Silva, de Língua Portuguesa e Literaturas, e no final do ano de 2017, ela se aposentou. Em 2018, fiz a atividade sozinha com as minhas turmas. Porém, encontrei outra parceira, em 2019, para continuar desenvolvendo essa atividade, agora com a Professora, MN, na disciplina Filosofia, no turno da noite.

Essa atividade se encaixa no conteúdo do terceiro bimestre das turmas do Terceiro Ano – Brasil, período compreendido entre o início da gestão de JK (1956/1961) até anos 70 da Ditadura Civil-Militar (1964-1985); o livro se refere ao momento específico a ser estudado, então incluo a visão da autora. Ao mesmo tempo, se faz uma pesquisa sobre a autora. Em seguida, e o corpo discente apresenta em forma de trabalho escrito. Passamos, então, a relacionar os fatos históricos do Brasil naquele momento e relacionar com a fonte da literatura.

É um trabalho muito interessante pois podemos compreender como os fatos narrados pela autora se desdobram em pesquisas extras que muitos deles fazem com parentes que vieram morar em São Gonçalo, nos anos 1950 e 1960, principalmente, migrando da Região Nordeste.

É uma atividade que pela fala da professora CMF é fundamental porque *observamos que, em sua maioria, o alunado quer ver discutida a sua história que há anos está invisível*, pois no texto da Carolina relata fatos de racismo, pobreza e sonhos, etc. E assim, ela, que já não faz mais parte do corpo docente do CENP, carinhosamente, se despede na entrevista: *Obrigada por me deixar participar: deu saudade!*

Já, para a Professora MN, essa atividade está proporcionando mudanças até mesmo no programa do currículo da disciplina ministrada por ela:

O que acontece, esse ano (2019), nós trabalhamos Carolina Maria de Jesus, certo a *Língua de Fogo*. E eu acho que não dá para separar essa questão de gênero, classe social e étnico-racial, não. Tá! Porque eu senti da parte dos alunos um grande interesse, em saber mais sobre as questões. E por conta, desse projeto, né, que foi feito no terceiro bimestre, eu inclusive dei continuidade, com a turma de terceiro ano. Porque eu senti neles interesse, né. Então trabalhei a questão do feminismo negro.

Figura 24 – Atividade sobre Carolina Mária de Jesus, a Língua Afiada, com Lourival Mendonça. CENP/SG-RJ. 20 set. 2019.



Figura 24 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 24 – CENP/SG 2019)

MN, docente da disciplina de Filosofia, também, afirma a necessidade de uma transdisciplinaridade, e para fortalecer a nossa parceira, para que o conhecimento circule entre o corpo discente e que se perceba que o saber está em forma de rede e que ampliar horizontes cognitivos é a proposta dessa atividade:

Sabe, então eu penso assim, te encontrar no Nilo Peçanha, eu estou falando assim de coração para você foi muito bom para mim, porque eu sei que eu tenho uma pessoa que a gente pode fazer um projeto juntas, porque nós pensamos parecido. Porque você gosta de trazer coisas, coisas, temas novas para os alunos. Temas que não são novos, mas que precisa ser trabalhado sempre, que não podem ser esquecidos, não podem ser engavetados. E é por isso mesmo que a gente tem que estar trazendo, sempre essa variedade de assuntos, né. Polêmicos para as

turmas. E eles gostam muito. Então, eu gostei, eu gosto de trabalhar com você, porque o que acontece com esse trabalho. Você começa a emergir, a começa a nascer outras ideias. Sabe que vão surgindo, pois não são coisas estanques, que você não vai engavetando, não. É como você fosse uma linha que você vem puxando, e vem puxando, e vem puxando. Ela vai indo, vai indo...né. Então, você tem muita coisa para falar, certo, muita coisa para falar. E é bom o que a gente vai descobrindo juntas o que a gente pode passar para esse aluno. Você, assim, é importante para o trabalho. E vou te falar, importante para o Nilo. Importante para o meu trabalho. E é isso, e eu já estou feliz, porque sei que nós vamos trabalhar novamente juntas no próximo ano. E acho que é bom a gente trabalhar dessa forma.

X alunx K (discente do ano 2015) assim relata a atividade:

Eu lembrei de um vídeo que você pediu para a gente fazer da Carolina Maria de Jesus, a gente teve que fazer uma encenação e nossa!! Depois eu quis pesquisar sobre ela, e conhecer a história mesmo dela, fiquei assim apaixonada. Lembro que você viu o nosso vídeo⁷⁰, e achou incrível. Foi muito bom, foi muito bom. Esse que a gente teve que fazer um vídeo e encenar.

Então, a docência é isso para mim, indubitavelmente, proporcionar ao corpo discente, o que Paulo Freire nos interpela, gerar a curiosidade epistêmica FREIRE (1996, p. 27); o que foi despertado em K. Já, ao corpo docente de uma unidade escolar, a possibilidade de que é possível compartilharmos saberes na transdisciplinaridade.

5.3.3 Salas Temáticas de Países do Continente Africano

Essa é uma outra atividade lembrada por cinco (05) entrevistadxs, quatro (04) alunxs e uma docente, tem como objetivo ir além do que é apresentado nos meios de comunicação fatos estereotipados sobre esse continente. Primeiro, vem a grande pergunta: “*África é continente ou país?*”, parece ser frívola essa pergunta, mas é necessário, pois muitos alunxs reconhecem que não sabem que!! Em muitas das vezes apresento o Mapa Mundi, esse continente que ainda é pouco estudado nos currículos de História⁷¹, e até em outras disciplinas.

⁷⁰ Infelizmente, esse vídeo nem eu e alunx temos mais, ficará o registro em nossas memórias.

⁷¹ CRUZ (2016)

Nos meses de junho e julho, desenvolvo aulas especificamente sobre o continente africano, através de uma linha do tempo da História da África sobre a civilização egípcia, e para muitos dxs alunxs, esse lugar é quase uma extensão da Europa, ideia ainda hoje, infelizmente, desenvolvida ou pouco questionada nas escolas; conforme fala a estudante Y Guimarães (alunx no ano de 2015), *porque (risos) mais uma vez a gente só aprende na escola, a parte da África que os negros foram trazidos para cá, aí foram escravizados, e se resume a isso, na maioria das vezes*, e acrescenta que mostro um outro lugar para ela, pois [na] *aula no auditório, da História da África, sem ser a História da África que todo mundo conhece sempre, que é pela visão europeia*. Visão essa difundida com muitos preconceitos e discriminações.

Também, apresento outros reinos africanos, tais como: Gana, Mali e Shongai, x mesmxx alunx relata que *na época eu fiquei muito surpresa com a própria África, que era muito rica e eu não sabia*. Assim, vamos quebrando paradigmas da ignorância, onde mostramos um outro território banhado de saberes, reinos e diferentes culturas, então, propício ao corpo discente saberes outros, busco um giro decolonial no conteúdo programático da disciplina de história, ou seja, que essa atividade vislumbre um Pensamento Outro.

Após essas aulas sobre o continente africano (de duas a quatro aulas) amplio com outra atividade que realizo desde 2014, intitulada: *Salas Temáticas da África*, no mês de novembro.

Figura 25 – Sala Temática – Marrocos, CENP/SG-RJ. 2017

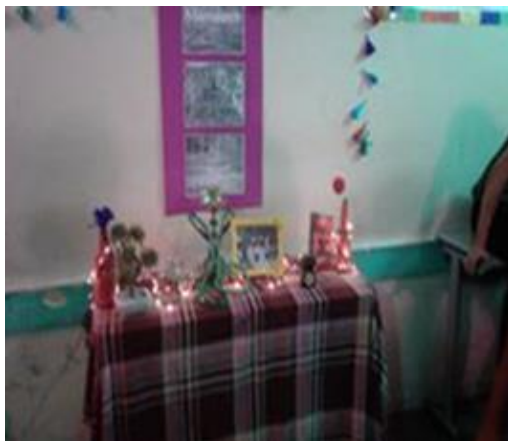




Figura 25 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 23 – CENP/SG. 23/11/2017)

Em quase todos os anos letivos que leciono no CENP, eu tenho três (03) turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio, além da atividade sobre o livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, também, peço que façam essa atividade, e, é o único trabalho onde toda a turma é envolvida. Solicito que uma/um alunx venha até a mesa da professora e sem olhar, coloque o dedo sobre o continente, ou seja, de um país africano (coloco o Mapa Mundi em várias posições), e, esse será o país de escolha da turma toda.

Isso posto, cada turma com o seu respectivo país irá pesquisar aspectos físicos/históricos/econômicos e culturais, principalmente música, dança, artes, vestimenta e comidas típicas. No dia da apresentação do trabalho, a sala de aula deverá estar ornamentada como se estivéssemos entrando no país, ou seja, eu e aquelas/aqueles que chamo para avaliar a atividade⁷², deverão aproveitar e saborear o trabalho com os ares do território estudado por elxs.

⁷² A Professora AV tem participado desde o ano 2014 das avaliações dessa atividade, além de chamar outrxs docentes da escola. A pontuação da sala temática vai de 2 a 5, sem caráter de competição entre as turmas, somente para observarmos o grau de envolvimento da turma quanto ao estudo do país selecionado para a apresentação.

Figura 26 – Avaliadores da Sala Temática. CENP. Nov. 2016



Figura 26 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 26 – CENP/SG. Nov. 2016)

Considero uma das atividades mais ricas que desenvolvo ao mostrar o continente africano, logo PHG (alunx no ano 2017) contribui com sua fala sobre essa APDA, por considerar uma das atividades que mais podem contribuir para o desmonte de preconceitos em relação ao continente africano:

É para ressaltar, eu acredito seja importante ressaltara atividade que nós fizemos, em relação as salas temáticas. O nosso foi Burquina Faso, se eu não me engano, teve do Egito e teve da Nigéria. Essa foi uma das atividades muito importantes que a gente realizou no Nilo Peçanha, né, que deu uma outra visão aos alunos sobre conexões entre o continente africano e suas etnias e povos e a construção do Brasil. Para a gente entender a importância da contribuição dessas pessoas que foram escravizadas e trazidas para cá, para o Brasil. Então, eu acredito que essa atividade específica, ela serviu para pessoas que às vezes nunca se quer teriam pensado nisso. Até porque o sistema educacional antes não favorecia esse tipo de conhecimento, terem essa noção do que é e do que

foram essas contribuições dos povos escravizados e trazidos para cá.

Saliento que tenho tido respostas maravilhosas tanto do corpo discente, do qual realizo essa ação, quanto daquels que estão ao redor dessxs alunxs.

No ano de 2015, na formatura de Conclusão do Ensino Médio do CENP, tive um dos momentos mais gratificantes e até mesmo emocionante de minha docência. No final da formatura vem uma senhora em minha direção e me interpela: *“Professora, estou muito emocionada, vi que o meu neto é um rei, é um rei africano. Eu nunca soube que havia rei e rainha na África.”* Essa avó, é uma senhora negra, que viu uma história e uma representatividade que lhe foi negada ser re florida com essa atividade. Essa frase ficou guardada em mim, e sempre que penso em desenvolver essa atividade, me remeto a essa frase da avó do aluno LW, senhora AS, portanto esse conhecimento não é só para o corpo discente, é também para toda a comunidade escolar, os responsáveis e seus familiares.

Em dezembro de 2019, não consegui localizar a pasta do aluno LW, ocorre que é um momento do período escolar onde a escola ferve, pois é renovação de matrícula, resultado final, preparativos da formatura, etc. Então, no dia 13 de janeiro fui até a escola e localizei a pasta do discente, que tinha sido meu aluno na turma 3009 do ano de 2015. Depois de alguns desencontros e telefonemas, consegui agendar uma conversa no dia 29 de janeiro de 2020. E lá fui eu ao encontro delxs para um depoimento, específico sobre a atividade realizada no dia 19 de Nov. 2015.

A minha proposta nessa atividade é visibilizar uma História dos países do continente africano, que é rica, mas é negada, e que ao ser negada, cria vários problemas de identificação positiva.

Eu só conhecia o lado pobre da África, e o que passa na televisão: pobres, crianças magras passando fome. Porém tem o lado rico, tem ouro e tal; histórias, reinos, várias religiões, comidas típicas. (Lucas William, aluno no ano de 2015)

O mesmo aluno, assim relata:

Fizemos o mapa da África com todos os países, no primeiro bimestre. Sempre discutíamos sobre racismo na sala. No último, você passou um trabalho que não era escrito para a turma, mas você já vinha falando sobre história da África. E você conseguiu esclarecer na nossa cabeça, os problemas, as intolerâncias, as partes ricas e pobres da África.

O porquê da fome e as histórias de rei.

Quando perguntei, especificamente, sobre o trabalho sobre o país Angola, ele me responde:

Depois desse trabalho eu me aprofundi muito ao Candomblé, conheci uma menina, uma namorada que era do candomblecista. E me aprofundi mais ainda sobre a riqueza que tem a África, sobre os reis de lá.

Portanto, o desdobramento dessa ação decolonial antirracista é possibilitar a reflexão e a crítica sobre o racismo:

Eu sou um negro, de cabelo crespo e barba, eu não aceito a palavra intolerância ou tolerância. Eu nunca quis ser tolerado e sim respeitado, entendeu? Você não tem que me tolerar, tem que me respeitar. Para mim é uma palavra errada, tolerância.

Assim, LW me relata se tinha gostado dessa atividade sobre conhecer o país Angola:

Gostei. Porque eu sou descendente de africano, e foi ali que eu conheci coisas sobre mim. Talvez, se a senhora não me proporcionasse, eu não teria conhecido, entendeu? E depois de ser o rei de Angola, eu fiquei muito famoso na escola, peguei muitas meninas. E quando fui pegar a minha documentação na escola. Tinham olhares, assim, e me perguntavam: “você foi o rei de Angola?”.

Ao inquirir sobre o que mudou na sua percepção de si e do mundo depois da sala temática sobre Angola, Lw me responde:

Aceitação. Passei a me aceitar de uma forma incrível. Tipo: eu sou negro, sou gordo, mas eu sou bonito, sou gostoso, sim. Eu vou chegar no samba com a cabeça erguida, sim. Mudou meu caminho sim, eu sempre fui muito tímido, hoje em dia, eu sou mais comunicativo. Quando vou em entrevista de emprego, eu me saio muito bem. Ando no shopping com as minhas roupas de músico, de pagodeiro, com a bermuda toda rasgada, havaianas nos pés, barba feita. E vou assim, a restaurante de cabeça erguida. Foi um trabalho maravilhoso. Muito bom.

Todos esses depoimentos só me fortalecem a continuar a cada ano realizar essa atividade, além de possibilitar o processo de inculcação de desmonte sobre a visão

preconceituosa que há sobre o continente africano, sobre o racismo e todas as temáticas que promova ao corpo discente a construção de uma identidade positivada e que novos seres possam surgir, com a sua autoestima “*erguida*” (LW, alunx no ano 2015).

É disso que consiste a minha docência decolonial antirracista, proporcionar ao corpo discente mudanças de paradigmas, de cânones, do *carrego colonial*, da Colonialidade, de certo, ir em busca da Decolonialidade do Saber e do Ser.

A conversa que tive com o LW me enche de esperança dessa identidade positiva a ser construída em cada discente que tenha mais melanina em seu corpo e que toda a comunidade escolar seja contaminada pelo vírus do antirracismo.

Já na família de LW, ocorreu que:

A minha mãe brinca comigo até hoje. Quando eu cheguei da formatura. Eu fiquei fora conversando com meus amigos, ela foi e subiu. Aí, eu cheguei em casa. A casa toda apagada (risos). Aí, eu acendi a luz. Aí ela; “gente abre alas, chama aí. Tem algum tapete vermelho, porque o rei de Angola está chegando em casa. Nem sabia que era mãe de rei. Nem sabia que um dia eu fui rainha. Mas enfim, o meu rei está aí, e está formado”. Eu fico muito orgulhoso.

Figura 27 – Sala Temática – Angola, CENP/SG-RJ. 19/11/2015







Figura 27 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 27 – CENP/SG 2015)

Figura 28 – Casa do aluno LW, avó AS e avô AS. SG/RJ, 29 /01/2020.



Figura 28 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 28 – SG/RJ 29/01/2020)

Além, de possibilitar saberes outros sobre o continente africano ao corpo discente, isso é, também, reverberado aos que estão ao seu redor. No mesmo dia que fui conversar com LW, a sua avó, AS, deu esse depoimento:

É assim, tudo o que eles fazem, eles comentam comigo. Tudo. Aí, ele chegou e comentou: “Vó, teve uma apresentação na aula de História”. E me mostrou, ele vestido de rei.

Mostro novamente a foto (nº27), e assim ela fala sobre a importância desse trabalho para a autoestima positiva do LW:

Ficou muito bonito, né? Primeiro, eu fiquei muito feliz, porque assim, ele é muito tímido e engordou demais. Já foi um grande passo. Quando ele chegou dizendo para mim, que tinha sido o rei do Congo, de Angola. “Fiz, vó, olha aqui.” Meu deus, graças. Ele está mudando. Eu achei bom esse trabalho.

Nesse sentido, temos outro depoimento de dona AS, carregado do seu saber sobre o que é o racismo, de quem tem mais melanina e a importância de trabalhos que falem sobre o racismo e a desigualdade social:

Eu acho que é muito importante, para conscientizar as pessoas. Porque tem muita gente que não tem essa consciência do racismo, que está aí, a “toda corda”. As pessoas fazendo discriminação, a torto e a direita. Pensa que só porque tem uma cor mais clarinha, pensa que é melhor do que eu. Ou é melhor do que eu, porque tem mais dinheiro. E não é. Nós somos todos iguais, ninguém é melhor do que ninguém. Porque a nossa cor, já é uma coisa, assim, muito desgastada, as pessoas fazem muito pouco caso. (...) há uma discriminação muito grande, tanto da cor como de um segundo lado, do pobre. Então, são duas coisas que andam juntas.

Dona AS, assim fala da atividade:

Ele ficou todo bobo, porque ele foi o rei, não sei de onde. Aquela atividade que ele fez. Que ele foi o rei.

Pergunto a avó de LW se lembra da frase que falou comigo no dia da formatura:

Eu falei isso? (Risos) A atividade da África? Eu não lembro.

Mesmo que ao solicitar que dona AS rememorasse a frase: “*eu não sabia que havia rei na África*”, na conversa que tivemos há cinco anos atrás, depois da formatura de Ensino Médio, de LW, seu neto, e, ela não se lembrar. Refletindo sobre tudo, me pergunto: por que dona AS veio falar comigo naquele dia, depois da formatura? Será que foi somente pela contribuição que a atividade deu para a auto estima do LW? Por que será que a família sempre lembra de seu “reinado”? Será que foi uma novidade no seio familiar a existência de reis e rainhas africanos?

A frase que carreguei comigo e que me deixa muito emocionada, não foi confirmada, mas, mesmo assim, me sinto satisfeita e bem confortável nessa escrita de Tese, de aferir que a família ficou muito contente em ver, o aluno vestido de rei africano, que a autoestima de LW mudou depois de se tornar um rei africano, do sucesso que ele teve na escola e entre os seus familiares e amigos.

É de se confirmar uma coisa, essa atividade é carregada de descobertas de histórias apagadas, de felicidade, de alegria; o que pude proporcionar a positividade de identidade e de superação, até mesmo psicológica, para o LW e para toda a família.

Uma pesquisa que envolva relato é difícil expressar as emoções e os sentidos das palavras, mas quanto eu dialogava com a avó de LW, a sua voz transmitia um sentido de pura alegria, de empolgação e confirmava os saberes e as emoções que carrega na alma e no corpo.

Indubitavelmente, observei que no dia da entrevista a família carrega esse fato como um marco muito importante de autoestima para todos.

Abaixo, uma outra atividade feita no ano de 2017.

Figura 29 – Sala Temática – Nigéria, CENP/SG-RJ. 19/11/2017



Figura 29 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 29 – SG/RJ 19/11/2017)

5.3.4 A Poesia de Solano Trindade Recitada na História

Gosto muito de misturar História com Literatura, assim no ano de 2014, desenvolvida essa APDA em duas turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio. Sempre lanço primeiramente a pergunta: “*Citem escritoras ou escritores negrxs na literatura nacional?*” Silêncio total na sala

de aula.

Então solicito ao corpo discente que pesquisem na Internet informações sobre escritoras e escritores, poetisas e poetas negro. Muitos ficam assustados com a quantidade de literatos negros.

Porém, demarco o poeta Solano Trindade, como o vetor dessa discussão. Buscam mais especificamente, o poeta e sua obra. Fizemos cartazes com essas informações biográficas e as suas poesias com os anos que tenham sido escritas. Traço uma linha do tempo com as poesias e os assuntos do conteúdo programático que vai dos anos de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas, até 1974, com a sua morte.

É trabalhoso, mas muito interessante, pois o meu objetivo dessa ação é o de visibilizar escritoras e escritores negros nacionais. Essa APDA foi apresentada num congresso do COPENE em 2014, assim tenho feito, apresentado as atividades e tentado com os meus pares a propagação de saberes negados e ou silenciados da literatura nacional.

Figura 30 – Cartazes sobre Solano Trindade. CENP/SG-RJ. 2014



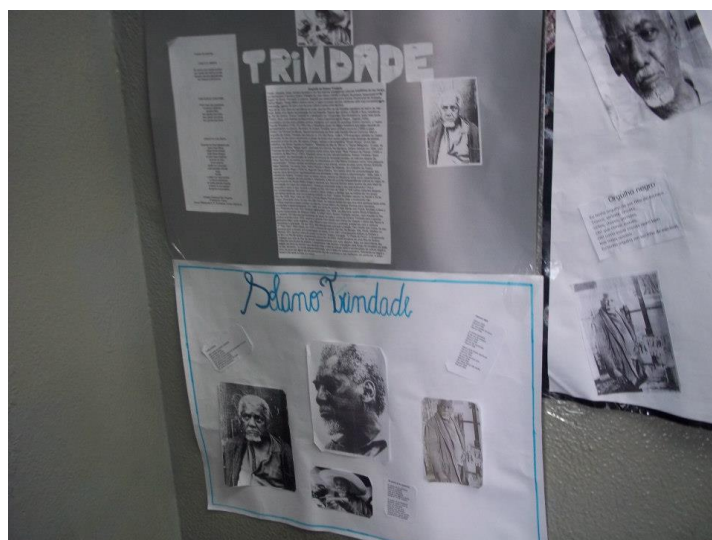
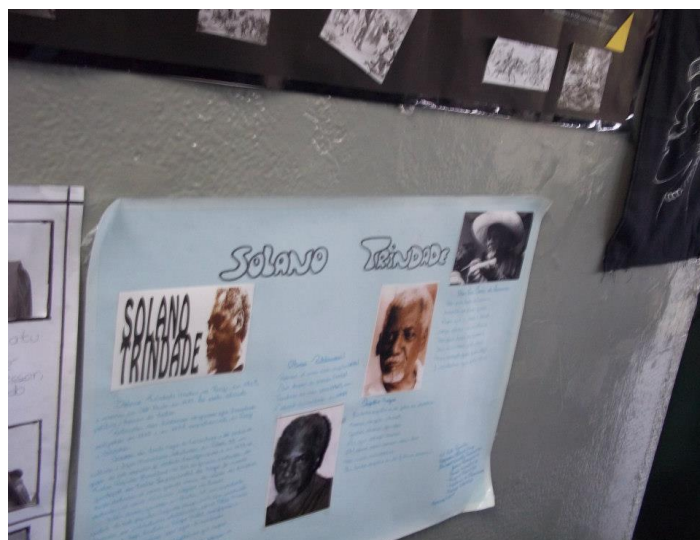


Figura 30 - arquivo pessoal (Material Empírico nº 30 – CENP/SG/RJ 2014).

Hoje, 2019, CMF e JP, as duas docentes estão aposentadas e restando somente eu. Busco parceirxs que tenham essa questão antirracista tão latentes em suas práticas pedagógicas como eu. No final de setembro que fiz o meu papel de “Contaminar” com o “vírus do antirracismo” uma colega de trabalho dessa instituição, a MN (já comentei sobre a atividade que fiz com ela sobre Carolina Maria de Jesus, com o livro Quarto de Despejo). Infelizmente, o trabalho é árduo e é solitário; mas assim mesmo, continuamos a caminhar nessa empreitada da conscientização de que não somos uma democracia racial e de que o racismo é algo presente em nosso cotidiano escolar e social.

INCONCLUSÕES

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. (...) a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca... (FREIRE,1997:61)

As palavras de Paulo Freire reverberam que somos pessoas inconclusas, pessoas num permanente processo de se reconhecerem inacabadas, e, assim é *na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente* (Idem). É nessa educação que acredito, que coloquei 33 anos de docência e de lutas por Ela. Sou inconclusa mas consciente do meu inacabamento, na capacidade de aprende-desaprender-reaprender, e *sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a* (Ibem, Idem). Essa escrita foi de me *aparar de si mesmo com suas próprias mãos* (PASSEGGI, 2008), onde rememorei os momentos de elaboração, de tensões, de alegrias e de embates (que confesso, algumas vezes dava um frio na barriga) das minhas experiências das Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas, elas foram construídas com o corpo discente e docente da Unidade Escolar, Colégio Estadual Nilo Peçanha, no município de São Gonçalo/RJ, entre os anos de 2012 e 2018, rememorei essas ações através da autoetnografia.

Um fato importante que percebi nesse trabalho foi o de afirmar que nós docentes devemos fotografar e registrar todas as ações que enfrentem, desconstrua a Colonialidade ou o Carrego Colonial, e que vislumbre a Decolonialidade, uma Pedagogia Decolonial.

Revisitei o meu passado pessoal, de construção político-pedagógica, e de docência, e nele refleti a partir das entrevistas que fiz com o corpo discente e docente e, também, me fez pensar que poderia ter apresentado melhor a luta antirracista, que errei nisso ou deveria ter feito de outra forma e até mesmo deveria ter fotografado tudo!!

Nessa pesquisa de Tese de doutorado selecionei a autoetnografia como metodologia, onde ela me possibilitou escrever em primeira pessoa, evocar o *eu-anunciador*, focar em minhas experiências subjetivas – individuais e coletivas, do meu fazer-docente, do meu *que-fazer*; rememorar práticas pedagógicas decoloniais antirracistas que realizei no Colégio Estadual Nilo Peçanha/SG-RJ, entre os anos 2000 até 2018, que foram tecidas numa rede de vivência, de experiência e de pesquisa. Foi uma escrevivência das ações que desenvolvi que tiveram como objetivo primordial o de propor soluções pedagógicas para muitas das minhas inquietações diante de uma sociedade marcada por preconceitos, por discriminações e pelo racismo. Nesse sentido, para mim foi explicitamente demarcado pelas ações *de que não é possível pensar o*

sujeito em ação de pesquisa e conhecimento sem sua implicação com o contexto político, social e cultural (OLIVEIRA, 2017:60), então, propus remover camadas da minha história de vida, indissociável da interioridade e exterioridade das relações sociais do cotidiano.

As Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas citadas nessa Tese foram pensadas por acreditar que a Educação é um ato propositivo de mudanças de cânones, da Colonialidade, do *Carrego Colonial* que ainda se encontra entranhada nos espaços sociais; é um ato enfrentamento e de militância diante de uma sociedade que foi forjada no trabalho árduo de seres humanos que vieram para cá com seus saberes e suas diferentes contribuições culturais; de reconhecer depois de anos de ter saído da Universidade (me graduei em História em 1990, e só fui ver qualquer assunto sobre o que a Lei nº 10.639/03 determina, em 1999) quase dez anos depois, que me negaram esses saberes. É reconhecer que ao possibilitar saberes afro-brasileiros é um ato de militância docente para um antirracismo. Portanto, a partir das Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas, desenha para o surgimento de um *novo ser* (FANON, 1968), essa tem sido o lema incansável da minha prática pedagógica de docência. Ao ouvir os depoimentos do corpo discente e docente entrevistados, pude perceber que as mudanças de pensar em sua formação pessoal e acadêmica, também, percebi que as ações (APDA) extrapolaram a sala de aula (entrevista com a dona A, avó de LW), evocaram uma mudança substancial no processo social e político enraizado num racismo e propuseram mudança positiva de posicionamento perante a si e x outrx, ou seja, encarar um Pensamento Outro.

Logo, essa escrita percorreu as minhas insurgências inconclusivas de ser e de saber, a curiosidade epistêmica.

Assim, as quatro (04) questões que me levaram a desenvolver essa Tese: quais foram os avanços e retrocessos dessas ações pedagógicas decoloniais antirracistas? Os objetivos foram alcançados nas Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas (APDA)? Houve mudança do paradigma etnocêntrico após essas APDA? Qual foi a receptividade das APDA's do corpo docente, discente e da comunidade escolar? Foram aferidas através das frases do corpo discente por mim entrevistado. Respostas que me fez acreditar que a minha docência teve e tem um caminho árduo, solitário, mas profícuo para os questionamentos que propus nessa escrita.

Então, por que escrevi esse trabalho?

Os espaços sociais que circulamos: família, escola, sindicato, ou seja, no cotidiano, pude perceber o quanto fomos forjadas/os com preconceitos, discriminações e racismo; compreender essa violência simbólica, que se desdobra na física, é por demais remover camadas existenciais e de formação histórico-cultural; as situações acabam sendo naturalizadas, silenciadas, veladas e não percebemos como o racismo está entranhado em nossa estrutura

social, e o quanto ele é nocivo.

Nesse sentido, uma luta antirracista, através de atividades não só nas instituições escolares, mas também em outros espaços, é vetor emergencial de demandas para remover as camadas impregnadas de pensamentos eurocentrado, racializado e hierarquizados, onde possamos desenvolver ações que questionem fatos estabelecidos como normais e não racializadas. Essas atividades nos fazem refletir, analisar e ressignificar aquilo que impregnou a sociedade brasileira e que nos fizeram acreditar de que somos uma nação que viemos numa harmonização de grupos raciais.

Enquanto, professora/or devemos possibilitar que nos tornemos seres dotados de reflexões históricas, sociológicas, religiosas e econômicas de uma que renegou saberes e seres humanos; trazer um *novo ser*, como nos diz Frantz Fanon (1968). Onde o processo de silenciamento de uma cultura em detrimento à uma outra, fomentou a naturalização de saberes e de negação do diferente, do outro.

Então, a metodologia autoetnografia propõe uma reflexão dos discursos que valorizam as ausências e os silêncios de epistêmes outras; permite questionar e abrir novos horizontes sobre os lugares de fala, as histórias contadas, a partir do ponto de vista do pesquisador, que também é o sujeito das experiências, ao demarcar politicamente, também, uma metodologia contrária à crença de que os discursos sensíveis e as impressões afetivas perdem o caráter da objetividade científica (LARROSA BONDÍA, 2002). O termo Autoetnografia se tornou o termo de escolha na descrição desse estudo, pois essa metodologia conecta o pessoal ao cultural-político e envolvem três elementos: 1- o processo da pesquisa (grafia); 2- o processo cultural (ethos); 3- o processo do eu (auto). Uma outra questão que me permitiu encontrar o caminho da Autoetnografia, foi o pensamento decolonial ao possibilitar uma escrita do “eu” construído-destruído-reconstruído, a escrevivência do questionar e o do romper criticamente a dualidade sujeito-objeto; que possibilitou a resistência acadêmica de não escrever em terceira pessoa e de apresentar maneiras distintas de ser, de pensar, de fazer. A autoetnografia desafia a hegemonia da Colonialidade.

A autoetnografia me proporcionou refletir as minhas vivências no campo pessoal, profissional, acadêmico e de participação em movimentos sociais numa existência cíclica, a reflexividade que é um processo de autorreflexão ao descrever a complexidade das histórias que forma relatadas, e além disso, aprender a desaprender a epistemologia moderna eurocentrada, objetiva e única, que me moldaram, e passamos a exercer a Sulcentrada, subjetiva, carregada de vozes múltiplas e diferenciadas, que também produzi saber científico. Com ela pude: 1- romper com a distância entre o objeto e o sujeito da investigação; 2- ser o

objeto da investigação; 3- ser o sujeito da investigação;

Indubitavelmente, percebi que consegui desenvolver o pensamento crítico acerca da determinada realidade sociohistórica das ações antirracistas que desenvolvi. Essas foram as questões latentes nessa escrita de Tese, e foram conduzidas da seguinte maneira a partir de: 1- aprofundar da metodologia escolhida – Autoetnografia; 2- revisar a literatura sobre Pedagogia Decolonial Antirracista, com a possibilidade conceitual e de delimitação dos termos; 3- continuidade e aprofundamento da imersão no campo de estudo com o uso das técnicas (diários de campo, documentos escritos e visuais e entrevistas) e, a interpretação das ações decoloniais antirracista desenvolvidas na escola.

A materialidade dessas discussões ocorreu através da linguagem pessoal das/dos docentes e discentes entrevistadas/os, que embarcaram comigo em atividades que visibilizaram conhecimentos que antes foram silenciados ou negados, também, foram formuladas algumas questões para o pensar do Sujeito Docente - Eu, nessa pesquisa: 1-Como foi a construção pessoal e profissional de minha docência? 2- Como enfrentei uma educação dominante e que se estabelece como padrão? 3- Qual foi a minha formação para esse enfrentamento? 4- Quais foram as atividades pedagógicas que demarcaram a dicotomia do saber global/local? 5- Quais foram as atividades pedagógicas que desenvolvi, e que a Lei 10.639/03 determina? Por que esta demanda foi necessária?

Essas foram algumas perguntas que essa Tese fez, e através das entrevistas desejei aferir: se as atividades da pedagogia decolonial antirracista contribuíram para o desmonte do racismo epistêmico e, portanto, vislumbrar uma sociedade que perceba que existem várias culturas e que a diferença não possa ser sinônimo de desigualdade, de opressão ou de um epistemicídio, mas que exerçamos a alteridade como forma de encarar o diferente, a respeitabilidade das diferenças, da diversidade.

Considero que essa escrita da Tese abarcou a concepção construtivista que reconhece o Saber Docente a partir de uma construção contextualizada, que alia a ação profissional com a cognição; somada a maneira de como passar esse conhecimento, além de proporcionar à interação entre os agentes da relação ensino-aprendizagem – docente e discente, numa co-construção de saberes entre esses sujeitos envolvidos. Portanto, a ação docente tem um elo entre o que é/como é/porque/para quem e para que é ensinado.

Assim, o enfoque que demos a nossa pesquisa foi o da análise das Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas e das entrevistas (discente e docente) que realizei, num processo constante interrelacional do sociocrítico e do dialógico, e, dialeticamente interagindo, por considerar que o meu saber docente foi/é um saber social/político/cultural e construído

através das minhas experiências de vida, acadêmica e da docência, e que se desdobra no corpo discente através de minhas ações antirracistas.

Compreendo que o saber profissional docente ou o ofício de professora engloba a problemática das relações de poder, das regras sociais, do controle, da ideologia. Entretanto, essa professora não é uma reprodutora dos conteúdos programáticos, mas principalmente, de um saber-fazer da docência propositiva de conteúdos que emergem das demandas sociais, e nessa escrita a do enfrentamento crítico sobre a Colonialidade.

A investigação dessa Tese foi no campo de conhecimento da Educação, e, especificamente, da Educação Escolar, será uma etnografia docente, um olhar de si para si. Pois as pesquisas em Educação estão cada vez mais submetidas à novas exigências de qualidade, de fidedignidade e excelência (GATTI, 2012), por conseguinte, nas pesquisas em Educação, temos que explicar quanto ao uso de uma determinada metodologia, também, é preciso perguntar quais são os conceitos usados para caracterizar esse campo de pesquisa, e, assim, explicitar a identidade, a teoria e a forma da própria característica da investigação.

Compreendo que esse caráter de identidade metodológica – qual é caminho e as estratégias que percorro, e a identidade teórica – é o caminho de análise que determino conceitualmente a pesquisa, conseqüentemente, ela muito mostra o quê, o porquê e para que debruçamos as nossas pesquisas. Sendo assim, a Autoetnografia proporciona uma análise reflexiva-crítica do/no contexto sociocultural do tempo passado, atual (2020), e possibilita novas exigências de qualidade e insurgências para outra perspectiva de construção, crítica e de análise metodológica da pesquisa em Educação.

Essa pesquisa teve o interesse de assumir uma função crítica do papel social da professora e de seu desdobramento, no seu espaço de desafio e, sem dúvida, de militância, a Escola. Concordo como Tardif (2000:15) ressalta que *o saber dos professores é profundamente social*, pois esse saber é adquirido, interrelacional e multidimensional à sua *prática profissional*, cotidianamente, e, é através do saber docente e da ação pedagógica – a *práxis*, que a/o profissional *adapta e transforma* não só a sua prática, mas entrelaça-se num fio condutor entre o ser social e o ser profissional, e conseqüentemente a sua docência terá um quê de diferente. Refletir sobre as próprias experiências e do investigar à docência possibilita uma nova epistemologia de formação (BRAGANÇA, 2008:75), uma ruptura da relação entre sujeito-objeto da pesquisa nas Ciências Clássicas, através da escuta das vozes dxs silenciadxs, dxs excluídos e dxs subalternizadxs. Uma produção de conhecimento que constitui ao sujeito da investigação, o processo de transformação tanto no ponto de vista pessoal quanto profissional; é um tema que constitui um entrelaçamento entre o individual e o coletivo, que se desdobra em

efeitos formativos, autoformativos e transformativos.

Compreendo que o saber profissional docente ou o ofício de professora engloba a problemática das relações de poder, das regras sociais, do controle, da ideologia. Entretanto, essa professora não foi/é uma reprodutora dos conteúdos programáticos, mas principalmente, de um saber-fazer da docência propositiva de conteúdos que emergem das demandas sociais, e nessa escrita a do enfrentamento contra o racismo em todos os seus compostos - racismo ambiental, racismo religioso, etc.

Essa docente é uma agente social que pode gerar mudanças para uma emancipação/libertação (FREIRE, 2002) de si e daqueles que a cercam, e nunca manter a percepção de uma realidade reprodutora de um *status quo* de dominação, silenciamento e de subordinação. Tenho em mim uma ética de Paulo Freire e de Enrique Dussel, de afrontar as discriminações (raça, classe e gênero) e o paradigma da Ciência Positivista (linear, objetivo e neutro), essa maneira de pesquisar não cabe mais numa pesquisa das Ciências Humana e Social, o olhar de fora, a leitura pela beirada do contexto social, não ser tocado pela pesquisa; além, da ética da libertação, de permitir através de meu saber-fazer docente apresentar Pensamento Outro e outras camadas da História.

Então, há elementos fundamentais para a docência, em se tratando dessa Tese, o meu saber-fazer freireano procurou criativamente, elaborar atividades pedagógicas decoloniais antirracistas diante às diversas variações do contexto que eu estava inserida. Do meu despertar do racismo no Brasil, a partir de 1998, quando o vírus do antirracismo entranhou em meu ser e da dinâmica epistêmica que esse saber foi processado e quais foram as minhas estratégias de ação diversificadas (TARDIF, 2000) feitas no processo da docência. Para o enfrentamento e o desmonte do racismo, e indubitavelmente, espalhar virulentamente, o antirracismo, e fundamentalmente, o cerne da escrita dessa Tese foi o de considerar que a Pedagogia Decolonial Antirracista é um campo de disputa das narrativas homogêneas, ou seja, da narrativa da Colonialidade, e, portanto, busca aliar conhecimentos adquiridos na sua formação docente, nas experiências de vida, tanto no campo teórico quanto prático dos movimentos sociais, para enfrentar o racista epistêmico na Escola, entranhado no currículo escolar e submetido a uma lógica reprodutivista de um *status quo* da negação e da subalternização (CRUZ, 2016).

Certamente, possibilitar que o corpo discente tenha conhecimento de outras histórias, de outros saberes, de outras literaturas, através das Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas, certamente, é ter uma postura de alteridade diante da vida individual, coletiva e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **O Currículo que Interessa às Classes Populares**. Revista Per Cursos, Santa Catarina, volume 6, nº 01, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1447/1220> . Acesso:12/05/2012.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília , n. 11, p. 89-117, Agost. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 07/11/2013.

BIROU. Alain. **Dicionário das Ciências Sociais**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Abril. 2002 .Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12/03/2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de Vida e Formação de Professores: um olhar dirigido à literatura educacional. In. SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) **Histórias de Vida e Formação de Professores**. Rio de Janeiro (RJ): Quartet; Faperj, 2008, p.65-88.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no**

Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e o Papel Político/Ideológico da Escola.** Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253635/1/Cassin_Marcos_D.pdf
Tese(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.Campinas,p.158.2002. Acesso em: 17 Nov 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciência, raça e ilustración em la Neuva Granada (1750-1816).** Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

_____. **La Poscolonialidad Explicada a los Niños.** Colômbia:Editorial Universidad del Cauca, 2005.

_____ e GROSGOUEL, Ramón. **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.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAZUZA. **O Tempo não Para.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cazuza/45005/>. Acesso em: 14/02/2018.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. Ordem e Desordem: um estudo de caso das peças Anjo Negro e Sortilégio. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira, ROBERTO, Joanna de Ângelis Lima, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Educação e Axé: Uma Perspectiva Intercultural na Educação.** 01ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015, v. 01, p. 211-230.

_____, **“Vou pesquisar algo sobre demônio, satã”: uma investigação da invisibilidade dos deuses do panteão Iorubá na escola. Caminhos para uma prática pedagógica decolonial.** Disponível em: https://www.academia.edu/31713966/VOU_PESQUISAR_ALGO_SOBRE_DEM%C3%94NIO_SAT%C3%83_UMA_INVESTIGA%C3%87%C3%83O_DA_INVISIBILIDADE_DOS_DEUSES_DO_PANTE%C3%83O_IORUB%C3%81_NA_ESCOLA.CAMINHOS_PARA_UMA_PR%C3%81TICA_PEDAG%C3%93GICA_DECOLONIAL . Acesso em 20/02/2017.

_____. **Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: Quais são os espaços da História da África e do negro? (Lei nº. 10.639/03)**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação**, Educ. rev., Curitiba , n. 60, p. 93-105, junho de 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200093&lng=en&nrm=iso. Acesso: 08/10/2017.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 32, n. 2, p. 359-371, agosto. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20/09/2010.

_____. **A condição biográfica. Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: UFRN, 2012a.

_____. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012b . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em:20/03/2014.

_____. Fim ou metamorfose das “grandes narrativas”? In: **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012c, p. 117-144

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: Coleccion Sur Sur, CLASCO, pp.55-70, set. 2005.

_____. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp.341-395.

ELLIS, Carolyn & BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity –

Researcher as Subject. In: DENZIN, Norman & LINCOLN, Yonna. **Handbook of Qualitative: Reseach**. Second Edition Thousand. Oaks, California. Sage Pubs, 2000.

ELLIS, C.; ADANS, T.E. & BOCHNER, A.P. Autoetnografía um panorama. In CALVAS, Silvia M.B. **Autoetnografía: Uma Metodologia Cualitativa**. Mexico: Universidad Autonoma de Aguascalientes. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Racismo e Cultura**. Disponível em: <http://futraco.wikispaces.com/file/view/racismocultura.pdf>. Acesso em: 09/01/2011.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: Pallas, 2004.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan/fev/mar/abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em 10/11/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. RJ, Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. SP, Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos Currículos Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 03/04/2016.

GOODE, Willian J. e HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1977.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS,

Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Cortez Editora: São Paulo, 2013, p. 455-491.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo:Ed. 34, 1999.

_____. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26/06/2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A,1998.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

hooks, bell. **Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLIEBARD, Herbert M. **Burocracia e Teoria de Currículo**.Revista Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf> . Acesso em: 19/02/2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jun-abr 2002. p. 19-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20/09/2015.

_____. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEAL, Gabriel Rodrigues. **Currículo cultural: uma autoetnografia na Academia de Polícia Militar Costa Verde**,p. 152 . Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso(UFMT), Instituto de Educação, Cuiabá, 2011.Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_650a35644ce72c8b0f266db934b3857a Acesso em:04/10/2018.

LEMNISKI, Paulo. **Caprichos & Relaxos**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2016.

LÖWY. Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter

Benjamin (1940). Revista Lutas Sociais, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 201. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18578/13779> . Disponível em: 17/04/2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 127-167

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, Descolonización Del Estado y Del Conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 21-69.

MUNANGA, Kabengelê. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso em 13/11/2010.

MUNSBURG, João Alberto Steffen, FUCHS, Henri Luiz & SILVA, Gilberto Ferreira da. **O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. O Currículo Decolonial: da reflexão à prática intercultural**. Revista Gestão Universitária. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-curriculo-decolonial-da-reflexao-a-colaboracao-intercultural> .Acesso em: 23 Ag. 2019.

NASCIMENTO, E. Larkin. **Sankofa: Resgate da Cultura Afro-Brasileira**. RJ: SEAFRO,1994.

_____.(Org). **A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo, Selo Negro, 2008 V. 01.

_____. **Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008, V. 02.

_____.**Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas,2009.

OLIVEIRA, Itamar Santos. A territorialidade evangélica pentecostal: um estudo de caso em

São Gonçalo - R.J. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Área de concentração C - Produção e Análise da Informação Geográfica) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE / Escola Nacional de Ciências Estatísticas, p.118, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp079402.pdf>. Acesso em 17/09/2018.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil. In: CANDAU, V. M. **Diferenças Culturais e Educação: Construindo Caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 79-109.

OLIVEIRA, L.F. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

_____. & LINS, M. R. F. **Por uma desobediência epistêmica: sobre as lutas e diretrizes curriculares antirracistas**. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar - jun 2014, pp.365-386. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/167/164>. Acesso em: 30/06/2014.

_____. **O que é uma educação decolonial**. Revista Nueva América (Buenos Aires), v.149, p 35-39, 2016.

_____. & CUNHA, L.C.O. **Produzir Conhecimento é um Pensar Militante**. Revista Pensamiento Actual, vol 17, nº. 28, 2017 - Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente: 2017. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/29543> Acesso em: 02/03/2018.

PALERMO, Zulma. **Para uma Pedagogia Decolonial**. DelSigno: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente** [CIPA 5]. Natal: Editora da UFRN; São Paulo (SP): Paulus, 2008. p. 27-42.

_____. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, M. de F.; ATEM, É. (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

PEREIRA, Amauri Mendes. **A Lei 10.639/03 e os Agentes da Lei**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigos/18092013/a-lei-1063903-e-os-agentes-da-lei>. Acesso

em 04/04/2014.

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941> . Acesso em: 16/02/2016.

PORTELLI, Alessandro. **Sempre existe uma barreira: a arte multivocal da história oral**. In: Ensaio de história oral. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2010. p. 19-35.

_____. **Sonhos Ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10. São Paulo: PUC-SP, dez. 1993. p. 41-58. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12103> Acesso em: 20/05/2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

_____. “ ‘Raza’, ‘Etnia’ y ‘Nación’ ”. In: Roland Morgues (ed.). José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del Descubrimiento. Lima: Amauta, 1993, p. 757-775.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.120, p.15-49, Nov 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 21/02/2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 48, Jun 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF . Acesso em: 27 out. 2010.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. Portugal, Edições Afrontamento, 2002a.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002b, p.237-280. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285> . Acesso em: 06/08/2016.

_____. MENESES, Maria Paula, (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para Além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.

In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 31-83.

_____. Fórum Social Mundial de Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/kYuKUmyNiO>. Acesso em: 12 Fev. 2018.

SCHWARCZ, L. Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS JÚNIOR, R. N. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África e Africanidades, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 16/02/2017.

SCHERER, Fernando. **O transcendental e a ética no pensamento do 'primeiro' Wittgenstein**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2003, p.91. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281467>. Acesso em 31/05/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. BH: Autêntica, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. Revista Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, Jan. /Abr. 2015, p. 49-64. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.049064/13124> Acesso em: 05/08/2017.

SILVA, RCC; CRUZ, EAS; ARAUJO, JCS. **Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural**. Revista Pensamiento Actual, vol. 18, nº. 30, jun/ nov, 2018, p.179-189 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6488768>. Acesso em: 20/09/2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Jessé. **A Tolice da Inteligência Brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

- SPIVAK, G. Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SUÁREZ-KRABBE, Julia. **En la realidade. Hacia metodologías de investigación descoloniales.** Bogota/Colombia: Tabua Rasa, n.14, enero-junio, 2011, pp. 183-204.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002
- _____. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Rio de Janeiro: PUC, 09-05-2000. Mineografado.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. **O Racismo no Cotidiano Escolar.** Dissertação de Mestrado (Fundação Getúlio Vargas-Instituto de Estudos Avançados em Educação), Rio de Janeiro, 1994, p.249. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>. Acesso em 11/2018.
- VASCO, Luis Guillermo. **Así es mi Método em Etnografía.** Bogotá/Colômbia: Revista Tabula Rasa, n.06, p19-52, enero-junio 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600602> Acesso em: 11/06/2018.
- VERSIANI, Daniela Gianna Claudia Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência: Mortes Matadas por Arma de Fogo (2015)** Disponível em: www.juventude.gov.br/juventudeviva. Acesso em 14/02/2016.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade y colonialidade del poder. Um pensamiento y posicionamiento outro desde La diferencia colonial. In: WALSH, C.; LIMEIRA, G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, Descolonización Del Estado y Del Conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006, pp. 21-69.
- _____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiana Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 12- 42.
- _____. **Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir.** UMSA, Revista “Entre Palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educacion, nº. 3, Bolivia, 2009. pp.129- 156. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF> Acesso em: 23/06/2017.
- _____. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)**

existir e (re) vivir. Ecuador: Ediciones Abya Ayla, Catherine Walsh Ed. Série Pensamento Decolonial, 2013, p.23-68.

_____. **Pedagogías Decoloniais Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala.** Argentina: Revista Entramados - Educación y Sociedade, ano 01, n°. 01, 2014, p. 17-30. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393> Acesso em: 07/08/2018.

_____. **Pedagogias Decoloniais. Conferência Central de Catherine Walsh.** 07 de dez. 2015. Acesso em 07 de agosto 2017. Disponível: <https://youtu.be/e5XXKN5CM9Y>

APÊNDICE A

2.4.1 Dados encontrados na BDTD

BDTD Educação Etnografia	Tese Autora Autor	Dissertação Autora Autor	Resumo Data
		<p>Currículo cultural: uma autoetnografia na Academia de Polícia Militar Costa Verde</p> <p>Gabriel Rodrigues Leal</p>	<p>Este trabalho apresenta uma descrição autoetnográfica realizada na Academia de Polícia Militar Costa Verde de Mato Grosso, são experiências vividas nos três anos de formação no Curso de Formação de Oficiais. Palavras-chave: Fenomenologia, Autoetnografia, Currículo Polícia Militar PMMT. 2011</p>
	<p>NUO Ópera-Lab.: da autoetnografia à trans-ópera São Paulo</p> <p>Paulo Sergio Maron</p>		<p>O objetivo desta investigação é narrar, contextualizar e situar nos campos das artes (teatro, música, dança e performance) e sociedades (contexto político, econômico e social em que vivemos) o que me levou a construir uma proposta de criação e produção artística em ópera na cidade onde nasci, cresci e onde escolhi ser artista. Palavras-chave: Autoetnografia, Etnomusicologia, Ópera Teatro, Transdisciplinaridade. 2018</p>
		<p>A negociação da diferença na experiência de corpos e sexualidades plurais em comunidades rurais e na capital do Piauí</p> <p>Lourival Ferreira de Carvalho Neto</p>	<p>Este estudo é resultado de uma etnografia das cenas de Teresina-PI e de comunidades rurais piauienses com o objetivo de investigar a negociação da diferença a partir das experiências de corpos e sexualidades plurais, a partir da perspectiva decolonial. Palavras-chave: Autoetnografia, Colonialidade, Diferença, Gênero, Sexualidade. 2017</p>

		<p>Semear-se (em) um Campo de Dilemas: Uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS</p> <p>Rodrigo Alberto Lopes</p>	<p>Estudo que relata, numa perspectiva autoetnográfica, a narrativa de três anos de um professor de Educação Física, na zona rural de Ivoti/RS. Palavras-chave: Educação Física Escola, Educação do Campo, Autoetnografia, Formação Docente. 2012</p>
		<p>As bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re) formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS - notas autoetnográficas</p> <p>Lucas Lopez da Cruz</p>	<p>Esta dissertação de mestrado acadêmico teve por objetivo compreender a cultura escolar compartilhada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia por um professor de Educação Física, em uma escola municipal de Canoas/RS. Para tal, fiz uso da Autoetnografia como desenho teórico-metodológico. Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Autoetnografia, Cultura Escolar, Educação Física, Paulo Freire. 2017</p>
		<p>As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade - cenário vivo para o Exercício do olhar: um estudo autoetnográfico</p> <p>Marco Aurélio Cardoso Souza</p>	<p>As cantigas de roda e suas implicações na educação infantil são a gênese dessa dissertação, nascida da experiência de onze anos dedicados ao ensino da música na Creche Comunitária Jardim Felicidade, região norte de Belo Horizonte. Palavras-chave: cultura da infância, creches, música, autoetnografia, cantigas de roda, Educação musical 2011.</p>

	<p>Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações auto-observações</p> <p>Fernando da Silva Pardo</p>		<p>Esta pesquisa lançou mão da autoetnografia, viés metodológico que transita entre a etnografia e a autobiografia, por meio de observações e auto-observações, para investigar em que medida as teorias de Letramentos e adequam ou não ao ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental-I público, em uma escola da periferia do município de Osasco, na grande São Paulo</p> <p>Palavras-chave: Autoetnografia, Ensino de língua inglesa, Ensino Fundamental I, Escola pública, Letramentos. 2018</p>
--	--	--	---

APÊNDICE B

2.1.1 Dados da CAPES

CAPES	Tese Autora Autor	Dissertação Autora Autor	Resumo Ano
Autoetnografia		<p>A Didática Antropológica e a Formação de Professores</p> <p>Silvio Roberto Dias da Silva Junior</p>	<p>Este trabalho trata da importância da didática antropológica aplicada à formação de professores. Assim, através do desenvolvimento de uma autoetnografia de minha trajetória profissional, busco refletir sobre a falta que fez essa didática em minha formação e atuação como professor. Palavras-Chave: Didática Antropológica, Formação de Professores, Autoetnografia. 2016</p>
		<p>Dever de um professor pelas veredas da educomunicação: narrativa autoetnográfica</p> <p>Andre Luiz Rodrigues de Camargo</p>	<p>Este trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre a transformação e o desvelamento do professor-pesquisador, em sua atuação cotidiana profissional e pessoal. Reunindo as experiências acadêmicas e suas intercorrências, assim como os processos de educação pelos meios de comunicação desenvolvidos junto com estudantes no espaço escolar da ETEC de Piedade. Palavras-Chave: Comunicação, Educação Emancipação,</p>

			Educomunicação, Autoetnografia. 2018
		Processos Poéticopedagógicos na Criação do Espetáculo de Dança Sopro Leticia Nascimento Gomes	A presente dissertação se propõe a evidenciar os processos poéticopedagógicos que foram utilizadas no processo criativo do espetáculo de dança Sopro, de 2014, da Acasos Cia de Dança, de Santa Maria, com estratégias e instrumentos do método etnográfico como a entrevista e a observação participante. Palavras-Chave: Processos poéticopedagógicos, autoetnografia, dança, produção de presença. 2105
		Educação em Direitos Humanos e Língua: possibilidade da abordagem CLIL Danieli Spagnol Oliveira Correia	Este trabalho tem como objetivo principal verificar possibilidade e limitações do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês como língua adicional, dentro da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning ou CLIL) na produção de seus planos de ensino com temas relacionados à Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio do inglês Palavras-Chave: Educação em direitos humanos, autoetnografia, Ensino de língua inglesa, CLIL. 2018
		Narrativas de Gêneros e da Ciência na Docência da Educação Infantil Amaury Lucatti Sousa	O presente trabalho tem a intenção de analisar e compreender o estranhamento observado em relação à figura do gênero masculino no magistério da educação infantil e seus desdobramentos, com as referências bibliográficas na autobiografia e na autoetnografia. Palavras-Chave: Gêneros, Magistério da Educação Infantil, Ciência, Escrita de Si. 2018
		Drag Queen: uma potência transgressora Iran Almeida Brasil	A presente dissertação se propõe a pensar a figura da drag queen em outro cenário (no campo da educação) de problematização das possibilidades que protagoniza ações, utilizou-se aqui da autoetnografia. Palavras-Chave: Drag Queen, Sujeito/Personagem, Vontade de Potência, autoetnografia, Experiência. 2017
		O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas	A presente investigação procura identificar os efeitos do currículo cultural nos sujeitos da educação, através da análise das significações elaboradas sobre as práticas corporais tematizadas, bem

		representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes Marcos Ribeiro das Neves	como sobre seus representantes. Palavras-Chave: Educação Física, autoetnografia, Currículo. Representações Culturais, Significações. 2018
	Corpo – Escrita no balé: Para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte Daniela Griego Nascimento e Silva		Esta pesquisa busca pensar, por meio do corpo-escrita, questões referentes aos papéis de gênero construídos no mundo do balé, mais especificamente ao corpo edificado para a bailarina clássica ao longo do tempo. Tendo a autoetnografia como suporte na caminhada, foram realizadas, de março a novembro de 2016. Palavras-Chave: Bal, Corpo Escrita, Corpo Doce, Bailarina da Caixinha de Música. 2017
		O significado da sociocosmologia nas histórias dos Kofa ag: o mundo e a vida Kaingang Cintia Marcia da Silva Guisso	A presente dissertação foi desenvolvida com o propósito de analisar o significado da sociocosmologia presente na cultura imaterial dos Kaingang, transmitida pelos kofa ag (velhos) através de histórias, em relação à noção de mundo e de vida desse povo. A pesquisa é de cunho qualitativo, na perspectiva da autoetnografia. Palavras-Chave: Histórias Kaingang Kofa ag (velhos) Sociocosmologia, autoetnografia. 2016
	Relações sociais de Reconhecimento Intersubjetivo Virtual na formação de professores a distância		Esta pesquisa tem como objetivo a interpretação das relações sociais de reconhecimento intersubjetivo, valendo-se de espaços virtuais, especificamente em um curso de formação de professores, na modalidade de Educação a Distância (EAD), no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Palavras-Chave: Axel Honneth, Teoria do Reconhecimento, Educação a Distância, Formação de Professores,

	Vanessa dos Santos Nogueira		Reconhecimento Intersubjetivo Virtual. 2016
--	-----------------------------	--	---

APÊNDICE C

A. Entrevista com o Corpo Discente

- 1- Que data é hoje?
- 2- Qual o horário que você está falando?
- 3- Qual é o local que você está respondendo?
- 4- Nome:
- 5- Idade:
- 6- Sexo:
- 7- Religião:
- 8- Cor:
- 9- Em qual ano e série do Ensino Médio você estudou com Eliane:
- 10- Cursa hoje:
 - () Não está cursando/ está fazendo quê?
 - () Ensino Técnico Qual? Onde?
 - () Ensino Superior Qual? Onde?
- 11- Me fale um pouco de sua vida escolar.

Onde estudou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
- 12- Como foram as aulas de História em cada etapa?
- 13- Numa escala de 0-5, marque quais são as suas lembranças da aula de História da Prof^a Eliane Cruz. Marque a opção: (0) - (1) - (2) - (3) - (4) - (5)
- 14- Quais são as lembranças das aulas de História da Prof^a. Eliane Cruz?
- 15- Comente como eram essas aulas?
- 16- O que gostava nas aulas de História da prof. ^a Eliane Cruz? Por quê?
- 17- O que não gostava nas aulas de História da prof. ^a Eliane Cruz? Por quê?
- 18- Cite pelo menos 3 ou 4 atividades que ela desenvolveu e que você tem lembranças.
- 19- Quais foram as atividades que você tem lembrança das aulas da prof. ^a Eliane Cruz que marcaram a sua trajetória escolar?
- 20- Essas atividades marcaram sua trajetória no meio social, ou seja, você passou a ter um outro posicionamento?
- 21- Descreva para mim essas atividades.

- 22- Como você recebia as atividades?
- 23- Você gosta ou não gostava das atividades? Por quê?
- 24- Me fale de uma aula ou atividade que a prof. ^a passou, e você **nunca** tinha ouvido falar?
- 25- Cite essas atividades e diga o que mais você ficou surpreso.
- 26- Existe racismo no Brasil?
- 27- Justifique sua resposta da pergunta acima.
- 28- Quando você despertou que há racismo no Brasil?
- 29- Cite atividades desenvolvidas pela prof. ^a Eliane Cruz que despertaram em você a existência de racismo no Brasil e no mundo?
- 30- Me relate essas ações?
- 31- Como aconteceram? Ano, local, etc.
- 32- O que você mais gostou nessas atividades?
- 33- O que menos gostou nessas atividades?
- 34- Após essas atividades, o que você levou de conhecimento para o seu cotidiano (nos espaços sociais que você circula – casa, espaços religiosos, grupo de amigxs, etc.)?
- 35- Nos relate algum fato que você tenha percebido isso?
- 36- Você presenciou algum caso de racismo na escola/escola técnica/universidade que você frequentou ou frequenta?
- 37- Você já sofreu algum ato de racismo? Me relate esse fato.
- 38- Você já sofreu algum ato de racismo dentro do ambiente escolar (Universidade etc.)?
- 39- Você tem fotos dessas lembranças? Poderia me enviar.
- 40- Em caso de dúvida de alguma resposta posso entrar novamente em contato com você?
- 41- Posso solicitar um encontro entre mim e outrxs ex-alunxs para um “bate papo”?

MUITO OBRIGADA POR TER ME PERMITIDO TOMAR SEU TEMPO PARA
ESSE TRABALHO.
MUITO, MUITO OBRIGADA !!!!

Bjks

B. Roteiro de Entrevista com o Corpo Discente

Categorias	Questões	Objetivos
<p>Sujeito Formação</p>	<p>1- Que data é hoje? 2- Qual o horário que você está falando? 3- Qual é o local que você está respondendo 4- Nome: 5- Idade: 6- Sexo: 7- Religião: 8- Cor: 9- Em qual ano e série do Ensino Médio você estudou com Eliane: 10- Cursa hoje: *Não está cursando *Está fazendo quê? *Ensino Técnico. *Qual? *Onde? *Ensino Superior *Qual? *Onde? 11- Me fale um pouco de sua vida escolar. Onde estudou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio 12- Como foram as aulas de História em cada etapa?</p>	<p>Identificar os sujeitos da pesquisa</p> <p>Caracterizar sua vida escolar</p> <p>Analisar sua trajetória escolar nas aulas de História</p>
<p>Aulas de História</p>	<p>13- Numa escala de 0-5, marque quais são as suas lembranças da aula de História da Prof^a Eliane Cruz. Marque a opção: (0) - (1) - (2) - (3) - (4) - (5) 14- Quais são as lembranças das aulas de História da prof^a Eliane Cruz? 15- Comente como eram essas aulas? 16- O que gostava nas aulas de História da</p>	<p>Analisar as primeiras impressões sobre as lembranças das aulas da prof^a Eliane Cruz</p> <p>Analisar as percepções q das aulas de História da pr^fa Eliane Cruz</p>

	<p>prof. ^a Eliane Cruz? Por quê?</p> <p>17- O que não gostava nas aulas de História da prof. ^a Eliane Cruz? Por quê?</p>	<p>Identificar as questões específicas referentes as aulas de História da Prof^a Eliane Cruz</p>
<p>Atividades Decoloniais Antirracistas</p>	<p>18- Cite pelo menos 3 ou 4 atividades que ela desenvolveu e que você tem lembranças.</p> <p>19- Quais foram as atividades que você tem lembrança das aulas da prof. ^a Eliane Cruz que marcaram a sua trajetória escolar?</p> <p>20- Essas atividades marcaram sua trajetória no meio social, ou seja, você passou a ter um outro posicionamento?</p> <p>21- Descreva para mim essas atividades. Como você recebia as atividades?</p> <p>22- Você gosta ou não gostava das atividades? Por quê?</p> <p>23- Me fale de uma aula ou atividade que a prof. ^a passou, e você nunca tinha ouvido falar?</p> <p>24- Cite essas atividades e diga o que mais você ficou surpreso.</p> <p>25- Cite essas atividades e diga o que mais você ficou surpreso.</p>	<p>Identificar quais são Atividades Decoloniais Antirracistas.</p> <p>Analisar as Atividades Decoloniais Antirracistas.</p> <p>Analisar as mudanças e permanências ocorridas após essas Atividades Decoloniais Antirracistas.</p>
	<p>26- Existe racismo no Brasil?</p> <p>27- Justifique sua resposta da pergunta acima.</p>	<p>Analisar a importância das Atividade Decoloniais Antirracistas no despertar da existência de racismo no Brasil</p>

<p>Racismo</p> <p>Atividades Decoloniais Antirracistas</p>	<p>28- Quando você despertou que há racismo no Brasil?</p> <p>29- Cite atividades desenvolvidas pela prof. ^a Eliane Cruz que despertaram em você a existência de racismo no Brasil e no mundo?</p> <p>30- Me relate essas ações?</p> <p>31- Como aconteceram? Ano, local, etc.</p> <p>32- O que você mais gostou nessas atividades?</p> <p>33- O que menos gostou nessas atividades?</p> <p>34- Após essas atividades, o que você levou de conhecimento para o seu cotidiano (nos espaços sociais que você circula – casa, espaços religiosos, grupo de amigxs, etc.)?</p> <p>35- Nos relate algum fato que você tenha percebido isso?</p> <p>36- Você presenciou algum caso de racismo na escola/escola técnica/universidade que você frequentou ou frequenta?</p> <p>37- Você já sofreu algum ato de racismo? Me relate esse fato.</p> <p>38- Você já sofreu algum ato de racismo dentro do ambiente escolar (Universidade etc.)?</p> <p>39- Você tem fotos dessas lembranças? Poderia me enviar.</p> <p>40- Em caso de dúvida de alguma resposta posso entrar novamente em contato com você?</p>	<p>Identificar que tipo de compreensão as/os entrevistadas/os tem em relação ao racismo</p> <p>Analisar os conteúdos programáticos destacados com relevantes para as Atividades Decoloniais Antirracistas</p> <p>Identificar no Currículo Mínimo de História os conteúdos que a Lei determina.</p> <p>Analisar a reflexão que o discente teve após as Atividades Decoloniais Antirracistas</p> <p>Analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas Atividade Decoloniais Antirracistas</p>
---	--	--

	41- Posso solicitar um encontro entre mim e outrxs ex-alunxs para um “bate papo”?	
--	---	--

C. Entrevista com o Corpo Docente

- 1- Que data é hoje?
- 2- Que horas são hoje?
- 3- De qual local você está respondendo
- 4- Qual é o seu nome?
- 5- Qual é a sua idade?
- 6- Qual é a sua cor?
- 7- Qual é a sua religião?
- 8- Qual é o seu Sexo?
- 9- Qual é a sua Formação (graduação e pós-graduação)?
- 10- Quando se formou?
- 11- Em qual instituição?
- 12- Quantos anos de sala de aula?
- 13- Teve formação de conteúdos para as relações étnico-raciais?
- 14- Desenvolve ações para as relações étnico-raciais em seu conteúdo programático?
- 15- Você se lembra de alguma atividade interdisciplinar que fez com a Prof^a Eliane Cruz?
- 16- Relate essas atividades realizadas com a prof.^a Eliane Cruz.
- 17- As atividades foram desenvolvidas com qual temática?
- 18- Qual foi a sua receptividade ao desenvolver essas atividades?
- 19- Como foi a receptividade do corpo discente em relação a essas atividades?
- 20- Deseja fazer mais algum comentário sobre essas ações?

Obrigada,
Eliane

D. Roteiro de Entrevista com o Corpo Docente

categorias	Questões	Objetivos
Sujeito	1- Que data é hoje? 2- Que horas são hoje? 3- De qual local você está respondendo 4- Qual é o seu nome? 5- Qual é a sua idade? 6- Qual é a sua cor? 7- Qual é a sua religião? 8- Qual é o seu Sexo?	Identificar os sujeitos da pesquisa
Formação	9- Qual é a sua Formação (graduação e pós-graduação)? 10- Quando se formou? 11- Em qual instituição? 12- Quantos anos de sala de aula? 13- Teve formação de conteúdos para as relações étnico-raciais? 14- Desenvolve ações para as relações étnico-raciais em seu conteúdo programático?	Caracterizar sua Formação Docente Verificar se na sua formação docente teve algum conhecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais
Atividades Decoloniais Pedagógicas Antirracistas	15- Desenvolve ações para as relações étnico-raciais em seu conteúdo programático? 16- Você se lembra de alguma atividade interdisciplinar que fez com a Prof ^a Eliane Cruz? 17- Relate essas atividades realizadas com a prof. ^a Eliane Cruz. 18- As atividades foram desenvolvidas com qual temática? 19- Qual foi a sua receptividade ao	Identificar quais são/foram as Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas que desenvolvemos

Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas	desenvolver essas atividades? 20- Como foi a receptividade do corpo discente em relação a essas atividades? 21- Deseja fazer mais algum comentário sobre essas ações?	Avaliar a receptividade da docente e da/do discente nas Atividades Pedagógicas Decoloniais Antirracistas.
---	---	---

APÊNDICE D

A POESIA DE SOLANO TRINDA RECITADA NA HISTÓRIA - O jogral das poesias de Solano Trindade está dividido em 8 (oito) partes:

I	II
<p style="text-align: center;">ANDO CHEIO DE POESIA E ESPERANÇA</p> <p style="text-align: center;">Olorum ÈKE</p> <p>Olorum Ekê Olorum Ekê Eu sou poeta do povo Olorum Ekê</p> <p>A minha bandeira É de cor de sangue Olorum Ekê Olorum Ekê Da cor da revolução Olorum Ekê</p> <p>Meus avós foram escravos Olorum Ekê Olorum Ekê Eu ainda escravo sou Olorum Ekê Olorum Ekê Os meus filhos não serão Olorum Ekê Olorum Ekê</p>	<p>POETA, PINTOR, FOLCLORISTA, INTELECTUAL, TEATRÓLOGO E ATOR</p> <p>EM 1930 COMEÇA A ESCREVER POEMAS AFROBRASILEIROS</p> <p style="text-align: center;">EU GOSTO DE LER GOSTADO</p> <p>Eu gosto de ler gostando, gozando a poesia, como se ela fosse uma boa camarada, dessas que beijam a gente gostando de ser beijada.</p> <p>Eu gosto de ler gostando gozando assim o poema, como se ele fosse boca de mulher pura simples boa libertada boca de mulher que pensa... dessas que a gente gosta gostando de ser gostada.</p>

NASCIMENTO 24 DE JULHO DE 1908
RECIFE (PERNAMBUCO) BAIRRO
DE SÃO JOSÉ

POEMA AUTOBIOGRÁFICO

Quando eu nasci,
Meu pai batia sola,
Minha mana pisava milho no pilão,
Para o angu das manhãs...
Portanto eu venho da massa,
Eu sou um trabalhador...

Ouvi o ritmo das máquinas,
E o borbulhar das caldeiras...
Obedeci ao chamado das sirenes...
Morei num mucambo do “Bode”,
E hoje moro num barraco na Saúde...

Não mudei nada...

EM 1934 PARTICIPA DO I
CONGRESSO AFROBRASILEIRO EM
RECIFE

EM 1936 PARTICIPA DO II
CONGRESSO AFROBRASILEIRO EM
SALVADOR E DA FRENTE NEGRA
PERNAMBUCANA E DO CENTRO DE
CULTURA AFROBRASILEIRO. NO
PROPÓSITO DA DIVULGAÇÃO DE
POETAS, ARTISTAS E
INTELECTUAIS AFROBRASILEIROS.

III**SOU NEGRO**

A Dione Silva

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço plantaram
cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...

SOLANO TRINDADE VIAJA PELO
BRASIL

IV**CONVERSA**

- Eita negro!
quem foi que disse
que a gente não é gente?

quem foi esse demente,
se tem olhos não vê...

- Que foi que fizeste mano
pra tanto falar assim?
- Plantei os canaviais do nordeste

- E tu, mano, o que fizeste?
Eu plantei algodão
nos campos do sul
pros homens de sangue azul
que pagavam o meu trabalho
com surra de cipó-pau.

- Basta, mano,
pra eu não chorar,
E tu, Ana,
Conta-me tua vida,
Na senzala, no terreiro

- Eu...
cantei embolada,
pra sinhá dormir,
fiz tranças nela,
pra sinhá sair,
tomando cachaça,
servi de amor,

dancei no terreiro,
pra sinhozinho,
apanhei surras grandes,
sem mal eu fazer.

Eita! quanta coisa
tu tens pra contar...
não conta mais nada,
pra eu não chorar -

E tu, Manoel,
que andaste a fazer

<p>APORTA EM 1940 EM BELO HORIZONTE E DEPOIS EM PELOTAS (RS). EM PELOTAS, COM BALBUÍNO DE OLIVEIRA FUNDA UM GRUPO DE ARTE POPULAR</p>	<p>- Eu sempre fui malandro Ó tia Maria, gostava de terreiro, como ninguém, subi para o morro, fiz sambas bonitos, conquistei as mulatas bonitas de lá...</p> <p>Eita negro! - Quem foi que disse que a gente não é gente? Quem foi esse demente, se tem olhos não vê.</p>
---	--

<p style="text-align: center;">V</p> <p>EM 1941, RETORNA AO RIO DE JANEIRO, ONDE FREQUENTA O “ BAR VERMELHINHO” EM FRENTE A ABI, REDUTO DOS INTELLECTUAIS, ARTISTAS “ VERMELHOS”</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>EM 1944, É PRESO POR SER ENGAJADO NA SOCIEDADE AMIGOS DA AMÉRICA, GRUPO QUE ERA CONTRÁRIO A POSTURA POLÍTICA DE GUERRA DO GOVERNO DE VARGAS</p>
---	---

ESTE ESPAÇO ELE RECITAVA SEU
POEMAS E FAZIA DISCUSSÕES DOS
PROBLEMAS SOCIAIS DOS NEGROS

GRAVATA COLORIDA

Quando eu tiver bastante pão
para meus filhos
para minha amada
pros meus amigos
e pros meus vizinhos
quando eu tiver
livros para ler
então eu comprarei
uma gravata colorida
larga
bonita
e darei um laço perfeito
e ficarei mostrando a minha gravata colorida
a todos os que gostam
de gente engravatada...

NEGROS

Negros que escravizam
E vendem negros na África
Não são meus irmãos

Negros senhores na América
A serviço do capital
Não são meus irmãos
Negros opressores
Em qualquer parte do mundo
Não são meus irmãos

Só os negros oprimidos
Escravizados
Em luta por liberdade
São meus irmãos

Para estes tenho um poema
Grande como o Nilo

CANTA AMÉRICA

Não o canto de mentira e falsidade
que a ilusão ariana
cantou para o mundo
na conquista do ouro
nem o canto da supremacia dos
derramadores de sangue
das utópicas novas ordens
de napoleônicas conquistas
mas o canto da liberdade dos povos
e do direito do trabalhador..

TEVE MUITOS AMORES E MULHERES
E CITA EM SEUS POEMAS A BELEZA
FEMININA

CANTO À AMADA

Eu tenho uns versos bonitos
pra cantar pra minha amada
sempre sempre desdobrada
em beleza e formosura

Ontem minha amada estava
dentro da cara da Lua
numa garota da rua
no palhaço da folia

Um dia vi minha amada
nas águas do grande mar
outra vez a encontrei
num belo maracatu

Numa canção ela estava
num samba estava também
estava numa boa pinga
sempre está no meu amor

Eu tenho uns versos bonitos
pra cantar pra minha amada
sempre sempre desdobrada
em beleza e formosura

VII	VIII
<p>NEGRA BONITA</p> <p>Negra bonita de vestido azul e branco Sentada num banco de segunda de trem Negra bonita o que é que você tem? Com a cara tão triste não sorri pra ninguém? Negra bonita É seu amor que não veio Quem sabe se ainda vem Quem sabe perdeu o trem Negra bonita não fique triste não Se seu amor não vier Quem sabe se outro vem</p> <p>Quando se perde um amor Logo se encontra cem Você uma negra bonita Logo encontra outro bem.</p> <p>Quem sabe se eu sirvo Para ser o seu amor Salvo se você não gosta De gente da sua cor Mas se gosta eu sou o tal Que não perde pra ninguém Sou o tipo ideal Pra quem ficou sem o bem...</p> <p>PUBLICA 5 LIVROS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- POEMAS DE UMA VIDA SIMPLES (1944) 2- TEM GENTE COM FOME 3- CANTARES AO MEU POVO 4- O POETA DO POVO 5- CANTO NEGRO <p>PARTICIPA DE 13 FILMES DENTRE ELES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- FILHA DE VÊNUS 2- A HORA E AVEZ DE AUGUSTO MATRACA 3- SANTO MILAGROSO AGULHA NO PALEIRO 	<p>TEM GENTE COM FOME</p> <p>Trem sujo da Leopoldina correndo correndo parece dizer tem gente com fome tem gente com fome tem gente com fome</p> <p>Piiiiiii</p> <p>Estação de Caxias de novo a dizer de novo a correr tem gente com fome tem gente com fome tem gente com fome</p> <p>Vigário Geral Lucas Cordovil Brás de Pina Penha Circular Estação da Penha Olaria Ramos Bom Sucesso Carlos Chagas Triagem, Mauá trem sujo da Leopoldina correndo correndo parece dizer tem gente com fome tem gente com fome tem gente com fome</p> <p>Tantas caras tristes querendo chegar em algum destino em algum lugar</p> <p>Trem sujo da Leopoldina correndo correndo parece dizer tem gente com fome</p>

	<p>tem gente com fome tem gente com fome</p> <p>Só nas estações quando vai parando lentamente começa a dizer se tem gente com fome dá de comer se tem gente com fome dá de comer se tem gente com fome dá de comer</p> <p>Mas o freio de ar todo autoritário manda o trem calar Psiuuuuuuuuuuuu</p> <p>MORRE EM 19 DE FEVEREIRO DE 1974 NO RIO DE JANEIRO – JACARÉPAGUA</p>
--	---

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Pedagogia Decolonial Antirracista - Ações pedagógicas para uma construção possível**, sob a responsabilidade de Eliane Almeida de Souza e Cruz, sob a orientação do Profº Drº Luiz Fernandes de Oliveira, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este estudo tem por objetivo analisar as atividades pedagógicas denominadas Pedagogias Decoloniais Antirracistas, ao identificar, apresentar, narrar e avaliar quais foram as ações antirracistas que você fez parte, na Escol Estadual Nilo Peçanha/RJ-SG, a partir de um diálogo entre essa investigadora e também sujeito da pesquisa e sua entrevista, onde esses fatos vividos/revividos se materializam na constituição, construção, transformação e autoformação de subjetividades/reflexividade do processo de socialização abordadas e desenvolvidas para ações antirracistas, além de aferir quais foram as mudanças e permanências das relações étnico-raciais antes e após essas atividades. Você foi selecionada (o) por ter sido aluna (o) e/ou docente da Instituição supracitada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo, não haverá remuneração e nem gastos por sua participação. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas (haverá registro de áudio, de vídeo e imagem) realizadas por essa pesquisadora, com o conteúdo referentes as atividades decoloniais antirracistas que participamos. A metodologia dessa pesquisa está balizada na autoetnografia que se caracteriza por um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa de “narrativas pessoais”, “auto-história”, “etnografia pessoal” e “etnografia nativa”, onde a pesquisadora é também o sujeito e o objeto do estudo, que constitui um entrelaçamento entre o individual e o coletivo, que se desdobra em efeitos sociohistórico formativos, autoformativos e transformativos. Segundo Ellis e Bochner (2000:739) uma pesquisa autoetnográfica apresenta múltiplos níveis de consciência conectado com o pessoal ao cultural, onde a ação concreta, diálogo, emoção, corporeidade, espiritualidade e autoconsciência, são trazidos, aparecendo como histórias relacionais e institucionais. Assim, sua participação irá enriquecer essa pesquisa autoetnográfica de uma pedagogia decolonial antirracista. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos

meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento, pelo número de celular (21) 99571-1121 ou e-mail: hexlili@hotmail.com. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome da (o) participante: _____

Assinatura da (o) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____