



**(RE) EXISTÊNCIA E
EMPODERAMENTO DA
IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA
DOCENTE E ESTUDOS
DECOLONIAIS NO CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**

**JOSILENE ANDRADE LIMA
LOURENÇO**





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI – SERRINHA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL (MPIES)

JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO

(RE)EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA
DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE (BA)

SERRINHA (BA)

2022

JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO

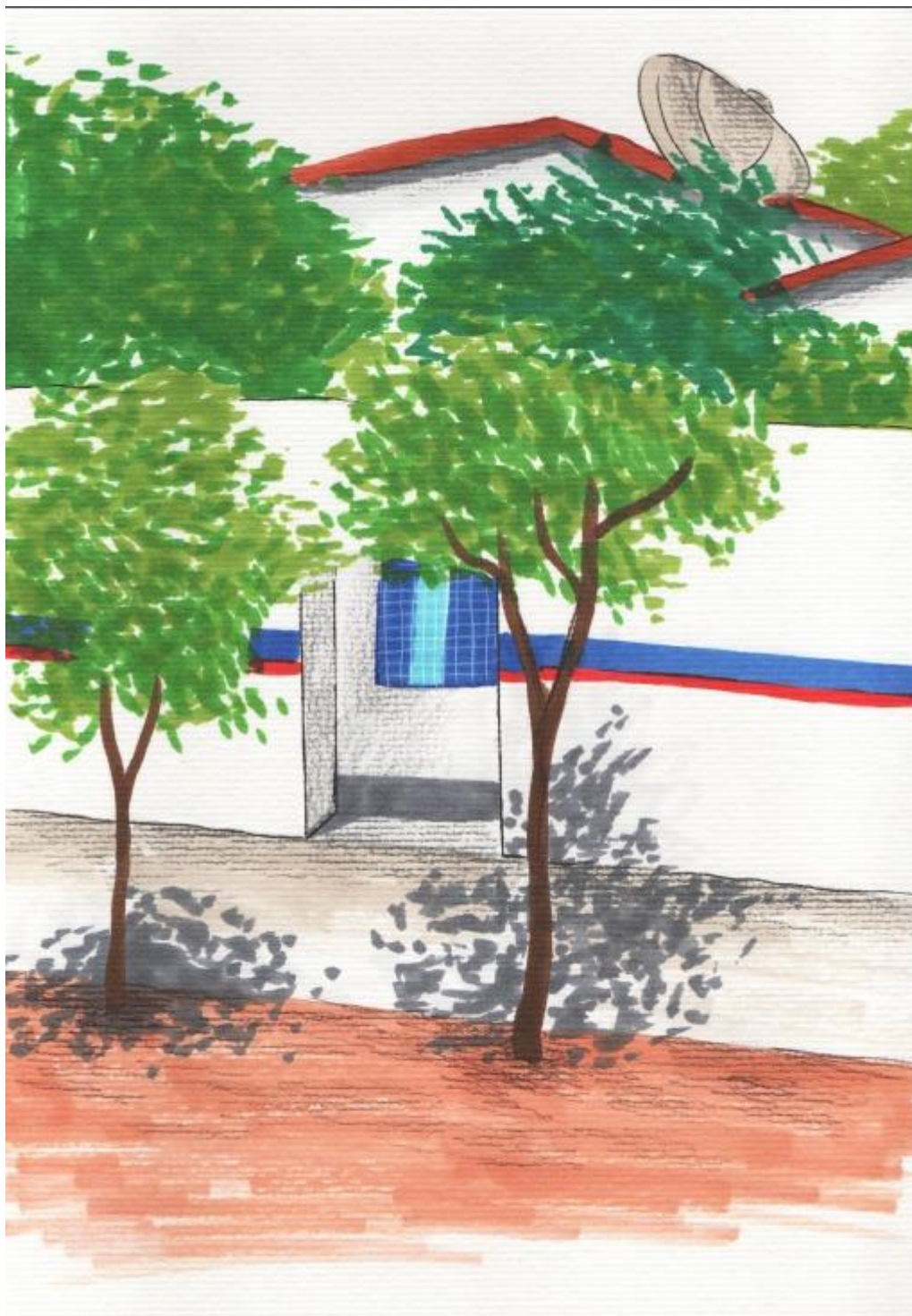
**(RE)EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA
DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA /VALENTE (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES) *Campus XI*, no âmbito Linha II: Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, como requisito para obtenção do título de Mestra em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.
Orientador: Prof^o. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

SERRINHA (BA)

2022

Dedico essa Dissertação a D. Zefa (*in memoriam*) mulher negra, pobre, do campo, benzedeira, analfabeta, parteira, cujas mãos encorajadas e treinadas pela experiência da vida serviram como instrumento para me trazer ao mundo.



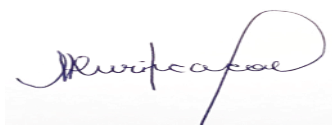
Fachada do Centro Municipal de Educação de Valilândia/BA. Fonte: Editorial Casa

FOLHA DE APROVAÇÃO

"(RE)EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE (BA)"

JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social – MPIES, em 13 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Marcelo Máximo Purificação
Doutorado em Ensino
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
(Orientador)



Prof.^a Dr.^a César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Pós-graduação em Letras
Pontifícia Universidade Católica – PUCRS
(Examinador Interno)



Prof.^a Dr.^a PEDRO ACOSTA LEYVA
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
Doutorado em Teologia
Faculdade EST
(Examinador Externo)

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

Lourenço, Josilene Andrade Lima.

L892 (Re)existência e empoderamento da identidade negra: prática docente e estudos decoloniais no centro municipal de educação de Valilândia /Valente (Ba)./ Josilene Andrade Lima Lourenço. Serrinha, 2022.
260 fls. : il.

Orientador: Prof^o. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - MPIES, Campus XI. 2022.

1. Negros - Educação. 2. Negros - Identidade racial – Valente (Ba).
2. Educação - Relações raciais I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 370.1934

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida. Aos meus pais (Minha mãe *in memoriam*, que me deixou saudades!), por me trazerem ao mundo, pela proteção e cuidados, que mesmo em condições adversas me proporcionaram uma infância feliz.

Ao meu esposo Joel Lourenço (*in memorian*), pelos filhos e uma vida compartilhada.

A minha filha Helen Dábine pela sua vida, por acreditar em mim e por sua presença na minha vida.

Ao meu filho Hatus Filipe e a minha neta Ísis Alexia por vibrar por mim desde o primeiro momento e a cada lauda escrita dizendo: “Vó, você está avançando!”.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação por conduzir a orientação humanamente, serena e respeitosa, e metodologicamente, objetiva e assertiva.

Às coordenadoras do MPIES, Professora Dra. Sandra Célia Coelho, e Professora Dra. Ivonete Barreto Amorim, por serem éticas, responsáveis e acolhedoras.

Ao Prof. Dr. Everton Nery, coordenador da linha II de pesquisa no MPIES.

A todos os professores do mestrado MPIES pela partilha de conhecimentos.

À Professora Dra. Simone de Oliveira Santos, por sua generosidade em apontar sugestões para que eu pudesse ingressar no mestrado.

Ao professor mestre, Yuri Martins, por todo apoio durante a pesquisa e por sua contribuição valiosa na revisão dessa dissertação.

Aos meus filhos pets: Leury (cachorro), as felinas Amy, Maria João, Capitu, Frida, Amélie Poulain, Ema, e os felinos Bento e T’Challa, companheiros fiéis que me acompanharam e dividiam espaços nas noites e madrugadas de escrita.

À Cristina Moura, mestranda do MPED, companheira de escuta, de troca de conhecimentos e parceira na pesquisa de intervenção.

A minha terapeuta Flávia Fernanda pela escuta ativa e psicanalítica, por me ajudar a seguir firme no mestrado.

À Mônica, minha colega e parceira do mestrado com quem estreitei laços de afeto e amizade, aquela que segurou minha mão.

A Yan Gleiton, meu ex-aluno e amigo, por sua atenção generosa.

A Iviny, minha sobrinha, pela atenção dada quando precisei.

A Télquia e Ediana, minhas amigas, pelos cafés terapêuticos, pelas conversas e risadas.

À professora mestra e amiga, Elcione Araújo Silva, por toda força e apoio que sempre prestou em palavras e nas revisões dos artigos e trabalhos acadêmicos.

À pedagoga mestra e amiga, Raimunda Pereira, por ser um porto seguro, pelas palavras de carinho e confiança.

Aos meus colegas professores que aceitaram o desafio de compor esta pesquisa junto comigo no projeto de intervenção.

Ao colega Professor mestrando (MPIES) Luís Eberson Teixeira.

Aos meus alunos que contribuíram como participantes na pesquisa de intervenção.

Ao grupo gestor do Centro Municipal de Educação de Valilândia/Valente -Bahia

Aos demais colegas do mestrado pela troca de conhecimentos.

A todos os meus familiares e amigos que positivamente vibraram por mim.

Aos avaliadores da banca: Professor Dr. César Costa Vitorino - MPIES e o Professor Dr. Pedro Acosta Leyva – UNILAB, toda minha gratidão!

Still I Rise
You may write me down in history
With your bitter, twisted lies, You may trod me in the very dirt But still, like dust, I'll rise.
Out of the huts of history's shame
I rise
Up from a past that's rooted in pain
I rise
I'm a black ocean, leaping and wide, Welling and swelling I bear in the tide. Leaving behind
nights of terror and fear
I rise
Into a daybreak that's wondrously clear
I rise
Bringing the gifts that my ancestors gave,
I am the dream and the hope of the slave.
I rise I rise I rise
(Maya Angelou)

Ainda assim me levanto
Você pode me inscrever na história
Com as mentiras amargas que contar, Você pode me arrastar no pó, Ainda assim, como pó,
vou me levantar.
Das choças dessa história escandalosa
Eu me levanto
De um passado que se ancora doloroso
Eu me levanto
Sou um oceano negro, vasto e irrequieto Indo e vindo contra as marés eu me elevo
Esquecendo noites de terror e
medo
Eu me levanto
Numa luz incomumente clara de manhã
Eu me levanto
Trazendo os dons dos meus ancestrais
Eu sou o sonho e a esperança dos escravos
Eu me levanto, Eu me levanto, Eu me levanto
(Maya Angelou)

RESUMO

A dissertação em foco discutiu sobre as práticas docentes embasadas em uma abordagem teórico-prática decolonial, visando o empoderamento da identidade negra dos discentes no Centro Municipal de Educação de Valilândia (BA). Isso porque, sabe-se que a escola tem papel fundamental na construção do diálogo sobre as diferenças, já que é um espaço marcado por elas e que por isso pode contribuir em um processo fluido, dinâmico e menos discriminatório no tocante às identificações étnico-raciais dos sujeitos que nela habitam. Nesse sentido, a presente pesquisa questiona: “Como ocorrem os debates sobre as questões raciais e a percepção da identidade negra para os discentes, e quais as estruturas de poder que subjazem as questões-raciais e identitárias nas práticas curriculares dos docentes do ensino fundamental II do Centro Municipal de Educação de Valilândia, sob a perspectiva dos estudos decoloniais?”. Com base nessa indagação, objetivou-se colaborar com as discussões sobre as questões étnico-raciais e identitária dos discentes, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental II deste mesmo *locus*, avigorando uma educação decolonial de (re)existência e empoderamento da identidade negra no âmbito educacional e social. Frente a isso, os enlaces teóricos deste trabalho tomaram como base as categorias de identidade (HALL, 2003, 2014), decolonialidade (COSTA, 2000), (MUNANGA, 2009, 2016), (QUIJANO, 2005) e (FANON, 2020), além de considerar a relação de educação e currículo na perspectiva dos estudos decoloniais (GOMES, 2003, 2017), (FREIRE, 2019) e (ARROYO, 2011). Nesse contexto, a metodologia ancorou-se na abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994), por meio do estudo de caso e da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2011; LUDKE, 2028), utilizando a observação participante e a entrevista intensiva como técnicas de produção de dados, tendo, posteriormente, a análise de dados mediante à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foi a partir da concretização dessas proposições que o projeto de intervenção se desenvolveu, à medida que foram realizadas as oficinas pedagógicas no Centro Municipal de Educação de Valilândia (BA) (*locus* de pesquisa) com os docentes e os discentes dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II – participantes da pesquisa. Tendo em vista esse movimento, intentou-se a construção de um caderno temático com proposições didático-pedagógicas a fim de colaborar na construção identitária a partir de uma educação decolonial e antirracista. Diante dessas questões, ficou compreensível, portanto, que este trabalho corroborou na desconstrução da imagem racializada e negativa dos povos que sofreram a diáspora africana e dos negros escravizados, além de ter criado alternativas para que as questões étnico-raciais ganhem cada vez mais espaço no contexto escolar.

Palavras-chave: Identidade negra. Estudos Decoloniais. Currículo e Educação.

ABSTRACT

The dissertation in focus discussed teaching practices based on a decolonial theoretical-practical approach, aiming to empowering students of the Municipal Education Center of Valilândia (BA) on black identity. It is known that the school plays a fundamental role in the construction of dialogue about differences, considering that it is a place marked by it, therefore, can contribute to a fluid, dynamic and less discriminatory process regarding to ethnic-racial identifications of the subjects who inhabit the structure of this study. In this sense, we question: “How do debates about racial issues and the perception of black identity occur for students, and what are the power structures that underline racial and identity issues in the curricular practices of elementary school teachers of the Municipal Education Center of Valilândia, from the perspective of decolonial studies?”. Based on this inquiry, the objective was to collaborate with discussions on the ethnic-racial and identity issues of students, and the curricular practices of elementary school teachers of this same locus, invigorating a decolonial education of (re)existence and empowerment of identity black in the educational and social scope. In view of this, the theoretical links of this work were based on the categories of identity (HALL, 2003, 2014), decoloniality (COSTA, 2000), (MUNANGA, 2009, 2016), (QUIJANO, 2005) and (FANON, 2020), in addition to considering the relationship between education and curriculum from the perspective of decolonial studies (GOMES, 2003, 2017), (FREIRE, 2019) and (ARROYO, 2011). In this context, the methodology was anchored in the qualitative approach (BOGDAN & BIKLEN, 1994), through case study and ethnographic research, using participant observation and intensive interview as data production techniques, and subsequently, data analysis through the Analysis of Contents (BARDIN, 2011). It was from the realization of these propositions that the intervention project was developed, as the pedagogical workshops were held at the Municipal Education Center of Valilândia (BA) (research locus) with the teachers and students of the 7th and 9th years of Elementary School II – research participants. With this movement in mind, an attempt was made to build a thematic notebook with didactic and pedagogical propositions, in order to collaborate in the construction of identity based on a decolonial and anti-racist education. Faced with these issues, it was understandable that this work corroborated the deconstruction of the racialized and negative image of people who suffered the African diaspora and enslaved blacks, in addition to creating alternatives for ethnic-racial issues to gain more and more space in the school context.

Keywords: Black identity. Decolonial Studies. Curriculum and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalhos encontrados com o descritor "identidade negra"	28
Figura 2 - Trabalho que integra a categoria "identidade negra"	29
Figura 3 - Número total de trabalhos encontrados com os descritores: "identidade étnico-racial", "decolonialidade", "currículo" e "educação"	33
Figura 4 - Porcentagem de idade dos(as) alunos(as) participantes.....	90
Figura 5 - Porcentagem do sexo dos(as) alunos(as) participantes.....	90
Figura 6 - Série a que pertencem os(as) discentes	91
Figura 7 - Turno de estudo	91
Figura 8 - Localização dos(as) discentes	92
Figura 9 - Identificação sexual dos(as) docentes	93
Figura 10 - Identificação racial dos(as) docentes	93
Figura 11 - Vínculo Empregatício	94
Figura 12 - Faixa etária.....	94
Figura 13 - Nível de escolaridade.....	95
Figura 14 - Componente curricular o qual ministram	95
Figura 15 - Período de atuação profissional na educação	96
Figura 16 - Distrito de Valilândia (BA)	100
Figura 17 - Desenho representativo de Dan (12 anos, 7º ano - Vespertino, Itareru/BA)	106
Figura 18 - Desenho representativo de Asta (12 anos, 7º ano - Vespertino, Valilândia/BA)	107
Figura 19 - Desenho representativo de Swelve (14 anos, 9º ano - Vespertino, Valilândia/BA)	108
Figura 20 - Desenho representativo de Obatalá (14 anos, 9º ano - Vespertino, Itareru/BA)	109
Figura 21 - Desenho representativo de Oyá (12 anos, 7º ano - Matutino, Valilândia/BA)	109
Figura 22 - Orientação para a produção da atividade	112
Figura 23 - Construção do mapa conceitual	113
Figura 24 - Mapa conceitual de Yemanjá (15 anos, 9º ano - Vespertino, Valilândia/BA)	114
Figura 25 - Mapa conceitual de Bintou (14 anos, 9º ano - Vespertino, Itareru/BA).....	115
Figura 26 - Mapa Conceitual de Lupita (13 anos, 8º ano - Matutino, Valilândia/BA)	116
Figura 27 - Produção textual	117
Figura 28 - Produção individual do mapa conceitual	117
Figura 29 - Avaliação final da Oficina "Escrita-vivência-rascunhada"	125
Figura 30 - Maria Felipa e a representação do elemento étnico-racial.....	127

Figura 31 - Makeda e a representação do elemento étnico-racial	128
Figura 32 - Dandara e a representação do elemento étnico-racial.....	128
Figura 33- Tereza de Benguela e a representação do elemento étnico-racial	129
Figura 34 - Zumbi e a representação do elemento étnico-racial	129
Figura 35 - Discussões evidenciadas no quadro.....	130
Figura 36 - Espaço de discussões com os docentes.....	131
Figura 37 - Dinâmica interativa com música entre os professores participantes da pesquisa	135
Figura 38 - Dinâmica interativa com música entre os professores participantes da pesquisa	136
Figura 39 - Rainhas negras evidenciadas no material de apoio para a oficina.....	139
Figura 40 - Provoações sobre o currículo escolar a partir de figuras histórias.....	139
Figura 41 - Oficinas com os participantes da pesquisa	148
Figura 42 - Categorias de Análise	149
Figura 43 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo.....	161
Figura 44 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo.....	162
Figura 45- Obras literárias utilizadas nas oficinas dos discentes e docentes.....	163
Figura 46 - Leitura do paradidáticos produzidos por intelectuais e autores negros	172
Figura 47 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo.....	172
Figura 48 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo.....	173
Figura 49 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo.....	173
Figura 50 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira	179
Figura 51 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira	180
Figura 52 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira	181
Figura 53 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira	181
Figura 54 - Potencializando as discussões sobre o empoderamento negro	193
Figura 55 - Potencializando as discussões sobre o empoderamento negro	193
Figura 56 - Potencializando as discussões sobre o empoderamento negro	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que integram os descritores “Identidade étnico-racial” e “Decolonialidade, currículo e educação”	32
Quadro 2 - Relação de participantes discentes da pesquisa.....	98
Quadro 3 - Relação de professores participantes da pesquisa	99

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB – Frente Negra Brasileira
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEES – Instituição Estadual de Ensino Superior
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
MPIES – Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e indígena
ONU – Organização das Nações Unidas
PPP – Projeto Político Pedagógico
RAACP – Repositórios Científicos De Acesso Aberto De Portugal
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN – Teatro Experimental Negro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
1.1 AS IMPLICAÇÕES ENTRE O OBJETO DE PESQUISA E ALGUNS DESLOCAMENTOS NA PRÁTICA DOCENTE.....	10
1.2 O <i>LOCUS</i> DO ESTUDO E SEUS/SUAS COPRODUTORES/AS	14
1.3 AS ENCRUZILHADAS ASCENDENTES DE UM FAZER PEDAGÓGICO DIFERENCIADO.....	16
1.4 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
1.5 TRILHAS METODOLÓGICAS.....	23
2 CORRELAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DA PESQUISA: IDENTIDADE, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE..	26
2.1 O ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA VOLTADA ÀS DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE QUE TRANSITAM ENTRE E SOBRE OS ESTUDOS CULTURAIS, A DIÁSPORA NEGRA E OS MARCADORES SOCIAIS IDENTITÁRIOS	36
2.3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: A INSURGÊNCIA DAS VOZES SUBALTERNAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-ABISSAL	50
2.4 DECOLONIALIDADE: UMA VIRADA EPISTÊMICA PARA A EMANCIPAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO	66
2.5 O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESLOCAMENTOS PARA O RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES NEGADAS E INFERIORIZADAS	74
3 PROCESSO EMPÍRICO DA PESQUISA	88
3.1 FASE EXPLORATÓRIA DO ESTUDO	89
3.1.1 Participantes da pesquisa	97
3.1.2 <i>Locus</i>: mapeando o corpo–presença dos participantes no território do sisal.....	99
3.2 APRESENTAÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO PARA A CONDUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	100
3.2.1 Descrevendo as oficinas com os discentes participantes da pesquisa	103
3.3 ESCRITAS-VIVÊNCIAS-RASCUNHADAS: PRIMEIRA OFICINA DESENVOLVIDA COM OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	120

3.4	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: SEGUNDA OFICINA DESENVOLVIDA COM OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	134
3.5	O CAMINHO EMPÍRICO PARA CHEGAR ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	144
4	ANÁLISE DE DADOS	146
4.1	PERCEPÇÕES DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO, IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTE	149
4.2	ELABORANDO CONHECIMENTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NEGRA EM OBRAS DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS.....	163
4.3	A LEI 10.639/03 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	174
4.4	POTENCIALIZANDO AS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, QUESTÕES IDENTITÁRIAS E O EMPODERAMENTO NEGRO.....	182
4.5	O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA E DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCRITA FINAL DO PRODUTO.....	194
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
6	REFERÊNCIAS.....	201
	ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	207
	ANEXO II – DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA	212
	ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE.....	213
	ANEXO IV – TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS.....	214
	ANEXO V – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	215
	ANEXO VI – TERMO DE CONCESSÃO.....	216
	ANEXO VII – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	217
	ANEXO VIII – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	218
	ANEXO IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR (TCLE)	221
	ANEXO X – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE.....	226
	ANEXO XI – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS COM OS DOCENTES.....	227
	ANEXO XII – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS COM OS DISCENTES.....	231

APÊNDICE I – PROJETO DE INTERVENÇÃO	236
APÊNDICE II – PARECER CONSUBSTANCIADO	259

1 INTRODUÇÃO

É crucial enfatizar que ao negro foi atribuído a “cicatriz” do estigma, cuja cor da sua pele se constitui no fator primordial para o processo de esquema racista epidérmico do sistema colonial. Também é necessário comentar que as questões fenotípicas foram decisivas para a produção dos discursos políticos, históricos e culturais de estereótipos que acentuaram a tentativa de apagamento do sujeito negro, reduzindo-o apenas à sua cor e ratificando um esquema corporal histórico, segundo dados fornecidos por um outro indivíduo: o homem branco (FANON, 2020).

Evidenciar as formas em que ocorreram a construção e reconstrução do ser negro, é ampliar o olhar mais crítico sob os fatos históricos que revelam como o grupo étnico-racial negro foi e é representado na nossa sociedade. Dito isto, fica explícito que as representações significam muito para o processo de construção identitária tanto individual quanto coletiva (HALL, 2000).

Deveríamos ter aprendido desde cedo que a África (berço da humanidade), originou-se através dos primeiros ancestrais tanto das mulheres quanto dos homens a habitar o nosso planeta, e abriga uma diversidade de civilizações, milhares de etnias e culturas diferentes, assim como milhares de línguas distintas. É deste povo que somos todos afrodescendentes, embora remota quase 100 mil anos em que o *Homo Sapiens* partiu deste continente para povoar o mundo (MUNANGA, 2016).

Cabe ainda ressaltar as primeiras civilizações tais como a Cuxita, a Axumita e a Etíope cristã, cujas civilizações pertencem a historiografia do negro(a) africano(a), e, portanto, se a história fosse contada por este viés muitas injustiças teriam sido corrigidas (MUNANGA, 2009). Nessa perspectiva, “a modernidade produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis” (COSTA, 2020, p. 6).

Desta forma, a história contada durante muitos anos sobre os povos afrodiáspóricos ao redor do mundo e, especialmente no Brasil, produziu no imaginário nacional uma falsa ideologia sobre a identidade dos nossos ancestrais africanos e de seus descendentes. Isso porque, uma única história contada sob olhar eurocêntrico, na qual o negro/a era estampado como símbolo da passividade, da indolência, um ser conformado e preguiçoso, cristalizou-se no tempo-espaço vigente. As consequências desta narrativa mal contada foram suficientes para causar o efeito devastador na construção identitária da população negra, o que ainda reverbera nos dias atuais (MUNANGA, 2016).

A representação negativa da identidade negra na nossa sociedade foi consistente o suficiente para que o negro/a estivesse associado as mais diversas formas de injúria, racismo e criminalidade. Não obstante, a ausência de narrativa do oprimido nos livros de pesquisa, os quais contavam a história dos povos escravizados, mas não atribuíam aos negros/as um passado de lutas, simplesmente omitiam/omitam a participação ativa da população escrava nos movimentos de (re)existência. Compreendemos, na atualidade, que esse silenciamento negligencia os esforços dos nossos descendentes africanos e escravizados na luta pela libertação, expressos nas diversas formas de insubmissão às regras impostas pelo homem branco, e que denotam indignação, coragem e a não aceitação de um regime perverso (MUNANGA, 2016).

Outrossim, o processo de construção histórica da população negra escravizada foi marcado por um processo de profundas desigualdades sociais e falta de oportunidades. A situação dos negros escravizados frente à lei que aboliu a escravidão não assegurou os mesmos direitos garantidos aos brancos, fazendo com que se estabelecesse assim um distanciamento de igualdade de acesso aos diferentes setores da sociedade. Desta forma, não podemos esquecer o papel ativo na movimentação das diversas frentes de resistência do negro/a brasileiro que se insere na história do Brasil, e conseqüentemente na identidade negra (MUNANGA, 2009).

Os marcadores sociais e a representação do negro na sociedade causaram-lhes uma categorização que tinha como objetivo acorrentá-lo a um lugar social invisibilizado e de negação. O peso que é atribuído a esse sujeito a partir da sua cor foi uma forma cruel de descrédito em que sua identidade humana foi substituída pela identidade social, constituindo assim o lugar de desigualdade e submissão. Depois de rotulado socialmente, o negro passou a ser visto como marca de identidade, uma categoria cujo o significante negro é racializado, e a sua história, o contexto social e cultural, bem como a memória de um povo não são considerados.

Nas palavras de Stuart Hall (1996, p. 75),

“A experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção ‘identidade’ que vive com e através, não a despeito, da diferença; por hibridização. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença.”

Sobre o corpo negro recaiu a necessidade de corresponder culturalmente a um modelo desejado, o que dessa maneira faz do seu corpo um elemento socialmente abominável. Em

contrapartida, “seu oposto”, o corpo branco, é representado com tudo que há de mais belo, puro e sagrado. Diante dos estereótipos impostos à identidade coletiva negra, fica mensurada através de sinais diacríticos, ou seja, características analisadas a partir do contexto cultural (religião, política, economia, artes), diferenciações específicas, cujo foco é inferiorizar o sujeito estigmatizado.

No entanto, é importante considerar em outra perspectiva ainda nesse modo de construção de identidade, a autoatribuição/autodefinição como processos que estão relacionados com a escolha que o grupo faz por meio de sinais diacríticos para se autodefinir (MUNANGA, 2012). Essa noção, certamente contribui para que não esqueçamos que o contexto histórico de opressão não se deu de maneira passiva pelo povo negro, mas que foi produzido mediante inúmeras resistências. Isso se reflete nos versos da música “Black Broder - 20 do 11” (2002) do artista Berimbrown, ao dizer:

*“Trazidos em navios Negreiros
Muitos morreram de Banzo antes de aqui chegar
A boca secava de sede,
Caíram no samba para a dor passar
Criaram uma luta nas matas e debaixo do nariz do feitor
Dançavam pra disfarçar,
Batuque, São Bento grande, Santa Maria,
São Bento Pequeno, Iúna, cavalaria [...]
E ai Domingos Jorge Velho qual é a sua?
O quilombo permanece vivo, a luta continua
Na ditadura grandes mestres foram exilados
Seu rui Barbosa cadê os livros de História que foram queimados?
Na minha cidade 21 de abril é feriado
E 20 de novembro mal é lembrado [...]
Tem muito mais não tenho preconceito!
Pelo contrário tenho orgulho estampado no peito
Somos miscigenados por inteiro
Salve o povo índio branco afro-brasileiro”*

No que diz respeito aos diversos elementos culturais trazidos acima, bem como a ao ideal que se permeia pela valorização do povo negro, fica nítido que precisamos tensionar as representações negativas que envolvem a identidade negra como modo de abirmos margem para outras identificações possíveis e mais humanizadoras. Nesse sentido, é importante trazer em questão um processo de valoração e conscientização no âmbito político e sociocultural interpelando um empoderamento desse sujeito e o sentido de pertencimento e identificação com seu grupo de referência historicamente marginalizado.

Através dessa expectativa, entendemos que a escola pode propiciar a abertura de diálogos entre os distintos grupos étnico-raciais, possibilitando ao estudante negro desconstruções significativas quanto aos estereótipos e preconceitos já experienciados e

internalizados em seu cotidiano, conduzindo-os a autodefinição mais consciente do seu grupo de pertencimento e origem. A escola deve ser o elo que encoraja o estudante a uma visão crítica, que reconheça os malefícios do racismo e da alienação aos padrões de beleza universalizante cujos apelos é a expropriação do corpo negro (GOMES, 2003).

Compreendemos que, a partir do diálogo afrodiaspórico, é possível desnudar outra forma de existência e (re)existência com a notável presença de intelectuais negros (as) brasileiros(as) por meio de projetos políticos acadêmicos, no intuito de produzir ideias que contribuam para dar visibilidade histórica àqueles que de certa forma tiveram suas vidas forçadas a novas formas de cultura, de espiritualidade, subjetividades e sobrevivência.

Para isso, ressaltamos a necessidade de projetos que se inscrevam na linha dos estudos decoloniais ao trazerem de forma crítica o pensamento e engajamento político e social que venham fragilizar as teorias da modernidade eurocêntrica que foram postas como estruturantes epistemológicas nas ciências sociais e humanas. Isso porque, “a decolonialidade, como luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana, precisa de uma abordagem diferente” (COSTA, 2020).

Dentro desse debate da produção acadêmica, realizado por pesquisadores e intelectuais negro(as), há a insurgência do Movimento Negro com o compromisso político e epistemológico de discutir nas ciências humanas e sociais, em especial para a educação brasileira, a proposta decolonial e os debates relativos à descolonização dos currículos.

Existem registros datados dos anos de 1990 que já evidenciavam um reconhecimento sobre uma parte da produção decolonial latino-americana, sendo intensificado nos anos de 1997 a partir da participação das professoras Petronilha Beatriz Gonçalves (UFSCar) e Lúcia Barbosa (UnB) com o seminário “O Pensamento Negro Na Educação, que teve como resultado o livro com o mesmo nome (COSTA, 2020).

Desde o período compreendido entre os anos 1990, há um progresso contínuo de debates étnico-raciais proporcionados pelos pesquisadores e intelectuais negros e produtores do conhecimento dos diferentes segmentos (artísticos, políticos, acadêmicos e religiosos). O enfoque maior desses diálogos se destina ao contexto de segregação racial aqui no Brasil correlacionado à diáspora africana na América-Latina, bem como os atravessamentos dessas questões nas concepções afro-religiosas, identitárias, culturais e educacionais, dentre outras que estão relacionadas aos epistemicídios impostos pela cultura eurocêntrica (COSTA, 2020).

Apontamos como relevante, desse modo, que ao abordarmos nesta pesquisa intelectuais negros brasileiros e/ou estrangeiros, desejamos produzir um contramovimento importante para

fragilizar um conhecimento unidimensional e racista sobre os sujeitos e suas formas de ser e existir no mundo.

Estamos, sobretudo, motivados(as) a reconhecer, enunciar e visibilizar a produção bibliográfica decolonial latino-americana para questionarmos criticamente a cultura hegemônica que se impõe nos currículos atuais, fazendo com que essa travessia tenha em vista reflexões epistemológicas a despeito do conhecimento eurocêntrico e sua produção científica no mundo. É por esse viés que compactuamos como Miguel Arroyo, cujas reflexões mencionadas marcam um ideal pedagógico de emancipação dos sujeitos, e geram outras experiências sociais que resistem aos processos de subalternização, produzindo assim outros modos de ensinar e questionar aquilo que se ensina (COSTA, 2020).

Para melhor compreensão de como o estudo em foco está estruturado, a dissertação é composta por quatro capítulos. O primeiro deles diz respeito à introdução, cujas apresentações iniciais situam nossos/as leitores/as sobre as motivações sobre o estudo, o locus no qual se consistirá a pesquisa de campo e um pouco sobre seus sujeitos, bem como a delimitação mais precisa do objeto de estudo, seus objetivos, sua pertinência diante do contexto social e escolar, e as trilhas metodológicas que buscam construir um caminho de acesso aos sujeitos participantes da pesquisa e suas experiências no tocante às discussões étnico-raciais.

O segundo capítulo, por sua vez, evidencia os achados do Estado da Arte, cujos trabalhos encontrados remetem a uma visualização mais específica sobre como a produção acadêmica tem enfatizado as discussões relacionadas à raça, etnia e identidade negra na sua composição. Ainda neste capítulo, também é trazida uma conceituação sobre a ideia de identidade na qual é permeada pelas reflexões que atravessam os trabalhos mediante o Estado da Arte e nos mobilizam a pensar as aproximações destes com o estudo em questão. Ao final do capítulo, emerge na discussão uma abordagem entre currículo e educação, de modo a considerar nossa formação educacional ainda centrada nos padrões hegemônicos e da necessidade de reavaliarmos tais elementos, almejando inserir questões raciais e identitárias como uma proposição de chegar a uma pedagogia emancipatória. O terceiro capítulo diz respeito ao caminho empírico da pesquisa, e a descrição das oficinas de intervenção. Por fim o quarto capítulo, é destinado as análises de dados, a apresentação do produto final, bem como, as considerações finais.

1.1 AS IMPLICAÇÕES ENTRE O OBJETO DE PESQUISA E ALGUNS DESLOCAMENTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Há de se considerar, em primeiro lugar, que quando iniciamos uma pesquisa somos movidos por um desejo, por inquietações, sensações que nos levam a debruçar sobre determinado objeto de estudo. São esses movimentos que nos conduzem a buscar os conhecimentos científicos e acadêmicos, mas também a aprimorar nossos questionamentos quanto aos problemas que buscamos compreender.

Sob essas expectativas, nasce a formulação da problemática, das hipóteses, a elaboração dos objetivos da pesquisa e tantos outros elementos que estruturam o caminhar do(a) pesquisador(a). No entanto, talvez seja o papel do(a) pesquisador(a) que por vezes passa despercebido nessa construção e que, sem sombra de dúvidas, merece a devida atenção quanto ao seu comprometimento social e político frente aos seus pares, como também às realidades da comunidade social que seu estudo decide investigar. Diante disso, sou levada a me apresentar.

Começo questionando a mim mesma, quem sou eu afinal? Mulher branca? Parda? Negra? Acredito que essa seja uma boa forma de me apresentar, levando em consideração que as identificações raciais nos atestam legitimidade para falar, para ter voz, mas que ao mesmo tempo podem nos silenciar. Cresci escutando no seio familiar que a minha identificação era “negra formiga”, um termo que soa de maneira um tanto quanto controversa.

Era intitulada *negra formiga*¹ aquela pessoa de pele clara e de cabelos avermelhados, crespos e/ou enrolados, o que era utilizado como fundamento para me denominar. Para o bem da verdade, não sei se tal denominação buscava me inferiorizar através de um dizer popular, inofensivo aparentemente, ou se somente acentuava a miscigenação percebida nas minhas características físicas. De qualquer maneira, tenho me identificado ao longo desse tempo como mulher negra.

Naturalizada de Valente (BA), nasci no espaço rural por mãos de uma parteira de nome Dona Zefa, porém passei minha infância escondendo esse fato das minhas amigas por puro preconceito. Acreditava que minhas amigas eram superiores a mim, uma vez que tinham nascido no hospital municipal da mesma cidade, por meio de enfermeiras, das quais elas tomavam bênção e diziam ser a mãe de parto. Sentia-me envergonha por não compartilhar desta

¹ Negra Formiga estereótipo utilizado pelas pessoas mais velhas da comunidade rural em Valente-Bahia, para referir-se a pessoa que possui o fenótipo de pessoas negras, mas que não possui a pele retinta. “a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas (...) como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.” (HALL, 2005, p.63)

mesma dinâmica e muitas vezes, ao brincar na rua aos sábados – dia de feira² na cidade, eu avistava de longe Dona Zefa vindo em direção a minha casa e simplesmente corria para me esconder, sem ao menos avisar para as amigas o que estava acontecendo, diante do medo de encontrar minha parteira.

Meu medo era que ela me pedisse para tomar bênção, algo que eu devia a minha mãe de parto, mas não do modo que eu desejava. Infelizmente, só tive consciência dessa atitude muito tarde, o que me fez relativizar o grandioso papel dessa senhora na minha vida. Devido a isso, tomo como nota dessa memorização a dedicatória especial dessa dissertação à essa mulher como gratidão e respeito.

Meu pai exercera a função de vaqueiro em uma fazenda desde quando eu nasci. Homem simples, de origem negra e mais humilde, meu pai é semianalfabeto, mas muito bom nas contas. Aos três anos de idade meus pais se mudaram para a cidade, a fim de possibilitar o estudo para seus quatro filhos (sendo eu a última a nascer), e mesmo sem imaginar das possibilidades que isso poderia reverberar em nossas vidas tinham a consciência de que a escolarização era um importante passo ao futuro mais digno.

Sempre fui estudante de escola pública desde às séries iniciais e sempre fui apaixonada pela leitura. Costumava decorar os textos que lia em sala de aula e repetia-os para minha mãe – primeira e única de três irmãos a cursar o ensino superior. Sou mãe e avó, e acredito que essas percepções atravessaram as gerações subsequentes quando percebo a importância do acesso à educação para mim e outros/as da minha família.

No que concerne a minha vida profissional, sou professora da rede municipal de ensino do município de Valente (BA). Ingressei na docência nos anos de 2001-2002 como professora contratada para lecionar em turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental II (antiga sétima e oitava séries) e em turmas de ensino médio com as disciplinas de geografia, filosofia e história. Nesta época eu ainda não era graduada, tinha apenas o antigo magistério, o qual foi concluído no ano de 1988, no Centro Educacional Cenecista Roberval Ramos do mesmo município.

No ano de 2004 prestei vestibular para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e fui aprovada com ingresso no curso Letras/Inglês e suas respectivas Literaturas no *Campus XIV*, lotado em Conceição do Coité (BA). Ao concluir a graduação em 2009, passei a

² Assim como em outros municípios da região sisaleira, a feira livre consiste em um dia típico de movimentação de gente. Um evento “quase” social em que ocorre a possibilidade de sair de casa para “perambular” entre as pessoas, produtos e locais, reunindo pessoas dos povoados pertencentes ao município de Valente/Bahia.

lecionar na minha área de formação com a disciplina de Língua Inglesa, nas turmas do ensino fundamental II, em duas escolas da cidade onde moro Valente/Bahia: Centro Educacional Municipal Luís Eduardo Magalhães, onde estive como docente até 2014, e no Centro Municipal de Educação de Valilândia, na qual fiquei até o ano de 2013, mas que retorno para lecionar no ano de 2018 e que mantenho vínculo como docente efetiva até os dias atuais.

Considero que minhas implicações quanto à pesquisa em foco nasceram no ano de 2016, quando buscava fontes de pesquisa para desenvolver um projeto pedagógico do Núcleo Educacional Alves Nascimento. Durante as pesquisas, tive contato com o pensamento da escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie. Ao ler algumas das suas obras, em especial “Hibisco Roxo”, “Meio Sol Amarelo”, “Americanah”, bem como “O perigo de uma história única”, levei-as para serem debatidas em sala de aula e que, conseqüentemente, foram apresentadas em forma de teatro.

Desde então, nasceram as minhas primeiras buscas extracurriculares para trabalhar adjunta à literatura inglesa em sala de aula, questões afrodiáspóricas. Nessa mesma época, descobri autores e livros que despertaram o desejo de estudar sobre essas questões de maneira a tensioná-las com meus alunos. Ao ler as obras da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e Maya Angelou, por exemplo, as percepções sobre identidade e alteridade me fizeram compreender melhor algumas diferenças e semelhanças no contexto identitário. Movida por essas descobertas, fiz várias outras leituras com referenciais teóricos que abordavam tais discussões e percebi que o desejo de continuar nesse movimento era gradativo e contínuo.

No entanto, preciso colocar em questão outros atravessamentos que me mobilizaram para o que insinuo como meus deslocamentos professorais. Quando voltei a lecionar em 2018 na Escola Centro Municipal de Educação de Valilândia -Valente-Bahia, com a disciplina de língua inglesa nos turnos matutino e vespertino, e em todas as turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), percebi no decorrer das aulas contextos mais diferentes do tempo que passei sem atuar na instituição. Era preciso, nesse sentido, que em razão das provocações produzidas pela leitura dos trabalhos de Chimamanda, meus questionamentos quanto às relações étnico-raciais fossem mais incisivos. Assim, me despi dos preconceitos e estereótipos ao imergir nos estudos decoloniais e colocar em crise a minha atuação docente.

No decorrer desse percurso percebemos que o Centro Municipal de Educação de Valilândia-Valente/Bahia, é formado por aproximadamente segundo o censo de 2000, 80% de alunos(as) negros(as) que não se identificam desse modo e desconhecem seus direitos mediante condição racial. Isso porque, durante as aulas eram recorrentes os debates sobre cor e origem,

mas sempre atrelado às falas racistas. Nesse contexto, ao observar as conversas de sala de aula atentei para o fato de que os estudantes não se diziam negros, e sim morenos claros.

Além disso, eles demonstravam preconceito em relação ao lugar/território de pertencimento do outro, com frases estereotipadas, tais como: “eu não sou do Ichú”, ou “Eu sou de Valilândia”, ou “Eu não sou de Santa Rita”, o que conseqüentemente desvalorizava suas raízes nos locais mencionados, sendo que todos fazem parte do mesmo núcleo de convívio, ou seja de povoados vizinhos um do outro, em que os moradores são e exercem função de lavradores ou trabalhadores do sisal.

Diante de tudo que foi explicitado, tais acontecimentos me deixaram inquieta e me motivaram a atuar de maneira específica na escola. Desse modo, em 2018 produzi um projeto para ser trabalhado no ambiente escolar, sob o objetivo de fortalecer os laços de pertencimento ao local/território e voltado para uma educação antirracista. Durante dois meses em sala de aula, buscamos envolver os alunos com leituras, explorando textos literários brasileiros e literatura afro-americana. Assistimos e analisamos filmes de personalidades que fizeram a diferença na luta pelos direitos humanos e marcaram a história de outros sujeitos. Com efeito, percebemos que o reconhecimento da identidade negro (a) e o empoderamento negro(a) poderiam ser mais enfatizados na escola.

Nesta percepção, relaciono a prática empreendida com as palavras da professora Nilma Lino Gomes (2003, p. 172) quando ela se refere à escola como um lugar específico de formação, no qual nos deparamos não apenas com o currículo, com disciplinas escolares, regimentos, procedimentos normativos, projetos pedagógicos, avaliações, testes e provas, grade curricular e conteúdo, mas com contextos que reverberam na construção da identidade dos discentes, e mais precisamente para a identidade negra. Pois, o olhar sobre o negro na escola pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-los, discriminá-los e até mesmo negá-los.

Foi nesse viés que o contato com todas as leituras feitas, bem como o que elas provocaram na percepção do cotidiano escolar, tornaram-se sintomáticas para que eu escrevesse e submetesse o pré-projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa Social (MPIES/UNEB). Acredito que a intensidade desse diálogo vem ampliando os significativos deslocamentos na maneira como venho construindo minha docência e o quanto isso também afeta tais percepções sobre o mundo a minha volta.

Nesse tocante, imergir na conversação com Boaventura de Souza Santos, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Mingolo, Ramón Grosfoguel, e Frantz Fanon, sobre a colonialidade do ser e do poder, e da racialização construída através do eurocentrismo, colabora para

reconhecer a importância das bases teóricas que fragilizam concepções ancestrais e desumanizadas sobre esse Outro, negro(a) sempre invisibilizado.

A partir do contexto supracitado, definimos o diálogo com os estudos decoloniais para compreendermos o objeto de pesquisa, assim como também para constituirmos enlaces teóricos, capazes de dar visibilidade ao conhecimento não-hegemônico e que por vezes é desqualificado em detrimento de relações assimétricas de poder. Nessa expectativa, condiciono a abertura para essas interlocuções ao me questionar primeiramente: “qual o meu lugar de fala enquanto professora-pesquisadora dentro do contexto educacional que faço parte, cujo enfoque nas questões étnico-raciais é extremamente frágil?”.

Entendo, portanto, que assumir tal questionamento como um dos pressupostos para buscar aprofundar os conhecimentos não-hegemônicos e libertadores que se inscrevem por outros espaços-tempos, é uma tentativa de acolher o senso de justiça social e política para com aqueles(as) estigmatizados(as) pela sua cor. Não desviada desse contexto, portanto, acredito na possibilidade dessa intenção em promover e nos mobilizar a uma prática pedagógica mais engajada, sobretudo ao proporcionar amorosidade, equidade e empoderamento aos grupos sociais subalternos e que foram inviabilizados/invisibilizados pelo processo de colonização eurocêntrica.

1.2 O *LOCUS* DO ESTUDO E SEUS/SUAS COPRODUTORES/AS

Ao tomar como base as questões apontadas na introdução deste texto, informo que o *locus* no qual será produzida a pesquisa é o Centro Municipal de Educação de Valilândia – BA. CEMEV, localizado no Distrito de Valilândia. Sobre a instituição, é preciso dizer que ela oferta a escolarização no segmento dos últimos anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Já no que diz respeito aos/as coprodutores/as da pesquisa, optei por trabalhar com os/as docentes da mesma escola, bem como os discentes dos 7º e 9º anos, do Ensino Fundamental II, oriundos das comunidades: Queimada do curral, Itareru, Cipó de leite, Ichú I e Ichú II da Valilândia e Santa Rita de Valilândia, todas pertencentes ao Estado da Bahia localizadas na região do sisal.

No que tange aos aspectos sociopedagógicos, todos os professores têm formação acadêmica, todavia não nem todos lecionam o componente respectivo de sua formação. Destes, 43% compõem o quadro de docentes efetivos e 57% estão presentes na instituição mediante contratos temporários. Vale ressaltar que alguns participam de capacitações e são acompanhados pedagogicamente pela Coordenadora da Unidade Escolar, com encontro

quinzenal para atividades complementares (AC) na própria escola, para garantir a qualidade da educação e visando à aprendizagem do aluno.

Segundo dados fornecidos por técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Valente (BA), através do Censo Escolar³, foram declarados no ano corrente (2020), na referida instituição de ensino, 25 (vinte e cinco) alunos negros, 24 (vinte e quatro) alunos brancos, 01(um) indígena, 93 (noventa e três) alunos pardos e 104 (cento e quatro) alunos não declarados.

Sobre estas circunstâncias, percebemos a pluralidade de sujeitos que circundam não só a escola, como também o distrito de Valilândia, sede da escola em questão. Valilândia só foi elevada à condição de Distrito através da Lei Municipal nº 662/2015 e atualmente é composta dos seguintes povoados: Queimada do Curral, Itareru, Cipó de leite, Ichú I e Ichú II da Valilândia, Vargem Grande, Santa Rita de Valilândia, Papagaio, Queimada do Alto da Valilândia, e Varginha de Dentro. Portanto, os alunos regularmente matriculados na escola são oriundos das famílias que moram nestas comunidades.

Tais comunidades são formadas, majoritariamente, por pessoas negras. Contudo, quando observamos o comportamento dos alunos que chegam à escola dos povoados, fica nítida certa dificuldade por parte deles em reconhecerem sua identidade racial e cultural. Essa percepção é bem explícita, visto que desconsideram em certos aspectos suas descendências baseadas em etnias diferentes daquela considerada hegemônica, e logo, para se sentirem agregados a determinados grupos socioculturais sentem a necessidade de abnegar suas reais origens.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos matriculados têm faixa etária média de 11 a 25 anos, sabendo-se que a idade corresponde não só aos alunos do Ensino Fundamental II, mas também aos alunos da EJA. O perfil socio-econômico da comunidade é constituído por pessoas que se encontram em situação de renda mínima. Na sua grande maioria são trabalhadores rurais, cujo sustento advém do motor de sisal⁴. Sem empregos formais, grande parte dessas famílias dependem do antigo Programa “Bolsa Família” (hoje, instituído pelo governo federal como “Auxílio Brasil”) para ajudar na alimentação e manutenção de suas necessidades básicas.

³ O Censo foi realizado no ano de 2020.

⁴ Máquina para beneficiar o sisal (*Agave sisalana*), planta originária da América Central. Do sisal, utiliza-se principalmente a fibra das folhas que, após o beneficiamento, é destinada majoritariamente à indústria de cordoaria (cordas, cordéis, fios, tapetes etc.)

Frente às questões socioeconômicas apresentadas, bem como os prementes aspectos da ausência de reconhecimento da identidade racial por parte do alunado, compreendemos que tais fatores são, sem dúvidas, efeitos da cultura hegemônica eurocêntrica, cuja descaracterização do sujeito negro e enaltecimento da branquitude foram produzidas discursivamente através de concepções estereotipadas (QUIJANO, 2005). Assim, a representação positiva do homem branco em detrimento da desvalorização do corpo negro legitima a relação de inferioridade/superioridade entre ambos, o que conseqüentemente, contribuiu historicamente para a autorrejeição desse corpo, da rejeição dos seus ancestrais, mediante o racismo que está cristalizado em nossa sociedade (GOMES, 2017, p. 51).

1.3 AS ENCRUZILHADAS ASCENDENTES DE UM FAZER PEDAGÓGICO DIFERENCIADO

Uma questão que se coloca como pano de fundo nesta pesquisa é a necessidade de interligarmos os compromissos éticos, políticos e sociais do estudo com a comunidade na qual nossas discussões se debruçam. Pressupomos que, no âmbito acadêmico, esta pesquisa pode oportunizar a outros pesquisadores e/ou professores de diferentes contextos da comunidade escolar de Valilândia/Valete-BA, a difusão dos diálogos aqui empreendidos mediante às teorizações requeridas para esse processo.

Assim, consideramos que tais encruzilhadas são essenciais para fazer com que a sociedade reflita sobre as lutas e (re)existências dos povos negros, assim como também seja levada a reconhecer a importância de intelectuais e pensadores(as) negros(as) e das suas contribuições afrodiáspóricas para os debates étnico-raciais e sua conjuntura de repressão dos direitos humanos também relativos aos sujeitos negros.

É preciso, pois, que o diálogo se dê sob uma ótica mais ampla, fazendo-nos observar a urgência de não reproduzirmos o cânone moderno colonial de maneira acrítica, sendo necessário para esse viés, projetarmos leituras, pesquisas e histórias de vida na tentativa de trabalharmos com perspectivas epistêmicas mais transgressoras. Perspectivas essas que nos permitam uma melhor compreensão da conjuntura sistema-mundo, das invisibilidades e silenciamentos que foram outorgados pela cultura eurocêntrica. Ou seja, é preciso descolonizar muito de nossas percepções para (des)construirmos outros saberes que imponham a reavaliação de valores antirracistas.

Nas observações realizadas durante as aulas que ministro, por exemplo, fica constatado o quanto precisamos aprender para desconstruirmos os conhecimentos hegemônicos que foram

instaurados no sistema educacional. Presenciamos, nesse sentido, o quanto a negação da raça nos fez preconceituosos, racistas e que nos faz compactuar, na maioria das vezes, com o mito da democracia racial. Diante disso, existe uma urgência de caráter social, já que

O indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, debaixo de aceitar o outro lado dos fatos. É uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderá leva-los à reavaliação de suas posições. (COSTA, 2020, p. 182)

Sobre esse panorama, fica nítido que a inflexibilidade quanto às novas possibilidades de aprendizagem e de conhecimentos é que faz perpetuar o preconceito e a discriminação, de modo com que as questões étnico-raciais e afro-brasileiras ainda sejam menosprezadas no processo histórico da América Latina e na construção da nossa história. É conforme esse viés que presenciamos em vários contextos e segmentos da nossa sociedade, até mesmo nas salas de aula e nos currículos escolares, a ideologia racista para inferiorizar negros e negras, fazendo com que tenham receio para assumir a sua identidade racial.

A partir desse exposto, entendemos então que a escola enquanto espaço de construção de saberes precisa instrumentalizar e sensibilizar os docentes por meio de projetos pedagógicos, discussões interdisciplinares e interculturais sobre as questões étnico-raciais. Isso porque, tal dinâmica pode corroborar para o estímulo dos nossos discentes negros/as, a participarem ativamente dessas discussões e atuarem como protagonistas enquanto construtores da sua história de vida.

As considerações trazidas em questão nos levam a pensar que esse movimento pedagógico oferece uma oportunidade de desconstruirmos um imaginário coletivo tomado pelo discurso racista. Vale ressaltar, pois, que ninguém aparentemente, nasce preconceituoso. As pessoas se tornam preconceituosas diante das relações que são estabelecidas com seus semelhantes e esse processo acontece no cotidiano, seja por meio de um vizinho, com um parente, colega de trabalho, colega da escola, no seio familiar. Diante disso, observamos que essa é uma situação que se mostra posta aos indivíduos, sobretudo às crianças e adolescentes, em que aprendem desde cedo com pessoas que propagam uma visão negativa do negro, ou ainda sobre as relações de gênero e de classe, por exemplo (COSTA, 2020).

Desta forma, tomamos esta pesquisa como um pressuposto para tais finalidades, ao propormos um projeto de intervenção que tensione trabalhar tais concepções com discentes e docentes na possibilidade da reflexão, aprendizagem e no fazer científico. Essa proposição nos coloca mais próximos do que o educador Antônio Nóvoa (2019, p. 10) propõe, ao dizer que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Para isso, optamos por trabalhar com a literatura afro-brasileira, pautada em autores da contemporaneidade, enfatizando esse compromisso educativo, mas também amparados pelos documentos legais que orientam as relações raciais no âmbito escolar. Sabemos que legislação penal e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) ainda são idealizações distantes da realidade ao não serem executadas na íntegra nas instituições de ensino, assim como são pouco conhecidas pela população brasileira, apesar de já estarem em vigor há muitos anos. No entanto, temos consciência de que a legislação vigente não substitui um planejamento educativo. É preciso uma mobilização por projetos pedagógicos e políticas públicas, cuja demanda em foco crie vínculos com a jurisdição, e que ambos não só façam sentido, bem como tenham eficiência em seus propósitos (COSTA, 2020).

A respeito dessa compreensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam o art. 26A da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), quanto à autonomia da escola em estabelecer projetos pedagógicos recorrendo a colaboração das comunidades em que a escola está inserida, bem como do apoio de forma direta ou indireta de pesquisadores e estudiosos do Movimento Negro, a fim de adotar uma política de inclusão das práxis que são próprias da temática afro-brasileira e africana, nos conteúdos e disciplinas ofertadas no espaço escolar (BRASIL, 2004).

Certamente, o Movimento Negro se inscreve dentro dessa proposição como destaque na implementação de políticas afirmativas de inclusão dos negros (as) nos diferentes contextos sociais. Por isso, é muito importante que as instituições de ensino estejam a par desse processo, uma vez que coloca em evidência articulações necessárias para o diálogo sobre a diáspora negra e a história dos intelectuais e pensadores(as) negros(as), que elaboram conhecimentos sobre existência e (re)existências nas mais variadas áreas do conhecimento, legitimando suas contribuições significativas.

Podemos notar, dessa forma, que o Movimento Negro “[...] é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para construção de políticas radicais de igualdade racial”

(GOMES, 2017, p. 129-130). Essa dinâmica, com certeza, movimentará saberes outros sobre a ideia de ser negro(a), pois coloca sob suspeita as narrativas hegemônicas contadas apenas por uma única perspectiva.

Ao relatar em *“The danger of the single story”* (O perigo de uma história única) essa questão, Adichie (2019) nos faz perceber o quanto é importante conhecer os outros lados da história. É nesta compreensão que ressaltamos a necessidade do acúmulo de saberes transgressores que podem ser produzidos mediante os livros e na literatura, como uma forma de exercermos o papel educativo crítico frente ao nosso aprendizado, mas ao dos nossos alunos também. Isto quer dizer, que o contato com diferentes narrativas e o diálogo sobre elas podem mobilizar outras compreensões a despeito de nossas origens, cultura, ancestralidade, crenças e verdades.

Tal iniciativa abrange uma ideia significativa para reformular algumas compreensões ainda arraigadas na esfera discriminatória, pois segundo Adichie (2019), o problema dos estereótipos não é que não sejam verdadeiros, mas porque são incompletos e podem fazer com que uma história se torne única e verdadeira. A escritora, nesse sentido, é enfática ao dizer que é importante recontar a história de um povo de forma completa, envolvendo o lugar e as pessoas, pois as histórias tanto têm o poder de roubar a nossa dignidade, como de tornar o reconhecimento das nossas dores de forma mais humana. Portanto, o perigo da história contada por uma só vertente; racista, excludente, monolítica, enfatiza as nossas diferenças de modo negativo, deixando de lado nossa diversidade cultural e as nossas semelhanças como riquezas interativas no trato entre sujeitos autônomos.

Diante dessa perspectiva, é preciso ressaltar a necessidade dos estudos decoloniais, tendo em vista que se inserem como afirmação do conhecimento não hegemônico, da cultura, e ancestralidade numa abordagem transcultural, na qual discute as identidades dos sujeitos dentro de uma construção que pode ser percebida como busca de independência e liberdade do pós-colonialismo africano. Esse debate social e cultural mobiliza o olhar sobre as diversas camadas sociais, ao rediscutir os estereótipos de um povo marcado pela racialização contada sob o olhar dos ocidentais, e fugindo assim da folclorização do passado de uma história contada apenas como mercadoria do capitalismo (COSTA, 2020).

Segundo a professora Nilma Lino (2003), é importante que a formação do professor perpassasse por essa dinâmica de debates sobre como é construído a imagem corpórea de negação dos negros e negras, no intuito de compreender e saber problematizar as questões que estão em evidência no seu cotidiano. Para isso, o espaço escolar deve se permitir e estar alinhado à legislação vigente, cujas diretrizes fundamentais apontam para um trabalho comprometido e

situado nos projetos pedagógicos que tenham como foco a valorização e o empoderamento da identidade negra dos discentes e seus entornos sociais.

É através dessas compreensões que desejamos com a pesquisa e seu projeto de intervenção, provocar reflexões sobre o monismo cultural atrelado ao currículo como uma forma de desconstruir a visão eurocêntrica de fazer educação. Para tanto, reconhecemos o desafio do percurso na emancipação dos saberes através de uma educação intercultural e decolonial, mas conscientes do nosso compromisso social e pedagógico. Isto é, buscar uma abertura mais consistente para outros conhecimentos e outras culturas no contexto escolar sobre as questões étnico-raciais (GOMES, 2017).

Tal deslocamento é imediatamente preciso, uma vez que nosso país é extremamente racista e preconceituoso, em que se utiliza dessas prerrogativas para perpetuar as desigualdades baseadas nas diferenças raciais inventariadas na grande percepção hegemônica colonial. Isso porque, como reitera Costa (2020, p. 176), “aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar”, o que certamente atravessa o imaginário coletivo dos indivíduos e fortalece o ideal supremacista branco, cujas referências ligadas ao negro, inclusive intermediadas pelos seus semelhantes nos mais diversos contextos, atribuem sua diferença à inferiorização devido seu fenótipo constituído de estereótipos.

É preciso, no entanto, tomarmos tal perspectiva como uma questão que merece ser cada vez mais indagada. Afinal de contas, as condições históricas estabelecidas às pessoas negras refletem uma sociedade marcada por cicatrizes ainda não superadas e que necessitam de atenção do corpo social, sobretudo da escola. Ou seja, entendemos que a educação é um importante manifesto frente a esse contexto de segregação, e por isso a importância desse elemento como um caminho para enfrentarmos o preconceito, seja para situar nossos alunos quanto à segregação secular que continua acometendo pessoas negras, seja para criar movimentos de resistência alinhados a essa percepção ao objetivarmos uma conscientização coletiva.

Não podemos também determinar a escola como único agente de enfrentamento a essas questões. Todavia, consideramos a escola cheia de possibilidades, já que ela pode desenvolver um senso crítico mais arrojado e fluente nas condições atuais de opressão racial, tendo em vista projetos pedagógicos imersos na discussão sobre as crises de identidades e que pode reconhecer acentuadamente o hibridismo que surgem da fragmentação entre as culturas, etnias, raças, das diferenças linguísticas, religiosas, e das identidades nacionais (HALL, 2006).

Por certo, esse desenvolvimento dialógico pode corroborar com as expectativas evidenciadas pelos estudos decoloniais, ao priorizar o questionamento sobre o conhecimento hegemônico tanto na educação básica quanto nas esferas das ciências sociais e humanas,

integrando narrativas e conhecimentos diaspóricos nesse processo. Podemos notar, dessa forma, que abordar tais discussões é um caminho para percebermos as experiências de sujeitos negros captadas por outra ótica e discutidas sob o reconhecimento de outros saberes que não relativizem suas lutas e sua história nesse mundo.

Neste sentido, também almejamos um projeto de intervenção o qual propõe oficinas pedagógicas como caminho metodológico que conduzem ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a execução de tarefas na coletividade, direcionadas por um planejamento cuidadoso que requer atenção, investigação, ação e reflexão. Isso, é claro, sem perder de vista o conhecimento teórico que guiará para a materialização do objetivo que se deseja alcançar. Assim, supomos como necessário uma fundamentação teórica consistente, que estimule o pensamento, a criatividade, a elaboração de esquemas mentais e os conhecimentos que deverão ser ativados e desenvolvidos no campo prático (ANASTASIOU, 2004).

Diante das considerações em foco, a intervenção visa a autonomia e a participação dos sujeitos, promovendo condições necessárias para que ocorra mudanças significantes de cunho social e democrático, de produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que provoca os sujeitos participantes à reflexão e o desejo de mudança frente as desigualdades sociais, discriminação, para uma sociedade mais justa. Em contrapartida, não podemos simplificar esse deslocamento e de maneira ingênua descontextualizar os desafios.

O currículo, como afirma Arroyo (2011, p. 9) “é um território em disputa, pois é a partir dele que se define quais saberes serão trabalhados, quais práticas serão empregadas, quais culturas e identidades serão abordadas”. Diante disso, fica nítido que o professor comprometido com essas pertinências talvez encontre inúmeros percalços ao longo desse caminho, mas é importante chamarmos atenção de que o processo de conscientização deve ser gradativo e contínuo, tanto de estudantes quanto de professores, cuja construção coletiva do currículo não oblitere a diferença nem ignore saberes e experiências dos sujeitos negros, também compostos por uma historicidade.

Pois, reivindicar a inserção dos conhecimentos específicos de contar a própria história é um saber de si e isto se aplica aos coletivos que dizem respeito às culturas subalternas e invisibilizadas, como é o caso das culturas afrodescendentes. Para isso, é preciso um olhar atento para as práticas pedagógicas inseridas no currículo, e não mais reproduzam de maneira acrítica um saber europeizado, um saber que, conseqüentemente, negligencia, sacrifica e segrega outros saberes.

Sendo assim, precisamos desromantizar a visão de que o currículo é um lugar inóspito para a diferença e privilegiado para perpetuar os cânones da ciência e da cultura eurocentrada,

que provoca os silenciamentos de culturas outras. Por isso, empreender novas formas de provocar outros diálogos e de valorizar as diversas linguagens, é um movimento interseccional de valorização da cultura dos povos subalternos, bem como de sua difusão. É por meio dessa síntese que entendemos que esta pesquisa assim como sua proposta interventiva buscam colaborar com reflexões constituídas de seus compromissos sociais, político e pedagógicos.

1.4 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Ao discorrer sobre os pressupostos que atravessam o processo de identidade dos alunos(as) negros(as) do *locus* onde trabalho e das reverberações que também me mobilizaram a pesquisar sobre o processo histórico de negligências efetuadas pela opressão racial a esses indivíduos, trago em foco o seguinte problema:

- ✓ Como ocorrem os debates sobre as questões raciais e a percepção da identidade negra para os discentes do ensino fundamental anos finais do Centro Municipal de Educação de Valilândia?

Buscamos compreender o papel da escola enquanto espaço que valoriza a construção da identidade negra e/ou cria estereótipos, de maneira a constituir também o entendimento dos discentes sobre seus conhecimentos sobre as questões étnico-raciais, a sua cultura, e a sua história. No que tange a perfil dos docentes, pretendemos perpassar pelas práticas pedagógicas e a educação para as relações étnico-raciais, e quais as abordagens os estudos decoloniais trazem como contribuições para pensar o currículo da instituição de ensino em questão.

O objetivo principal que direciona essa dissertação é: Colaborar com as discussões sobre as questões raciais e identitária dos discentes, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental anos finais no Centro Municipal de Educação de Valilândia – Valente/BA. Para tanto, evidenciamos os objetivos específicos, a saber:

- ✓ Compreender a partir dos estudos decoloniais a intersecção entre as questões raciais, a identidade negra e educação escolar;
- ✓ Refletir os conhecimentos que valorizem a identidade negra e o princípio de equidade educacional e social a partir da perspectiva decolonial;
- ✓ Discutir questões raciais e identitárias, visando o empoderamento da identidade negra no Centro Municipal de Educação de Valilândia-BA;
- ✓ Construir, a partir de um projeto de intervenção, um caderno temático com proposições didático-pedagógicas;

1.5 TRILHAS METODOLÓGICAS

A travessia metodológica que sustenta esta pesquisa é um estudo de caso, por compreender que a pesquisa está direcionada a uma instituição de ensino e um grupo de pessoas com limites bem definidos. No estudo de caso o objetivo é analisar de forma minuciosa o objeto de pesquisa. Assim, essa unidade deve refletir o todo de forma que possa orientar a reflexão, a análise crítica, a fundamentação de uma hipótese, conduzindo o pesquisador a tomar as decisões necessárias, para posteriormente realizar as intervenções. (ANDRÉ, 2001).

Neste contexto, a pesquisadora exerce a função de mentor sensato e engenhoso que irá potencializar um determinado conhecimento numa área específica, e que por certo trará novas evidências a serem construídas. Desta forma, o processo de pesquisa e a construção de novos conhecimentos exprimem o engajamento, a singularidade e as características do pesquisador. Sendo assim, não há como distinguir o pesquisador daquilo que ele estuda e dos resultados que espera alcançar, isso ocorre porque o ato de pesquisar é um ato político, e não existe neutralidade científica onde requer que se conheça os fenômenos e as suas consequências (LUDKE, 2018). O tipo de pesquisa, nesse sentido, se enquadra na abordagem da pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam alguns critérios importantes para definir o conceito de pesquisa qualitativa, tais como:

1. A pesquisa qualitativa considera o locus da pesquisa a primeira fonte direta de dados, e o pesquisador o instrumento fundamental do processo;
2. A pesquisa se encaixa na condição de ser essencialmente descritiva: fotografias, relatos, entrevistas, documentos, transcrição de entrevistas. Portanto, todos esses materiais dizem respeito à descrição de pessoas, contexto histórico e/ou social;
3. A ênfase posta no processo de pesquisa deve ser maior do que a ênfase com o produto. O pesquisador deve estar comprometido em analisar determinado fenômeno, de que forma ele se apresenta e se materializa no convívio do ambiente pesquisado;
4. A relevância que as pessoas trazem sobre sua vida e suas percepções. Ou seja, o pesquisador precisa estar atento a capturar as sutilezas, subjetividades dos participantes com acuidade e respeito, compreende a dinâmica de ser o observador externo ao revelar as percepções dos participantes;

5. A análise de dados pressupõe um caminho de indução.; a pesquisa vai se estreitando durante o desenvolvimento para então se aproximar do âmago, da essência, saindo das abstrações para se consolidar (LUDKE, 2018);

Seguindo Severino (2000), a pesquisa deve ter um cunho educativo que vai dialogar com a criatividade, as vivências, a criticidade e reflexão do pesquisador. Na primeira fase, podemos conceituar a pesquisa de cunho exploratório, na qual o pesquisador vai construir novos questionamentos, coleta de dados e que irão direcionar as respostas para o problema formulado.

Por conseguinte, a pesquisa que será aplicada no desenvolvimento do presente trabalho é a pesquisa etnográfica (ANDRÉ 2011). Partindo do pressuposto que este tipo de pesquisa permite ao pesquisador a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos. Neste contexto, deve ser observado em particular como se desenvolvem as práticas educacionais levando em consideração as dimensões sociais, culturais e institucionais dentro do currículo escolar, com vista a atender a demanda dos diferentes grupos que formam o ambiente escolar. Dentro dessa conjuntura, podemos selecionar o que será analisado conforme a problemática e os objetivos, bem como as demandas que surgirem no decorrer desta pesquisa (LUDKE, 2018).

Como instrumento de coleta de dados serão utilizados a observação e a entrevista narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2012). A observação em campo valoriza a presença do pesquisador, abrindo espaço para que o sujeito investigado se sinta livre para participar e enriquecer o trabalho de investigação. Portanto, mediante o consentimento dos discentes, ocorrerão observações das práticas pedagógicas, bem como a observação dos planos de aula dos professores. A participação no planejamento das aulas vem de modo a contribuir com a análise do *corpus* da pesquisa, sobretudo para a construção da proposta de intervenção.

Já a entrevista narrativa será utilizada como instrumento de coleta de dados, tanto para com os discentes como também para com os docentes. Do ponto de vista metodológico, a entrevista narrativa proporciona um novo paradigma no que concerne à condução da coleta de depoimentos. Isso porque, o informante é quem decide o que deve ou não expor ao pesquisador, a partir dos enunciados que lhes são expostos. Nesta abordagem de pesquisa, o ato de narrar significa demarcar um lugar/momento, onde a subjetivação humana se concretiza em uma história de vida (BAUER, 2012; DELORY-MOMBERGER, 2012).

A entrevista narrativa está estritamente relacionada com os aspectos da subjetividade, das experiências que dizem respeito às experiências e individuação, que ocorrem mediante o processo de trocas do diálogo e de escuta que envolve o que é exteriorizado socialmente, e a

interioridade pessoal. Por isso, a entrevista narrativa é considerada um movimento heurístico em que o entrevistado pode se perceber como entrevistador de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Conclui-se que as entrevistas narrativas convergem com a pesquisa etnográfica, uma vez que, o pesquisador estará diante de variadas formas de interpretação de vidas e estas fazem parte de um contexto que precisa ser decifrado. O entrevistador, como um etnógrafo, precisa estar apto para decifrar e compreender o entrevistado, já que se trata de saber ouvir as histórias narradas sobre o outro (LÜDKE, 2018).

Para a análise de dados esta pesquisa utiliza a abordagem da Análise de Conteúdo, visto que, orienta a multiplicidade dos estudos empíricos asseverando-os através das técnicas que contemplam os aspectos da pesquisa qualitativa. A historicidade sobre a análise de conteúdo revela que a humanidade já se valia deste recurso como possibilidade de interpretar textos sagrados e misteriosos, o que denota uma tradição remota, cuja hermenêutica de interpretação buscava compreender e decifrar mensagens que exigiam uma observação atenta, e a significação do que estava oculto nos enunciados do discurso, seguindo um conjunto de regras, silogismo, perspicácia e sapiência (BARDIN, 2011).

Nesse viés, a análise de conteúdo é uma prática que está em uso nas ciências sociais há mais de meio século, sendo sistematizada como método apenas no século XX por Leavell. Foi apenas nos anos 1940-1950 que a análise de conteúdo ganhou uma definição do ponto de vista metodológico concebida por E. Berelson e assistido por Lazarsfeld, sendo conceituada da seguinte forma: “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 24).

Sendo assim, o trabalho do analista pode ser comparado a de um arqueólogo, no que diz respeito a desvendar a manifestação dos fenômenos que estão codificados nas entrevistas e nos documentos analisados. Tal tarefa também é semelhante à pesquisa etnográfica, pois compreende que é preciso considerar a etnologia para desenvolver as minúcias da interpretação, da dedução e inferência de forma bastante cuidadosa na análise dos dados (BARDIN, 2011).

Diante dessas questões, a análise de conteúdo é entendida como uma técnica metodológica aplicável em diferentes tipos de discurso e em todas as formas possíveis de comunicação. Neste aporte metodológico o pesquisador se move em busca de entender atributos, particularidades, individualidades, semelhanças e idiosincrasias, que permeiam os fragmentos das mensagens, esforçando-se para dar conta do sentido da comunicação. A análise

de conteúdo compreende três fases, a saber; Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados (inferência e a interpretação) (BARDIN, 2011).

Na análise de conteúdo, é preciso que se tenha nítido que o foco desse tipo de análise não está no estudo da língua ou da linguagem. A atenção é direcionada para a forma como são produzidos os textos, que são as unidades de análise, observando as condições de produção e não necessariamente nos textos em si. Ela, nesse sentido, estabelece uma correlação com a linguística, em que há diferença entre a análise de conteúdos na operacionalização da fala e o seu significado, sendo que, para os estudos linguísticos importa o estudo da língua como modo de conhecer o seu desempenho (BARDIN, 2011).

As condições de produção referem-se, portanto, a uma gama de possibilidades nas quais são possíveis inferir o que é dito e que diz respeito às variáveis psicológicas do indivíduo emissor. Estas variáveis estão classificadas entre as categorias sociológicas e culturais, e as variáveis que se relacionam com a situação de comunicação, ou do contexto de produção da mensagem, bem como as possibilidades de fazer inferências na recepção das mensagens. Ou seja, é necessário que haja uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas, para que possa oferecer condições de orientar a análise do texto e a análise descritiva, como reitera Bardin (2011).

2 CORRELAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DA PESQUISA: IDENTIDADE, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Consideramos relevante que o capítulo sob análise busque contextualizar as fundamentações teóricas que balizam o estudo, mas que também nos sirva de guia para entendermos os atravessamentos de teorias e epistemologias que ajudam na constituição de seu objeto central de discussão. Para isso, as informações vinculadas ao Estado da Arte entoam o desenvolvimento desse diálogo de modo mais detalhado e ampliando nosso olhar sobre os conceitos que forjam o movimento de produção dos trabalhos.

2.1 O ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA VOLTADA ÀS DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em primeira análise, reiteramos que anterior a uma produção científica é imprescindível traçarmos um mapeamento da produção acadêmica já realizada. Essa técnica, também

conhecida como levantamento bibliográfico, oferece subsídios que corroboram para ampliar a temática pesquisada. Por estado do conhecimento, entendemos quaisquer estratégias de busca que percorram pela identificação, o registro e a categorização dos trabalhos encontrados, que nos conduza à reflexão desse material por meio de recorte temporal específico. A importância de utilizarmos esse tipo de metodologia consiste na possibilidade de mostrar o que vem sendo produzido através das pesquisas localizadas, bem como dos pressupostos que lhes cerceiam (FERREIRA, 2002).

Desta forma, o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, tem por objetivo primordial mapear e discutir as produções científicas de diferentes campos do conhecimento. Isso porque, as características metodológicas têm um caráter de inventário à medida em que privilegiam a perspectiva descritiva da pesquisa e por isso a seriedade e compromisso desse movimento. Assim, para o desenvolvimento do estudo em questão partimos da liberdade para definir o objeto de análise, os quais podem ser os dados bibliográficos, resumos, títulos, palavras chaves, dentre outras categorias, como data e relevância do tema pesquisado. A vantagem na escolha metodológica parte do pressuposto que o pesquisador tem uma visibilidade do que já foi produzido no campo acadêmico nas pesquisas para então explorar o que ainda falta ser pesquisado (FERREIRA, 2002).

Tendo isso exposto, as bases de dados utilizadas para averiguar o campo de discussão aqui em evidência, foram: MEC, Portal de Periódicos Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), Repositórios Científicos De Acesso Aberto De Portugal (RAACP), e tiveram como termos de busca “identidade negra”, “currículo, educação e decolonialidade”, “educação étnico-racial” por considerarmos uma maior abrangência de trabalhos já realizados e que apresentavam maior identificação com o objeto de pesquisa deste trabalho.

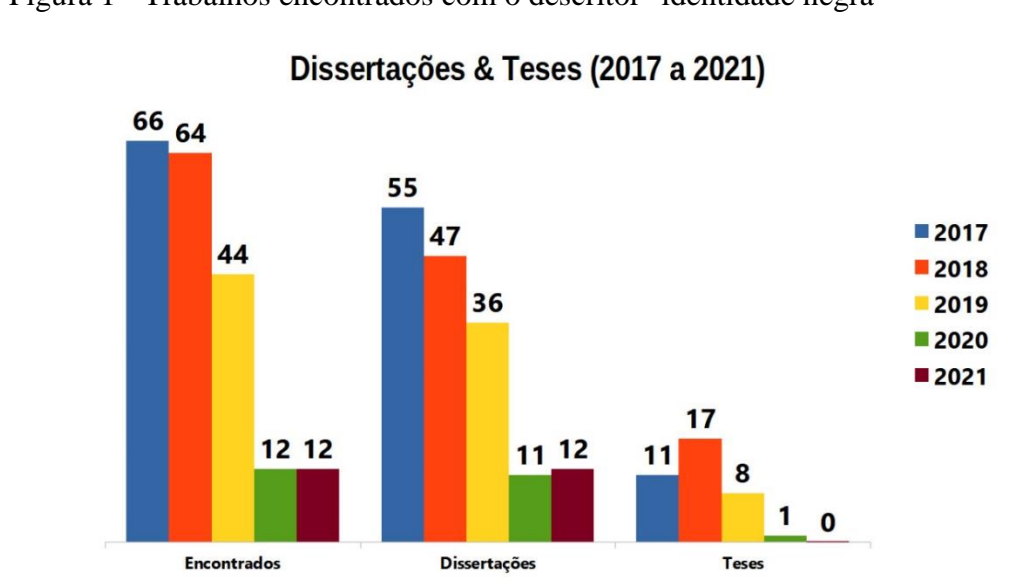
No Portal de Periódicos Scielo, selecionamos alguns artigos os quais fazem parte do embasamento teórico e que foram elencadas utilizando os critérios dos últimos cinco anos (2017-2021). Quanto às áreas de conhecimento como critério para refinar a pesquisa, buscamos tanto pela área de educação, quanto por interdisciplinaridade, tendo em vista o Programa de Pós-graduação do qual faço parte, MPIES – Campus XI– Serrinha – Ba.

No Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RAACP), fizemos a busca utilizando o descritor “identidade negra” por ser a categoria mais relevante deste trabalho. Foram encontrados, (944) novecentos e quarenta e quatro trabalhos, dos quais (542) quinhentos e quarenta e dois, referiam-se às dissertações e, (161) cento e sessenta e um, às teses. A quantidade restante (de 241) duzentos e quarenta e um trabalhos, comportava artigos científicos,

livros e objeto de conferência. Mas, ao refinarmos tal busca utilizando do espaço temporal de produções publicadas no período de cinco anos, ou seja, de 2017 a 2021, e utilizando da especificidade de procura por somente teses e dissertações, o resultado evidenciou 66 trabalhos entre os dois tipos de material almejados. As buscas para o ano de 2017, resultaram em (55) cinquenta e cinco dissertações e (11) onze teses. As pesquisas analisadas eram voltadas para comunidades quilombolas ou representações dos negros(as) nos livros didáticos e em obras literárias, distanciando, assim, deste trabalho.

Com o mesmo descritor “identidade negra”, no repositório (RAACP), buscamos trabalhos para o ano de (2018) e obtivemos (64) sessenta e quatro trabalhos encontrados, dos quais (47) quarenta e sete, referiam-se às dissertações e (17) dezessete às teses. Analisamos os títulos, as palavras-chaves, os resumos, e mediante tal análise encontrei apenas uma dissertação de mestrado que se aproximava da nossa proposta de pesquisa.

Figura 1 - Trabalhos encontrados com o descritor "identidade negra"



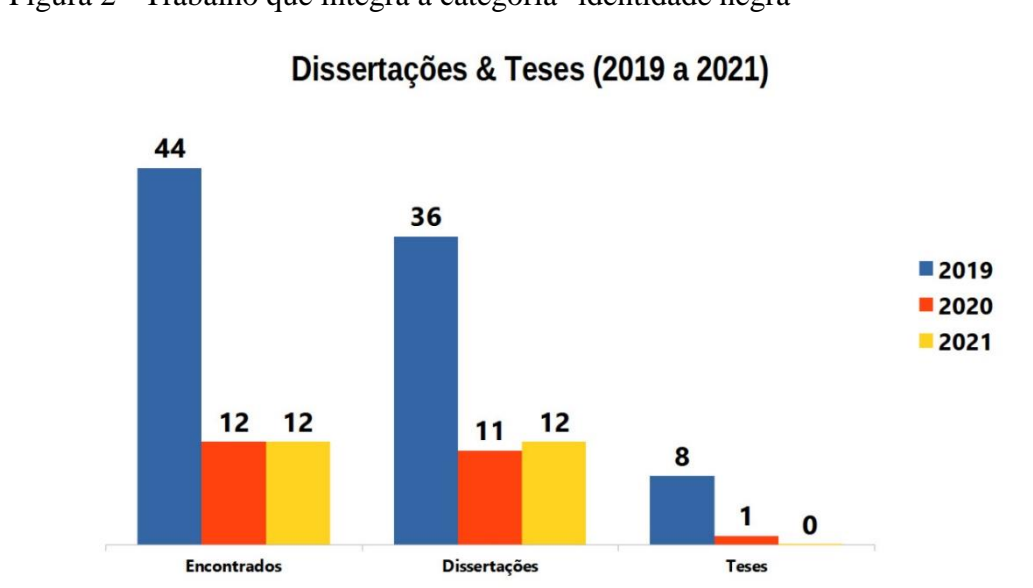
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2021)

Ainda seguindo os mesmos critérios descritos acima, as buscas para o ano de 2019 no mesmo repositório (o RAACP) apresentaram (36) trinta e seis, dissertações e (8) oito teses, mas tais produções acadêmicas se distanciavam do objeto de estudo deste trabalho. Pesquisando sobre o ano de 2020, os resultados encontrados foram através dos respectivos quantitativos: (11) onze dissertações, e somente (1) um trabalho de doutoramento. Nenhum dos trabalhos elencados continham relação com a produção aqui em foco. Por sua vez, as buscas para ano de culminaram em (12) doze dissertações, demonstrando também que as produções se distanciavam do objeto de estudo desta pesquisa.

Considerando que este trabalho acadêmico está inserido nos estudos da educação das relações étnico-raciais, optamos por realizar uma nova busca no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RAACP), utilizando os dois descritores, a saber: “Identidade negra” e “educação étnico-racial e currículo”, obedecendo também aos mesmos critérios já mencionados. Diante desta nova pesquisa, foram encontrados (78) setenta e oito trabalhos, sendo divididos em (48) quarenta e oito dissertações, e (12) doze teses.

Convém ressaltar que, embora o número apontado pelo repositório frente ao primeiro descritor (identidade negra) trouxesse muitas pesquisas, elas estavam direcionadas às temáticas bem distintas e versavam sobre a presença da representação identitária dos negros(as) nos livros didáticos, mulheres negras e/ou feminismos, masculinidades, questões ambientais e comunidades quilombolas. Ao final das leituras e análises realizadas com esses trabalhos, conforme o título, resumo e palavras-chaves, foi possível selecionar as seguintes dissertações:

Figura 2 - Trabalho que integra a categoria "identidade negra"



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2021)

Depois de lermos os resumos e as palavras-chaves das dissertações apresentadas, iniciamos as análises tomando como pontos de partida observações quanto a alguns elementos de construção da pesquisa, a saber: o problema, seu objetivo geral e os objetivos específicos, o procedimento metodológico e o quadro teórico elencado para produção de sua discussão. Nessa conjuntura, pudemos estabelecer as seguintes informações dos trabalhos analisados:

A dissertação de Icaro Amorim Martins (2018), “*Se eu não sou negra, eu sou o quê?: da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em*

sala de aula”, tem como objetivo geral do estudo: colaborar para a consolidação de escolas inclusivas, fortalecendo as práticas docentes que promovem o reconhecimento, respeito e valorização das diversas identidades que podem ser assumidas pelos jovens contribuindo significativamente para a educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Seu objetivo geral apresenta aproximação no sentido da valoração das identidades quando posta em comparação a pesquisa aqui em construção. Tal aproximação também se reflete quando as problematizações feitas em seu estudo enfatizam a importância desse movimento com o corpo de discentes e docentes, além de se debruçar atentamente para as práticas curriculares do Ensino Fundamental II. Quanto ao problema, o autor traz à tona que a pesquisa parte da sua necessidade de investigar sobre a problemática da identidade étnico-racial na escola. Para ele, exigir dos estudantes a escolha por uma cor, raça ou ainda por uma categoria étnico-racial ou requisitar uma definição, requer conhecer as possibilidades de escolhas de pertencimento a grupos humanos específicos, uma vez que são diversas as características da população brasileira.

Essa delicada ideia de autoidentificação por parte dos indivíduos é mais um elemento que aproxima nossos trabalhos, uma vez que é a partir dessa observação que se torna emergente uma discussão mais radical sobre “ser negro/a” na sociedade e nos espaços escolares, e até mesmo no seio familiar. Neste caso, por ser um trabalho submetido ao mestrado profissional, partimos das nossas práticas em sala de aula, e as observações feitas pelo autor em questão, as quais, também são dimensionadas nessa pesquisa, a partir das minhas experiências como docente do *locus* da pesquisa.

Já em relação aos procedimentos metodológicos utilizados por Amorim (2018), foi a pesquisa histórica no âmbito da Educação Básica. Em outros termos, o autor explicita que se trata de um procedimento realizado junto aos alunos com fins específicos para a compreensão mais precisa do processo de produção do conhecimento ali contatado, fazendo com que seja mais inteligível como se produz a pesquisa histórica. Nesse sentido, o trabalho de Icaro Amorim se distancia da proposta deste estudo, dado que tramitamos com a abordagem metodológica situada dentro da educação, a partir de um estudo de caso de cunho etnográfico.

No que diz respeito ao aporte teórico de sua pesquisa, o autor se fundamenta no enraizamento pessoal das questões históricas sob as premissas de Prost (2015) e utiliza Lima (2016), Fernandes (2010), Mello (2006), Souza (2003), Túbero (2008) e Barth (2000) para dialogar sobre o insulto racial na escola e a percepção dos estudantes sobre as relações étnico-raciais. Assim, percebemos certo distanciamento dos diálogos teóricos usados pelo referido pesquisador em relação a este trabalho.

Sobre o produto final de sua pesquisa, Amorim (2018) realizou uma sequência didática para o componente curricular de História, destinando-o ao público da escola Estadual CAIC Maria Alves Carioca no Rio Grande do Norte. Esse é um outro ponto em que nossos trabalhos se divergem, visto que produto desta pesquisa intenta a construção de um caderno temático com proposições didático-pedagógicas, tendo em vista a construção identitária a partir de uma educação decolonial e antirracista.

A segunda dissertação, intitulada “*Identidade racial negra nas políticas de currículo: tensões e desafios no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG*”, produzida em 2017 por Vanderson Ely Meira, tem como objetivo geral a investigação de como a identidade racial negra foi incorporada no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG. O problema da pesquisa está relacionado ao referido Plano Municipal de Educação que consta no título do trabalho, e permeia a partir da ausência de identificação dos negros com sua raça, na região do Vale do Jequitinhonha.

Tal inquietação é sinalizada pelo pesquisador devido ao fato da cidade de Diamantina (MG) ser obra do trabalho escravizado negro e também do fato dos planos municipais de educação terem a obrigação de abordar questões da identidade e diversidade racial. Sendo assim, apresenta como problema central da discussão a ideia de “como o tema identidade racial negra foi inserido no Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG, considerando-se que este é um território de disputas políticas curriculares?”.

O trabalho de Meira (2017) apresenta certo distanciamento quanto ao nosso trabalho, já que, embora intente trabalhar com a identidade negra, a pesquisa é voltada para a análise e construção do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG. Sua pesquisa certamente se propõe a buscar contribuições valiosas para a comunidade local, ou mesmo, para se pensar tais questões em âmbito nacional tais questões. No entanto, o ponto de aproximação da dissertação descrita acima com o trabalho aqui em elaboração perpassa pelas contribuições que visam oferecer ao currículo e à educação, de modo a chamarem atenção para um deslocamento emergente no tocante às relações étnico-raciais no cenário educativo. Sendo assim, a diferença entre as duas pesquisas reside no fato de que o pesquisador Meira (2017) faz uma análise da identidade negra a partir do (PME), o que se distancia da perspectiva da nossa proposta, a qual destaca a educação básica, especificamente o ensino fundamental II.

Quanto ao procedimento metodológico de sua pesquisa, o referido pesquisador demonstra trabalhar com um estudo de cunho qualitativo e quantitativo, através da coleta de informações com as entrevistas semiestruturadas e coleta documental. Para suas análises de dados, Meira (2017) trabalhou com a Análise de Conteúdo de Bardin (2010), considerando três

etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, bem como seus desdobramentos. Essa dinâmica acaba gerando um ponto em comum entre a pesquisa de Vanderson Meira e a nossa, visto que também consideramos tal técnica para analisar nossos dados. Conclui-se, portanto, que as duas dissertações analisadas apresentam pontos de aproximação e pontos de divergências em relação a nossa pesquisa, o que supervaloriza as especificidades de cada uma, bem como seu olhar atento às diversas questões que subjazem as discussões étnico-raciais no âmbito acadêmico.

Dito isto, apresento então o inventário realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT). Os critérios utilizados foram os mesmos utilizados no (RAACP), ou seja, pesquisas que tiveram sua produção no período de cinco anos (2017 a 2021) e a análise das palavras-chaves que compõem os trabalhos. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), usando os descritores “identidade étnico-racial”, “decolonialidade, currículo e educação”, foi possível encontrar 188 trabalhos.

Fazemos uma ressalva quanto à opção de usarmos como descritor “identidade étnico-racial”. Ao invés de fazer a busca por “identidade negra” conforme consta nas palavras-chaves desta pesquisa, optamos por tal uso já que trouxe melhores resultados dentre as dissertações e teses. Quando utilizamos o descritor “identidade negra”, as opções se distanciavam do objeto da pesquisa. Sendo assim, usamos o descritor “identidade étnico-racial” e encontramos mais pesquisas com maior aderência ao tema pesquisado.

Dentre as 188 pesquisas encontradas, selecionamos um total de 22 dissertações para posterior avaliação. Destes 22 trabalhos, apenas 03 dissertações e 01 uma tese estavam de acordo aos critérios já mencionados. Após esse movimento, os quatro trabalhos foram analisados mediante os elementos de suas produções: o problema da pesquisa, seu objetivo geral e os objetivos específicos, o procedimento metodológico e o quadro teórico elencado para produção de sua discussão. Depois de realizada as leituras conforme os passos acima, chegamos às pesquisas que ofereciam maior aproximação com o objeto de estudo e as categorias da pesquisa, sendo elas a saber:

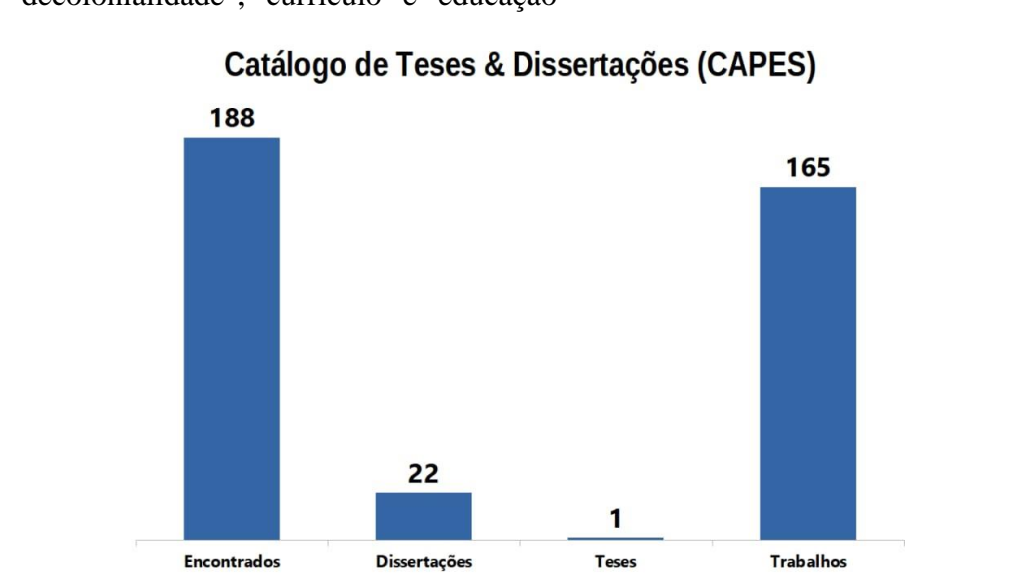
Quadro 1 - Trabalhos que integram os descritores “Identidade étnico-racial” e “Decolonialidade, currículo e educação”

Descritores	Autoria	Título	Universidade/Ano
	Ramos Luciana Dorneles	“Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista”	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 2021

“Identidade étnico-racial”; “Decolonialidade, currículo e educação”	Valéria Paixão de Vasconcelos Nepomuceno	“Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais”	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) – 2017
	Cândida Andrade de Morais	“Educação social e políticas de juventude no Brasil e Portugal: experiências de jovens afrodescendentes”	Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 2017
	Crislanda de Oliveira Santos Mendes	“‘Nem tão negra assim’: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento”	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – 2019

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDDB)

Figura 3 - Número total de trabalhos encontrados com os descritores: "identidade étnico-racial", "decolonialidade", "currículo" e "educação"



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2021)

A dissertação intitulada, “*Descolonizando Práticas Pedagógicas: A Narrativa De Uma Educadora Na Luta Pela Educação Antirracista*”, cuja autoria pertence Dorneles (2021), não apresenta nenhuma aproximação com a nossa proposta em relação aos objetivos. No problema de seu trabalho existe uma semelhança em relação a esta pesquisa, uma vez que a pesquisadora busca entender a escola pelo viés da colonialidade, o apagamento da história afro-brasileira nos currículos, enquanto o presente trabalho busca discutir o currículo a partir da decolonialidade. Além disso, ofereceu um potencial muito grande ao corroborar na seleção de autores para

compor o quadro teórico, cujos autores discorrem sobre estudos decoloniais, currículo e identidade negra, e a educação das relações étnico-raciais.

Por sua vez, a pesquisa *“Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais”*, de Valéria Paixão de Vasconcelos Nepomuceno (2017), já apresenta tanto o problema quanto os objetivos de seu trabalho como pontos em comum com o estudo em questão, justamente por evidenciar a necessidade de abordar a educação das relações étnico-raciais com docentes do ensino fundamental, reforçando a identidade de forma afirmativa por meio da cultura afro-brasileira e afrodiaspórica.

Em dois dos objetivos específicos de ambas as pesquisas enfatizam a lei 10.639/03, bem como a experiência pedagógica e a identidade étnico-racial, o que demonstra uma aproximação mais específica em comparação aos outros trabalhos. O procedimento metodológico do trabalho de Nepomuceno (2017) trabalha com oficinas no Programa Mais Educação, tendo como sujeitos da pesquisa um grupo de docentes e discentes do ensino fundamental II. A coleta de dados de sua pesquisa se consistiu mediante a conversa individual com os docentes, enquanto com os discentes foi utilizada a roda de conversa. Com efeito, há um distanciamento entre o percurso metodológico em questão e o empreendido nesta pesquisa.

Em sua tese intitulada *“Educação social e políticas de juventude no Brasil e Portugal: experiências de jovens afrodescendentes”*, a pesquisadora Cândida Morais (2017) apresentou como objetivo geral de sua pesquisa uma análise sobre os sentidos e significados da experiência da educação social com jovens afrodescendentes em Lisboa e no estado da Bahia (Brasil). Ressaltamos que tanto os objetivos quanto o problema da pesquisa da referida autora se distanciam da nossa, porém, se aproximam em certo aspecto por ambas pesquisarem o impacto da educação na vida dos jovens afrodescendentes. Um ponto que, de fato, há uma semelhança entre as pesquisas é quanto aos seus percursos metodológicos já que trabalham com o estudo de caso com inspiração etnográfica. Quanto ao aporte teórico, também encontramos algumas similitudes, dados os diálogos com Stuart Hall (2006, 2014), Maria Candau (2011), Zygmunt Bauman (2003), Bhabha (2014) e Fanon (2008, 2012).

Para finalizar essa parte do estado do conhecimento, ou estado da arte, apresento ainda uma dissertação intitulada: *“Nem Tão Negra Assim”*: *As Narrativas De Jovens Estudantes Sobre Identidade e Reconhecimento* de Crislanda Mendes (2019). O problema dessa pesquisa é refletir as problemáticas raciais e o seu impacto na autoimagem e identidade racial de jovens negro(as). Para responder ao problema, a pesquisadora buscou compreender como a escola contribui para a construção de uma identidade racial positiva, e esse é um ponto de aproximação entre as duas pesquisas. Os objetivos gerais e específicos do estudo possuem pontos em comum

com nossa pesquisa, uma vez que foram construídos para indagar o processo identitário a partir das relações dialógicas no contexto escolar. Existem pontos de divergência entre as duas pesquisas a saber: quanto aos aspectos metodológicos. Isso porque, a pesquisa de Mendes (2019) opta pela fenomenologia, enquanto nossa pesquisa, pela etnografia. O quadro teórico utilizado pelas pesquisas não oferece muitas semelhanças entre a teoria abordada, por outro lado, os instrumentos utilizados para análise dos dados nas duas pesquisas é o uso da entrevista narrativa, desvendando mais um elemento em comum.

Concluimos assim dizendo que, a construção desse inventário constitui uma etapa fundamental para a pesquisa tendo em vista a riqueza de conhecimentos que as produções desenvolvidas por pesquisadores no âmbito acadêmico em torno da temática afrodiáspórica. As pesquisas contribuem para a construção de uma outra epistemologia, que contrasta o saber eurocêntrico e por isso se colocam como importantes nessa seara de estudos. Desta forma, concordamos com o pensamento de Boakari (2013, p. 7) em estudo realizado sobre o estado do conhecimento sobre as pesquisas científicas no campo dos grupos étnicos e raciais brasileiros, ao dizer que “enfatizamos que este tipo de trabalho precisa ser uma atividade de garimpagem onde a/o analista tem que ‘colher tudo que está ao seu alcance’ a fim de contribuir no mapeamento básico das produções do campo”.

Nesta dimensão, Boakari (2013), ressalta que desenvolver uma síntese integrativa das pesquisas como é sugestão de alguns autores, poderia resultar em uma perda irreparável pois estaríamos fazendo um processo seletivo de excluir e incluir algumas produções, apontando tendências que falam mais a respeito de subjetividades do que de realidades vividas pela população pesquisada. Portanto, esse é um cuidado que os pesquisadores devem ter ao usar essa metodologia para não repetir o pensamento eurocêntrico o qual dominou o mundo separando os saberes considerados como um saber válido ou não. Por isso, os pesquisadores que se empenham em desenvolver pesquisas sobre afrodescendência no Brasil e educação, devem incluir mapeamentos nas diversas fontes encontradas além de ampliar a gama de produção do saber.

Diante do exposto, pode-se afirmar que todas essas leituras realizadas e os caminhos percorridos por meio desta metodologia do conhecimento do estado da arte, foi possível mapear um balanço das produções acadêmicas sobre identidade e as relações étnico-raciais, bem como educação e currículo, apontando as questões problemáticas e as demandas que envolvem a complexidade dos estudos afrodiáspóricos.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE QUE TRANSITAM ENTRE E SOBRE OS ESTUDOS CULTURAIS, A DIÁSPORA NEGRA E OS MARCADORES SOCIAIS IDENTITÁRIOS

Partindo das considerações que acentuam a identidade como um conceito cercado de múltiplos entendimentos, acatamos com maior ênfase a teoria de Stuart Hall, intelectual jamaicano, cujas perspectivas buscam conceituar esse elemento de forma a reconhecer seus atravessamentos nas formas de ser e existir do sujeito contemporâneo, ao invés de definir uma essência que simplesmente lhe subjaz. Considerado um dos fundadores dos Estudos Culturais nas décadas de 1960-1970 e abrangeu diálogos com influências marxistas, como Raymond Williams, por exemplo, além de dialogar com contemporâneos do século XXI, como David Harvey e Anthony Giddens.

A chave de entrada para esse debate, como tem postulado o teórico em foco, se desenvolve à medida que o conceito de identidade é forjado por meio ao longo dos anos. Isto quer dizer que, Hall se valeu da construção de categorias que permitem articular e compreender as concepções de sujeitos ao longo da linha histórica. Assim, a leitura que fazemos das categorias sobre identidade denotam arquétipos que possibilitam a construção de outros conceitos mais amplos que nos permitem inferir um pensamento linear, a partir de um ideal de modernidade que tem como pano de fundo a história ocidental europeia (HALL, 2020; 2003)

Portanto, o conceito de identidade na pós-modernidade é analisado, não em uma abordagem de irreduzibilidade, e sim a partir das discontinuidades, de rupturas, de rasuras, das identidades destotalizadas e desconstruídas, que se intitulam numa espécie de escrita dupla, em que se apresenta sempre deslocada, estratificada. Por meio destas instabilidades, o conceito de identidade na sociedade desarticulou as identidades estáveis do passado e possibilitou a criação de novas identidades (HALL, 2020).

A identidade “nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais” (BAUMAN 2005, p. 21-22). O pensamento supracitado contesta a identidade do sujeito do iluminismo, cuja crença baseava-se no ideal de que o sujeito possuía uma identidade centrada e unificada desde o seu nascimento até a sua morte. Por outro lado, a concepção do sujeito sociológico era centrada na ideologia de que o sujeito não possuía autonomia, carecia da interação do outro para acessar a cultura, portanto sua identidade era estabelecida entre o “eu”, o “outro” e a

“sociedade”. Logo, conclui-se que a concepção do sujeito pós-moderno, cuja identidade não é estável, possui uma mobilidade, está deslocada, o sujeito não possui uma única identidade, assumido por vezes identidades diferentes (HALL, 2020).

A partir desse excerto supracitado, convém contextualizar que a concepção de identidade no sujeito moderno é atravessada pelas rupturas e desagregações ocorridas na segunda metade do século XX. Isto é, trata-se da abordagem sobre o descentramento do sujeito cartesiano apresentadas no campo da teoria social e nas ciências humanas. O primeiro distanciamento refere-se à teoria do pensamento marxista durante os séculos XIX e XX. Na interpretação da teoria marxista, o sujeito humano não pode ser construtor de sua própria história a menos que lhes tenham sido concedidas condições para tal, e isso significa um conjunto de fatores que estariam relacionados às condições materiais e culturais herdadas por outras gerações (HALL, 2020).

O segundo descentramento, na teoria ocidental no século XX sobre identidade, inscreveu-se a partir dos postulados de Freud, cujo estudos divergem do axioma do sujeito cognoscente e racional; ideologia concebida no pensamento moderno, o sujeito cartesiano do “penso, logo existo”. Segundo Freud, a nossa identidade e a estrutura dos nossos desejos são geradas por meio de processos psíquicos e simbólicos no nosso inconsciente, e talvez por isso, o psicanalista Jacques Lacan corrobore com a teoria de Freud ao mencionar que “a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende gradualmente, parcialmente e com grande dificuldade” (Hall, 2020, p. 23).

O terceiro descentramento diz respeito ao estudo do linguista estrutural Ferdinand Saussure. Para ele, não nos é dado a autoria das nossas afirmações, e/ou dos significados que atribuímos às coisas ou às ações que expressamos por meio da língua, visto que a língua é compreendida neste contexto como um sistema simbólico, dotado de regras e significações pré-existentes dentro de um sistema social e de uma determinada cultura. Deste modo, a língua está sendo emprestada aos falantes como meio de acessar e ativar significados que são próprios de cada cultura.

O conceito de linguagem e sua importância para cultura permeia um lugar privilegiado sobre os estudos de identidade, significados e valores, pois a “linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura” (HALL, 2016, p. 18). O papel da representação e a associação com a linguagem é muito simples, as línguas operam por sistemas de representações e é a representação que liga o sentido e a linguagem à cultura.

No contexto discursivo, a linguagem permite construir significados. Em outras palavras, isso acontece quando nós conseguimos incorporar práticas e rituais do cotidiano que nos permite ter noção da nossa própria identidade, compreendendo-a como uma construção continuamente reelaborada em consonância ao período que vivemos, as histórias que compartilhamos, as nossas experiências e a interação social que exercemos. “A cultura, nesse sentido, permeia toda a sociedade. É o que distingue o elemento 'humano' na sociedade do que é simplesmente biologicamente conduzido. O seu estudo sublinha o papel crucial do domínio simbólico no cerne da vida social” (HALL, 2016, p. 21).

Dessa forma, a questão do sentido está relacionada aos diferentes momentos ou práticas do nosso circuito cultural, e conseqüentemente na construção da nossa identidade e na distinção das diferenças, presente também na produção e no consumo, e na regulação do comportamento social. Em todos esses aspectos e todas as esferas institucionais, a linguagem exerce papel fundamental na construção dos sentidos. Os sentidos são criados e perpassados por intermédio da linguagem, que podem ser dos mais diversos tipos: escrita, falada, imagens, objetos, expressões faciais, linguagem corporal, música etc. Comunicar-se com o outro é entendê-lo de alguma forma e isso pode acontecer de maneiras diferentes que não a linguagem das palavras (HALL, 2016)

O quarto descentramento se constitui como principal elemento da identidade e do sujeito, pois se ancora no trabalho de Foucault a partir da genealogia do sujeito moderno, visto que esse estudo trata sobre o poder disciplinar, cuja função é regular, vigiar e fornecer aparatos para que haja um controle do indivíduo, do corpo, das populações. Stuart Hall traz em questão a percepção foucaultiana, ao dizer que “o conhecimento ligado ao poder não apenas assume a autoridade da verdade, como tem o condão de se fazer verdadeiro. Todo conhecimento, uma vez aplicado ao mundo real, tem efeitos reais, e nesse sentido, pelo menos, torna-se verdadeiro” (HALL, 2016, p. 88). O poder disciplinar se encarrega em manter o controle do trabalho e das atividades individuais, fixando os indivíduos nos limites da disciplina e individualidade.

O quinto descentramento, por sua vez, é visto como os impactos causados pelo feminismo, movimento social que teve início na década de 1960, cujos princípios são as diversas pautas sociais cujo engajamento nas organizações políticas do país e do mundo, dão ênfase cultural às lutas pela identidade social que envolve mulheres, gays, lésbicas, os negros (as) e os movimentos antibelicistas. O feminismo contribuiu de forma significativa para a desconstrução do sujeito cartesiano e sociológico. Dentre as muitas aberturas que o movimento feminista protagonizou, uma delas foi a percepção sobre os sujeitos generificados. Isto é,

colocaram em questão a nossa subjetividade também atravessada pelas condições históricas da construção de identidade sexuais e de gênero (HALL, 2020).

No que diz respeito a tais menções acima, Stuart Hall (2008) reitera, sobre certo aspecto, que:

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tão pouco se refere, se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele eu coletivo e verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade compartilhadas, mantém em comum. Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicas (HALL, 2008, p. 108).

Ainda segundo o autor, nós possuímos identidades contraditórias, as quais nos impele a seguir distintas direções (HALL, 2020). Sendo assim, as nossas identificações vão sendo constantemente deslocadas. Se consentimos que em nós existe uma identidade unificada que vai do nascimento até a morte, assentimos no erro, pois acreditamos traçar uma estória uniforme sobre nós mesmos e uma trajetória inalterável do eu. Desse modo, pensar em uma identidade unificada, completa, coerente e segura é sustentar um raciocínio fantasioso, posto que, na medida em que se ampliam os sistemas de significação e representação cultural nós somos interpelados por uma multiplicidade incerta e vacilante com outras identidades, e que possivelmente com cada uma delas poderíamos apresentar algum tipo de identificação mesmo que por um período de tempo.

Para Hall (2013, p. 106), tal premissa se coloca como importante, uma vez que,

Na linguagem de senso comum, a identificação é construída no reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoa, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. Em contraste com o naturalismo dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, um processo que nunca completado, sempre em processo. Ela não é, nunca, completamente determinada, no sentido de que pode sempre ganhá-la ou perdê-la; no sentido de que ela pode ser, sempre sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é ao fim, e a cabo, condicional; ela está, ao fim, e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela anulará a diferença. A fusão entre o mesmo e o outro que ela sugere

é, na verdade, uma fantasia de incorporação. (Freud falava sempre dela em relação a consumir o outro. A identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação e não uma subsunção. Há sempre demasiado ou muito pouco – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade.

Hall (2016) insere nos seus estudos a ideia de substituição da noção de identidade por identificação, embora o mesmo ressalte que na teoria social e cultural, o conceito de identificação não seja muito difundido. Outrossim, tornou-se mais fácil situar com o que nos identificamos em termos quem somos, ao invés de definir e responder que tipo de sujeito nós somos. As nossas experiências dizem respeito, como pontua o autor, a uma crise de identidade resultante dos abalos das estruturas do humano, tanto externas (sociedade, cultura, escola, família), quanto estruturas internas (pensamento, ideias, imaginário).

Nesse sentido, quando fazemos opção por empregar o termo identidade é oportuno destacar a que nos reportamos. Fazemos tais sinalizações, pois entendemos a identidade na qual sua instabilidade como conceito está posta em jogo, uma vez que aquilo que supostamente constitui nossa identidade não é estável, fixo ou algo essencial que permanece conosco por toda a vida. Pelo contrário, o que marca a identidade é justamente a condição de sua instabilidade, fluidez e contradição frente às práticas sociais e culturais as quais perpassam nosso cotidiano.

Em concordância aos aspectos expostos, enfatizamos que a multiplicidade de identidade provoca o sentimento de estarmos sempre deslocados em qualquer contexto. A impressão que nos passa é de sermos interpelados por aspectos que nos diferenciam dos outros. É impossível ao indivíduo sentir-se completo em um determinado lugar, pois sempre vai haver o desconforto de sentir-se parcialmente deslocado, haverá sempre restrições, embargos por conta da individualidade que soa como estranho. Devido a isso, percebemos que “sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras (BAUMAN, 2005, p. 19).

Existe uma possibilidade de desentendimentos e as trocas negociadas entre os sujeitos permanecerão em aberto. À medida em que aprendemos a lidar com essa ambivalência que é a identidade e o pertencimento, aprendemos ao aparar as arestas que nos parecem árdias frente aos desafios no sentido do não pertencer a lugar algum. Frente a isso, acaba sendo necessário estabelecer as discussões sobre identidade no centro de todos os fundamentos e práticas específicas que foram construídas historicamente, e que têm desestabilizado o conceito relativamente formado de muitas populações e culturas, especialmente em relação no que diz respeito aos processos de globalização, cuja referência à modernidade e aos processos de

migração forçada ou livre se inscrevem no fenômeno global do mundo pós-colonial (BAUMAN,2005).

Neste contexto pós-moderno, em que a comunicação social transmite uma transitoriedade e maleabilidade do mundo, os indivíduos criam máscaras identitárias conforme suas conveniências. Tal compreensão se mostra diluída na afirmação de Bauman (2005, p. 38) ao ressaltar que,

Em nosso mundo de individualização em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentados no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocados no topo de seus debates existenciais.

As identidades aparentam evocar uma origem a um passado histórico para assim, estabelecer uma certa correlação entre si. A partir dela somos levados a buscar recursos da história, da linguagem e da cultura para construção não daquilo que nós somos, mas do que podemos nos tornar. Assim, as identidades são produzidas dentro de um sistema de representação as quais se referem tanto às questões que ligam a quem nós somos, ou de onde viemos, e muito mais com quem nós podemos ser, já que “[...] têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como o mesmo que se transforma não o assim chamado retorno às raízes, mas uma negociação com nossas rotas” (HALL, 2000, p. 108-109).

Sobre a invenção da tradição, não necessariamente indica um simples retorno às origens, como algo relativo à significação primeira na ideia husserliana de reativação, mas uma construção coletiva, no momento presente, que mantém correspondência direta com um passado (re)significado (HOBSBAWM, 2008a; 2008b; SAHLINS, 1997a; 1997b). Essa consciência na defesa da tradição, à primeira vista, pode ser compreendida como evidência dos sentidos pré-inventados. Sentidos estes que, ao desconsiderar os processos de (re)significação ao longo do tempo, tendem a ser percebidos como algo que sempre foi assim, como se desde sempre estivessem no inconsciente coletivo das experiências significativas de um grupo determinado.

Contudo, ao partirmos da discussão de sedimentação e reativação (LACLAU, 2000; 2014), entendemos que não existem sentidos de tradição que não tenham sido, em algum momento, inventados pelos sujeitos. Ora, toda tradição em seu sentido mais radical é uma

invenção. Não caberia às novas identidades apresentarem-se como inexploráveis e não experimentadas, ao mesmo tempo em que é difícil se desfazer das velhas estruturas quando estas perdem a sua validade. Dessa maneira, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2004, p. 33).

Para Hall (2014), por exemplo, um dos fatores que contribui para as identidades fragmentadas na pós-modernidade é a globalização, cuja perspectiva é sobrepor uma em detrimento da outra: identidades ditas nacionais por outras identidades particulares. Devido a essa dinâmica, atualmente existe uma rápida difusão de ideias e interacionismo entre nações através da chamada “compressão do espaço-tempo”, oriunda do fenômeno da globalização, que vem a fortalecer a tese de fragilidade da identidade, visto que as identidades nacionais estão em declínio, dando lugar a “identidades híbridas”. Stuart Hall, nesse caminho, aponta para como a interdependência global está levando ao colapso todas as identidades culturais fortes, através do “bombardeamento” da infiltração cultural e de como isso se produz mediante homogeneização das identidades nacionais.

Essa homogeneização se dá de forma desigual, através de uma “geometria de poder”, na qual a “ocidentalização” tem se alastrado sobre os países periféricos de forma que os países centrais engendram pouco das culturas do “resto”. Assim, pode existir um fortalecimento de identidades locais (como reação defensiva dos grupos étnicos dominantes) ou a produção de novas identidades (o que comumente tem se verificado). Com o processo de globalização, as identidades nacionais (mesmo sendo alvo de dúvidas quanto a ideia disseminada de rígida unificação das identidades culturais) estão se tornando cada vez mais deslocadas e essa é uma preocupação para o autor, posto que, para ele, a identidade nacional, mesmo que precariamente, unifica um “povo” que passa a se identificar na comunidade em que vive e que de algum modo confere consistência a essa identidade (HALL, 2014).

Assim, a ideia de identidade nacional não foi uma condição natural para ser gestada e incubada na experiência humana, tampouco não surgiu da experiência como um fato de vida, por si mesmo. A identidade nacional foi forja pela modernidade, consolidando-se como um fato, um dado. Sua concepção emerge diante da crise de pertencimento, na esperança de romper o lugar entre o que deve ser, e o que é, recriar a realidade e enquadrar nos padrões estabelecidos por tal ideia. E o nascente estado moderno cumpriu o seu dever de fazer o que fosse preciso para que todas as pessoas se sentissem coagidas a fazer parte dessa soberania territorial. Como uma ficção, a identidade nacional se consolidou na coerção e no convencimento de uma realidade ou numa verdade imaginável (BAUMAN, 2005).

E se é preciso instigar uma breve explicação conceitual da ideia de nação, recorreremos à percepção sobre o assunto através das perspectivas Benedict Anderson (2008). O referido teórico nos traz a compreensão de nação a partir da antropologia e ao comunga da ideologia que tal conceito como sendo uma comunidade política imaginada, sendo imaginada e intrinsecamente limitada, mas ao mesmo tempo soberana. Benedict Anderson acredita, então, que a nação é imaginada, pois os membros mesmo da menor das nações jamais conseguirão, sequer, ouvir falar da totalidade de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem construída vivamente de uma comunhão. Isso fica mais compreensível, quando Anderson (2008, p. 34) expõe que nação:

[...] é imaginada como uma comunidade porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal. A ideologia espacial constitutiva do Estado nacional brasileiro no fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas se tenham disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas.

Reforçando o exposto, a compreensão de Homi Bhabha (1998) sobre comunidade imaginada, limitada e horizontal também é essencial para tomarmos base de que, o conceito de nação está mais vinculado à temporalidade do que à historicidade.

E precisamente na leitura entre as fronteiras do espaço-nação é que podemos ver como o conceito de povo emerge dentro de uma série de discursos como um movimento narrativo duplo. O conceito de povo não se refere simplesmente a eventos históricos ou a componentes de um corpo político patriótico. Ele é também uma complexa estratégia retórica de referência social: sua alegação de ser representativo provoca uma crise dentro do processo de significação e interpelação discursiva. Temos então um território conceitual disputado, onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em objetos históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica constituída no passado; o povo consiste também em sujeitos de um processo de significação que deve obliterar qualquer presente anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (BHABHA, 1998, p. 206-207).

Considerando os conceitos entre os autores mencionados, entendemos que a concepção de nação vinha acompanhada do reforço à demarcação do território para a criar uma nacionalidade mais vinculada aos aspectos da vida material. As entidades políticas se definem, no século XIX, surgindo assim uma nova conotação, pois as nações e o território se configuram como representativo de recursos e da cultura, muito embora tenha sido limitado posteriormente. A forma como foram ideologicamente pensados “nação” e “território” na análise de Benedict Anderson, parte das origens do nacionalismo colonial recente e remete a uma semelhança

fundamental com os nacionalismos coloniais de uma época anterior (HALL, 2014; BENEDICT, 2008).

Diante do exposto, é preciso considerar que não importa o quão diferente sejam os membros no sentido de classe, gênero ou raça, pois uma cultura nacional tem como força maior unificá-los numa identidade cultural, para então representá-los como pertencendo a uma grande família nacional. No entanto, o autor faz uma inferência, em que seria a identidade nacional uma identidade que aniquila e provoca a subordinação à diferença cultural?

De qualquer modo, uma cultura nacional não significa um ponto de lealdade e identificação simbólica. A própria ideia de formação de nação não leva em consideração que ela se forma a partir de estruturas de poder cultural. Posto de outra forma, a nação nunca foi um ponto ímpar de identificação e união, considerando que o discurso sobre nação esconde três questões centrais (HALL, 2014).

A primeira é que muitas das nações modernas se constituíram pela conquista e unificação violenta de diversas culturas. Segundo que elas são sempre compostas por diferentes grupos étnicos e de gênero. Por fim, grande parte destas nações ocidentais modernas exerceram diversas formas de hegemonia cultural sobre a cultura dos colonizados. Assim, o que propõe Stuart Hall é que passemos a pensar as culturas nacionais, imersas nessa ideia de nação, como dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade.

Dito isto, o autor propõe que se passe a entender as nações modernas como constituições híbridas culturais, já que “se passamos a compreender estas categorias a partir da leitura proposta por Stuart Hall, nos perguntamos: o que, então, veio a deslocar as identidades nacionais do século XX? Para o autor sob análise, a resposta seria um “complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo globalização” (HALL, 2020, p. 39).

Nesse sentido, os estudos sobre identidade cultural na pós-modernidade concebe três possíveis consequências como resultado da globalização que causaram impacto nas identidades culturais, tais como: a) a desintegração das identidades nacionais em substituição da homogeneização cultural do mundo pós-moderno global; b) o fortalecimento de algumas identidades nacionais e locais como forma de resistência aos efeitos da globalização e c) o surgimento de identidades híbridas no lugar das identidades nacionais e, portanto, o declínio das identidades nacionais. Assim, para entender os efeitos da globalização sobre as identidades culturais, uma das características essenciais é a compreensão do espaço tempo, ou seja, a rapidez com que acontece os processos globais denotam que as distâncias são menores e o que acontece

em um determinado lugar provoca efeitos sobre pessoas e lugares que estão situados a longas distâncias (BHABHA, 1998).

Sobre esta compreensão, as consequências do processo de globalização amenizam as formas nacionais de identidade cultural, fazendo com que haja o fortalecimento das identidades locais, regionais e comunitárias acima das identificações globais. Isso significa o deslocamento e apagamento das identidades nacionais. Em outros termos, as culturas nacionais estão sendo postas a influências externas, e por isso, enfraquecidas (GIDDENS 1990; HARVEY; 1989). Todavia, este é um processo de relação desigual o qual se orienta pela sua própria geometria de poder, retendo aspectos de dominação global ocidental. Neste aspecto, “nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo pós: pós-modernismo, pós-colonialismo [...]” (BHABHA, 1998, p. 19).

A pós-modernidade contribuiu para que surgisse em todos os lugares, identidades culturais que emergiram como identidades que não são fixas, que estão suspensas e transitam por diferentes posições. Essas identidades fazem uso de seus recursos e ao mesmo tempo de distintas tradições culturais, o que são por assim dizer, o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que estão cada vez mais presentes no mundo globalizado. Isto significa, que a globalização sobrepõe as identidades ditas nacionais por outras identidades particulares. Além disso, ela põe em choque o conceito sociológico de uma sociedade com um sistema bem delimitado, criando assim o chamado hibridismo de culturas⁵, processo normalmente confundido com a pureza de grupos, tribos e a indivisibilidade dos mesmos que se juntam a partir das identidades raciais ou étnicas (HALL, 2020).

Diante do exposto, é importante que se conheça os horizontes afrodiaspóricos da cultura. A ela, inferimos uma subversão dos ditames culturais tradicionais para nação, considerando que os mesmos se inscrevem sobre processos globalizantes. A globalização cultural, nesse sentido, é desterritorializante em seus resultados, as compreensões que se dão a partir do espaço-tempo são impulsionados pelas tecnologias, assim, os laços que permeiam a cultura e o lugar são

⁵ “[...] E quando alguém lhe quer imprimir uma maior especificidade, como no caso de Homi Bhabha, precisa agregar-lhe um suplemento e falar de hibridação dominação ou hibridação de resistência nos processos de colonização no oeste da Índia e os modos como as culturas locais, nacionais ou populares resistiram a esta hibridação imposta pela colonização. A noção de hibridação me parece útil para reunir vários processos que foram estudados separados, porque o termo sincretismo quase sempre se aplica a processos religiosos ou a mestiçagem, a processos interétnicos, quando se fala também de “crioulização”. Essa diversidade de processos de fusão ou de cruzamentos, alguns de nós apostamos em reunir sob uma noção mais abarcadora, de hibridação, que não só reúne essas formas históricas de organização heterogêneas, como outras, modernas, como podem ser as articulações ou mesclas do culto com o popular e o massivo ou do moderno com o tradicional.” (Entrevista a Canclini, p. 9)

frouxos. Stuart Hall (2003) lança mão da questão afrodiaspórica a partir dos povos do Caribe, partindo do pressuposto que esta seria uma questão conceitual, epistemológica e empírica.

Assim, é pertinente que se questione acerca dos impactos que a diáspora provoca nos nossos modelos de identidade cultural. Ainda sobre a perspectiva do referido teórico, ele ainda acrescenta como é possível imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento após a diáspora, uma vez que a identidade cultural carrega consigo traços de unidade essencial, unicidade primordial e a indivisibilidade. Dentro da concepção fechada de diáspora é que se questiona o conceito da construção binária de diferença⁶, a qual se fundamenta a partir de uma fronteira de exclusão dependente da construção de um Outro, de uma oposição que ocorre entre o dentro e o fora.

Nesse sentido, cabe aqui analisar tais representações narrativas na tentativa de evidenciar a diáspora negra, cuja história e cultura contribuíram para a formação de uma nação híbrida, sendo sua subjetividade também hibridizada na medida em que suas experiências, lutas e re(existências) embatiam ou conflitavam com outras. Frente esse pensamento, é importante frisar que

Nossas rotas culturais são diversas e impuras. As grandes maiorias são africanas, por descendência – mas essa descendência é do tipo que Shakespeare teria chamado nortenoeste. Sabemos que o termo África é, de qualquer forma, uma construção moderna, que se refere a uma diversidade de povos, tribos, culturas, religiões e línguas, cujo principal ponto comum de origem está na confluência do tráfico escravo. Essa é a África que está bem viva na diáspora; foi o que a “África” se tornou em toda parte no Novo Mundo. Suas culturas são produto da complexíssima rede de entrecruzamento de elementos, sintetizadas através do redemoinho do sincretismo colonial, um hibridismo cultural forjado no caldeirão colonial (HALL, 2016, p. 50).

É por meio desse viés que retomamos à discussão sobre o termo hibridismo, também utilizado como sincretismo e criouliização, para designar as culturas que se originaram de misturas afrodiaspóricas no novo mundo. Segundo Hall (2016), o termo hibridismo não é, e nem deve ser tomado como referência à composição racial mista entre as sociedades, mesmo sendo aquelas que conseguem mapear a sua linha direta de ancestrais. Isto é, sua descendência

⁶ De acordo com Derrida, a *différence* é uma expressão que tenta remeter a dois sentidos que a palavra “diferença” (*différence*) não comporta: o espaço-tempo e a ideia de não ser idêntico, ser outro, diferente. Nas palavras de Hall, a lógica da *différence* significa que “o significado/identidade de cada conceito é constituído em relação a todos os demais conceitos do sistema em cujos termos ele significa” (HALL, 2003, p. 85) Hall cita Derrida para explicar que a diferença é uma força alto\baixo multiplamente composta, e os conceitos de ambivalência, hibridismo e interdependência transgrediram essa estabilidade no campo da cultura. Mas não significa que essa força ‘de cima’ e ‘de baixo’ sejam abandonadas. Elas continuam sendo fundamentais à organização das práticas culturais que não se situam fora do jogo do poder, na medida em que, através da cultura o poder opera para sobrepor/regular os mecanismos da hegemonia cultural.

direta. O que significa que culturalmente já foram hibridizadas de forma significativa, ao passo que “o termo tampouco se refere a indivíduos, que então podem ser contrastados como sujeitos totalmente formados com os ‘tradicionais’ ou os ‘modernos’ (HALL, 2016, p. 50).

Do mesmo modo, o termo hibridismo não é privilégio para que indivíduos possam ser comparados como sujeitos totalmente formados como os tradicionais ou os modernos. O hibridismo é sinônimo do processo de tradução cultural, pois é um processo forçado, incompleto e marcado pela indefinição. Segundo Bhabha (1998), o hibridismo revela a forma combinada e desequilibrada de como a modernidade ocidental causou impacto às periferias por meio do processo da globalização eurocêntrica, da conquista e da migração forçada.

O conceito de hibridismo aparece dentro desse contexto para explicitar a ausência de pureza nas identidades culturais e é também um conceito no qual o autor trabalha em diferentes pontos como argumento sobre o colonizado e o colonizador. O hibridismo descreve a natureza impura e flexível das identidades, individuais e coletivas, evidenciando assim, a ideia de que todas as identidades são formadas pela interação com outras identidades. Por isso, é possível contestar as bases formadas anteriormente e trazer mudanças constantes para ambas as identidades que interagem, reafirmando que as identidades culturais são formadas pela interação de culturas entre si (BHABHA, 1998).

Conforme descrito acima, o hibridismo enfatiza a interação de culturas e a maneira como elas sofrem alterações, ao mesmo tempo relata o surgimento de um Terceiro Espaço, caracterizado por incorporar elementos de ambas as culturas ao mesmo tempo, mas sem pertencer necessariamente a nenhuma delas. O Terceiro Espaço é o lugar da manifestação cultural, que é ao mesmo tempo artística e política, privada e pública, e também é o espaço em que o hibridismo se torna mais evidente.

Para Bhabha (1998), é no Terceiro Espaço que o indivíduo colonizado tem a possibilidade de tornar-se um agente político. É nele que se constitui como uma “arma poderosa” para o colonizado, tendo em vista que por meio da cultura híbrida e do discurso é possível revelar na mistura de identidades, as contradições e ambivalências do discurso colonial. É desse lugar subalternizado, então, que o hibridismo ganha a configuração de ferramenta de resistência do colonizado, como um espaço de atuação de novos agentes e do surgimento de novos discursos e estruturas de autoridade.

A perspectiva pós-colonial nos força a repensar as profundas limitações de uma noção liberal consensual e conluiada de comunidade cultural. Ela insiste que a identidade cultural e a identidade política são construídas através de um processo de alteridade. Questões de raça e diferença cultural sobrepõem-se às problemáticas da sexualidade e do gênero sobredeterminam as alianças sociais de classe e de socialismo

democrático. A época de assimilar as minorias em noções holísticas e orgânicas de valor cultural já passou. A própria linguagem da comunidade cultural precisa ser repensada de uma perspectiva pós-colonial [...] (BHABHA, 2007, p. 244-245).

Partindo do diálogo estabelecido até aqui, buscamos em Paul Gilroy alguns contrapontos de argumentos metodológicos que possibilitem a trabalhar questões relativas à identidade, modernidade, questão racial e novas chaves de leitura para um mesmo problema, a fim de compormos melhor entendimento ao que situamos como diáspora negra.

Gilroy (2001) aponta na diáspora uma alternativa como princípio de releitura da história e dos processos que se convencionou chamar de modernidade, nas relações que foram estabelecidas com estrangeiros e das formas como autoconsciente se fundaram a noção de civilização ocidental. “Por todas essas razões, o navio é o primeiro dos cronótopos modernos pressupostos por minhas tentativas de repensar a modernidade por meio da história do Atlântico negro e da diáspora africana no hemisfério ocidental” (GILROY, 2001, p. 61).

Para o teórico em questão, o conceito de diáspora se encontra entre os limites de especificar a diferenciação e a identidade de uma forma que se pense a questão da comunidade racial fora dos referenciais os quais engendram os binarismos, principalmente os que contrapõe essencialismos e pluralismos. Sendo assim, ele traz à tona, sob certo aspecto, que

A sombra dessas mudanças decisivas, desejo sugerir que o conceito de diáspora pode em si fornecer uma imagem subtilizada com a qual explorar a relação fragmentária entre negros e judeus e as difíceis questões políticas para as quais ela desempenha o papel de anfitriã: o status da identidade étnica, o poder do nacionalismo cultural e a maneira pela qual as histórias sociais cuidadosamente preservadas do sofrimento etnocida podem funcionar para fornecer legitimação ética e política. Essas questões são inerentes tanto a situação política israelense como as práticas do movimento afrocêntrico (GILROY, 2001, p. 387)

Somado a todos estes argumentos, consideramos o potencial teórico que descreve a diáspora, o que a constitui num importante dispositivo para se pensar a questão da identidade. Segundo as explicações dos autores supracitados, é possível compreendermos o significado e a formação do pronome “nós” que também pode excluir e segregar, mediante a relação que se estabelece entre identidade e diferença e exerce uma operação intrinsecamente política.

Desta forma, a identidade está presente centralmente na modernidade europeia e constitui uma problemática de poder e autoridade à medida em que grupos procuram se identificarem de maneira política. Podemos exemplificar estes movimentos que imprimem exclusão e poder a título dos projetos iluministas sob esclarecimento e razão. Tais projetos imprimem na produção da identidade como um algo a ser possuído e ostentado, e não um processo contínuo de construção do eu e de interação social (GILROY, 2001).

A identidade nos estudos e pesquisas empreendidos por Gilroy (2001), dentro de uma leitura afrodiaspórica, é compreendida como conjunto de características sociais que possuem relação com as experiências e práticas de identificação, simultâneas ou não, contraditórias ou não, e que corroboram para a formação de um indivíduo complexo em sua significação e relevância, e, portanto, não seria divisível em grupos culturais cerceados e delimitados. Em síntese, o que Gilroy (2001) propõe é que repensemos uma recontextualização sobre a modernidade e suas categorias.

Nesse contexto, pensar identidade é acima de tudo reconhecer a forma desumana que os ocidentais impuseram sua cultura, língua e costumes aos povos colonizados. Pensar identidade não é apenas sobre negritude, é tomar como pressuposto as nossas origens, é fazer jus à África – berço da humanidade que teve sua história e cultura estereotipada e desumanizada. É saber que essa condição desumana não está relacionada apenas àqueles que de fato possuem a cor da pele negra, e sim a todos que sofreram de certa forma a opressão e exclusão sob o olhar eurocêntrico. A busca da construção identitária constitui, portanto, o resgate da dignidade humana como declara Munanga (2009).

Por isso, é importante a compreensão sobre os processos identitários e as questões étnico-raciais a partir dos saberes produzidos por intelectuais negros(as), bem como das culturas dos povos que foram subalternizados junto aos seus descendentes, Povos que, inclusive, foram forçadamente a abandonaram o continente africano para fazer parte dessa diáspora que reduziu corpos e mentes ao escravagismo na América Latina.

Assim, as diversas imposições, a invenção de outras culturas, de outros modos de conhecimentos, de subjetividades e formas de espiritualidade são algumas das marcas mais sintomáticas desse processo, pois requer pensarmos que “a invenção do ser negro foi pautada na ideologia da inferioridade e na esfera do exótico, o que se traduziu na ontologia de um ser estereotipado, que não apresentava começo, nem fim, estava a sombra da negatividade” (SANTOS, 2005, p. 17).

2.3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: A INSURGÊNCIA DAS VOZES SUBALTERNAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-ABISSAL

Existem duas respostas para as coisas que eles vão lhe ensinar sobre a nossa terra: a resposta verdadeira e a resposta que você dá na escola para passar de ano. Você tem que ler livros e aprender as duas versões [...] Eles vão lhe ensinar que um homem branco chamado Mungo Park descobriu o rio Níger. Isso é besteira. Nosso povo pescava no Níger muito antes que o avô de Mungo Park tivesse nascido. Mas, no seu exame, escreva que foi Mungo Park. Pois não, sah!
(ADICHIE, Chimamanda Ngozi, 2008, p. 21).

Em face das questões já trazidas ao longo do trabalho e que permeiam pela educação e o currículo escolar como possíveis caminhos a serem tensionados mediante discussões étnico-raciais, agora focalizamos nesses dois elementos de modo mais detalhado. A discussão pensada para esta seção leva em consideração pensadores/as e intelectuais negros/as cujas perspectivas têm sido atravessadas e constituídas na epistemologia do sul. Essa tática, de algum modo busca visibilizar a contribuição teórica desses sujeitos, em que haja uma fratura do silenciamento que persegue tais pensamentos e que possamos evocar as vozes subalternas e das minorias por vezes deixadas de lado na produção acadêmica.

Nesse sentido, passamos a dialogar demarcando o lugar de enunciação que fora constituído como referencial teórico para corroborar na construção dessa dissertação, no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais. A obra “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, da autoria da professora Nilma Lino Gomes (2017), é fruto do seu pós-doutorado e foi supervisionada pela orientação do renomado professor Dr. Boaventura de Souza Santos, que destaca na obra em questão o valor epistemológico enquanto conhecimento que nasceu a partir das lutas e dos movimentos sociais da referida autora.

Tal indicação explicita a necessidade de reconhecimento dos saberes construídos do outro lado da linha do pensamento abissal, os quais nos permite desnaturalizar a universalização do conhecimento hegemônico, fruto do colonialismo e do pensamento moderno ocidental. No pensamento abissal, o eurocentrismo se apresenta como verdade universal e as desigualdades e injustiças, estão associadas ao apagamento cognitivo. Isto significa que, obras tais quais a de Nilma perfuram a construção de um imaginário arraigado no preconceito racial, cuja intenção

é manter as relações de poder bastante acentuadas, fazendo com que estes saberes sejam deslegitimados (SANTOS, 2010).

Apesar dessas agruras, a professora Nilma Lino se configura como uma das vozes que fala a partir da experiência com lutas e movimentos em prol da educação das relações étnico-raciais, o que difere daqueles que escrevem pautados “em falar sobre”. Sobre tal premissa, reconhecemos que esse engajamento é fruto bem articulado pelo Movimento Negro, cuja composição se constrói nas mais distintas formas de organização e articulação dos negros e negras politicamente implicados na luta contra o racismo, e que tem por objetivo sanar as ocorrências desse fenômeno na sociedade. Assim, as conquistas, as reivindicações deste grupo social reverberam no âmbito político-social e político-pedagógico (GOMES, 2017). Não destoante dessas considerações, Gomes (2017, p. 10) ainda reitera que,

Uma coisa é certa: Se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

O Movimento Negro é, portanto, a inserção de grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que se orientam pelo princípio da superação do racismo e da discriminação racial, buscando a valorização e a afirmação da história, e da cultura negra no Brasil, transpondo as dificuldades racistas impostas aos negros e suas participações nos diferentes espaços sociais. O movimento negro no Brasil exerce o papel de agente de transformação, pois é um ator político que visa educar não só no âmbito social, como também no educacional (GOMES, 2017).

Neste sentido, podemos mencionar os movimentos sociais como produtores e articuladores da construção de saberes por parte do grupo não hegemônico e contra-hegemônico. As participações deste segmento provocam mudanças nas relações políticas e sociais, e corroboram com a elaboração de saberes emancipatórios nas disciplinas de sociologia, antropologia e educação. Desta forma, o papel que os movimentos sociais desempenham na área da educação tencionam o conhecimento acadêmico, fazendo com que surjam novas temáticas e valorizem novos conhecimentos para a educação (GOMES, 2017).

Isto posto, a educação está no âmbito da categoria de trabalho não-material, ou seja, a produção não-material está intrinsecamente ligada à produção do saber, a forma do homem perceber e apreender o mundo. E isso acontece de diferentes formas de conhecimento, o que

significa, que existe uma identificação com os elementos culturais que precisam ser adquiridos. Logo, tem a ver com ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos e atitudes. A forma de conceber o conhecimento implica diretamente no que diz respeito à educação enquanto resultado do processo de aprendizagem como processo educativo e como referência do saber produzido historicamente (SAVIANI, 2011).

Esse saber produzido, conseqüentemente se revela no surgimento da escola cujo papel ao longo da história se pauta na socialização do conhecimento sistematizado em que as relações sociais passaram a sobrepor às relações naturais, fortalecendo assim o mundo da cultura, do conhecimento metódico, sistemático e científico elaborado em substituição do saber assistemático. A educação é vista, nesse sentido, como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade. Em síntese, a educação é a construção do conhecimento produzido socialmente, com base nos princípios democráticos. (SAVIANI, 2011).

Mas é preciso chamar atenção para o fato de a educação ser um fenômeno abrangente no qual é formado por distintas correntes, caminhos, tendências e constructos, que estão enraizados em culturas e diferentes concepções filosóficas. Todo projeto educacional tem uma implicação política, já que nada é neutro, e isso não é diferente na educação, pois nela estão diluídos valores e princípios que promovem uma leitura de mundo e de sociedade. Diante disso, não se pode discutir educação sem situar seu contexto histórico, é preciso delimitar de qual educação estamos falando, bem como, qual a corrente filosófica, social e cultural, e de que território estamos falando, visto a complexidade de indicar historicamente o lugar de onde enunciamos (GADOTTI, 2012).

Considerando os apontamentos registrados anteriormente, reforçamos o lugar, a espacialidade e temporalidade em que vamos discorrer sobre educação; o lugar demarcado pela relação de dominação os quais estiveram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais pertencentes aos colonizadores, aqueles que por meio do poder hegemônico fizeram uma classificação sobre a cor, os traços fenotípicos dos colonizados da diáspora africana, reduzindo-os a uma categoria de raça supostamente inferior, em que a racialização, foi uma forma de determinar e autorizar a legitimidade entre colonizados e colonizadores. Ou seja, o eurocentrismo se fez presente como conhecimento hegemônico ao estabelecer a lógica de superioridade e inferioridade, isso em todas as esferas sociais de poder (QUIJANO, 2005).

Desta forma, para compreendermos algumas questões referentes ao contexto educacional, especialmente no que diz respeito ao elitismo e à exclusão da população negra, fizemos um recorte de leituras a partir de historiadores e intelectuais da história da educação.

O objetivo dessa empreitada não é trazer uma periodização rigorosa no tempo, mas elencar alguns fatos que determinaram o epistemicídio contra as camadas populares e subalternas, especialmente voltada aos negros no decorrer da história da educação no Brasil. Ao se analisar brevemente esse contexto, percebemos que a maioria dos africanos e afrodiaspóricos foram intelectualmente marginalizados.

Segundo Fonseca (2007), nas últimas décadas houve alguns enfrentamentos no âmbito da historiografia da educação, os quais buscavam uma abordagem que segue na construção de recuperar a subjetividade dos negros(as). Esse movimento influenciou os questionamentos sobre a escrita da história da educação dos negros, assim como a representação desses sujeitos nas suas significações no processo educacional. Sendo assim, a área de história da educação desempenhou um papel essencial no decorrer deste movimento. Graças às pesquisas realizadas, foi possível modificar o panorama de escrita da historiografia educacional, conferindo uma outra narrativa em contestação às interpretações relativas a negação dos negros(as) no decorrer da história da educação no nosso país.

É somente a partir dos anos 1970, que os livros em formato de manuais construídos com objetivos didáticos reportam a temas referentes a história da educação brasileira e a forma como a população afro-brasileira foi incorporada ao processo educacional. No decurso dos anos de 1990, esse contexto passou a ser paulatinamente modificado por meio da realização das pesquisas que ocorreram no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação, nos quais possibilitaram adentrar às questões como tema de investigação. Estas mudanças no ensino superior e na pós-graduação são destacadas como os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABI's), além da Associação dos Pesquisadores e Pesquisadoras negros(as) (ABPN).

Por sua vez, as fontes documentais que versam sobre o sistema educacional brasileiro sobre a inserção dos negros(as) no período de 1989 a 1930 na escola pública, evidenciam que o processo de escolarização ocorreu de forma penosa, visto que o estado não disponibilizava vagas e apresentava ainda dificuldades para esse compromisso. Isto demonstra que a educação brasileira foi gestada para atender as necessidades de uma sociedade que invisibilizou a população negra, mantendo-a no imaginário social na condição de escravos, cujos vocábulos negros e escravos serviram como binômio durante séculos, reforçando a ideologia de serem sujeitos sem autonomia, sem liberdade, pertencentes à condição de pessoas nulas, impotentes de ascender historicamente e economicamente (FONSECA, 2007).

Na obra “O Legado Educacional do Século XX no Brasil”, o autor Saviani faz importantes considerações sobre as transformações no âmbito da história nacional no que diz

respeito aos planos econômico, político, social, cultural e educacional, tomando como pressuposto os marcos significativos que se enquadram nas duas décadas finais do século XIX. Desta forma, a abordagem para tratar tais assuntos parte da periodização. Segundo o autor, esse é um dos trabalhos mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se referem a um dado empírico, e sim a um trabalho que aborda a questão teórica em que o historiador vai se debruçar (SAVIANI, 2017).

Para uma melhor compreensão, o autor apresenta uma periodização da história da escola pública dividida em duas etapas, a saber: a) A primeira etapa conceituada como antecedentes abarca os períodos de 1549 a 1759 e relata sobre a escola pública religiosa, cujos agentes principais foram os jesuítas; b) O segundo período faz referência aos anos de 1759 a 1827 e trata das aulas régias, ou seja, da reforma pombalina, em que tal reforma representou o prenúncio de uma escola pública baseada nos ideais iluministas e gestada pelo Estado. Já o terceiro período, c) se estende entre os anos de 1827 - 1890, marcando uma tentativa de organizar a educação às custas do Estado. Neste caso o governo imperial e os governos provincianos (SAVIANI, 2017).

Em 1890, iniciou a instauração dos grupos escolares e equivale à gênese da história da escola pública. Essa fase subdivide-se em três períodos, a saber: a) O primeiro que vai desde 1890 a 1931, período em que começou a efetivação gradativa das escolas primárias graduadas nos estados e a implementação das escolas normais para a formação de professores; b) O segundo período se estende de 1931 até 1961 e alude aos anos de regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, nas quais foram integradas ao modelo pedagógico renovador, por meio da reforma Francisco Campos e aprimorada na reforma Capanema que, posteriormente, tornou-se primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61; c) O terceiro período equivale ao que se convencionou chamar de marco final em 1996, isto é, a promulgação da Lei 9.394/96 em vigor até os dias atuais (SAVIANI, 2017).

Diante desse contexto, é notadamente a partir dos anos 1930, com o escolanovismo, movimento que surgiu no país impulsionado pelas mudanças econômicas, políticas e sociais, resultantes do rápido crescimento de urbano, da ampliação da política da cultura cafeeira e do processo industrial e econômico, que se fomentou um cenário de mudanças no quadro político e social, e conseqüentemente influenciou mudanças na área da educação no Brasil. Os intelectuais da Escola Nova foram movidos pela ideologia de que os fins da educação deveriam ser estabelecidos mediante às mudanças econômicas e sociais, e assim dirigia críticas acirradas à educação tradicional quanto ao modo verbalista e voltada a uma classe economicamente privilegiada.

Como uma espécie de coroamento de um processo que se vinha desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dirigido ao povo e ao governo, esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, afirmando que todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (ROMÃO, 2021, p. 407).

Diante do exposto, a década de 1930 foi considerada por alguns intelectuais como uma época que houve uma movimentação quanto à inovação e à criticidade, pois traria resultados positivos para o sistema escolar. Foi nesse período que os educadores liberais tiveram oportunidade de ascender seus ideais republicanos, conferindo assim, um certo prestígio, embora esses mesmos intelectuais tenham sido calados pela política autoritária do Estado Novo. O pensamento liberal se organizou a partir das ideias que defendiam o escravismo, a monarquia, o positivismo e operava no sentido de legitimar a ditadura das oligarquias e a opressão dos trabalhadores. Sendo assim, a educação escolar passou a imprimir na população um meio para alcançar os privilégios da elite (SAVIANI, 2017).

No findar do século XIX, os arautos do liberalismo haviam anunciado a equalização de oportunidades com a promessa da libertação humana que se havia plantado nas trilhas da instrução. Na onda propagandística, os republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram nos tempos em devir a concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, consolidando a política social da burguesia, enquanto levantavam as flâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais. O século XX foi o legítimo herdeiro dessa crença, e os defensores da educação pública adotariam, inclusive, o discurso da legitimidade do saber perante uma sociedade desigual. No entanto, o acirramento das contradições sociais e políticas, construindo um cenário para as desigualdades, das quais o século passado foi portador, fez deste o emblema de uma nova ordem mundial (SAVIANI, 2017, p. 21).

Diante desse contexto de instabilidade política, social, econômica e cultural pelo qual passava o país. O Movimento Negro no início do século XX já reivindicava a criação de escolas para a população negra. Sendo assim, vários intelectuais demonstram preocupação com os altos níveis de analfabetos considerando que poderia comprometer o futuro do Brasil. Desta forma, argumentavam sobre a necessidade de uma política educacional que estivesse voltada a incluir os diferentes grupos sociais. O documento do manifesto dos pioneiros da educação nova na sua redação atribuía ao Estado o dever de atender as necessidades dos indivíduos a partir das suas

capacidades. Esse direito foi negado a população negra, dado ao fato do racismo institucional que já operava no imaginário da elite brasileira.

Em outras palavras, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que sempre que se inicia uma reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, não resta dúvidas, o ponto de partida é sempre o irremediável lugar-comum da denúncia. Isto quer dizer que, trata-se sempre de reportar ao presente, com todas as suas injustiças e mazelas, o que se figura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando emerge, é uma forma de confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente.

Todavia, é preciso ressaltar sobre a presença de crianças negras e mestiças na escola pública brasileira. É um fato que ganhou recentemente notoriedade na historiografia da educação, pois de forma geral as escolas públicas durante o período imperial eram destinadas as elites. Em pesquisas realizadas na última década, mais especificamente nos anos de 2002 e 2003, foi possível comprovar que crianças pobres, negras e mestiças estiveram na origem da escola pública brasileira, embora também se tenha verificado que este fato sempre existiu desde que foi instituída a monarquia constitucional e a institucionalização da escola pública para todo cidadão brasileiro. As crianças negras e mestiças frequentaram a escola, ainda que isso significasse insuficientes e ineficientes condições do processo escolarizador (VEIGA, 2003).

Diante do exposto, a reflexão que fazemos sobre a discriminação étnica e racial é que ela sempre esteve presente nas salas de aulas e remete a longas datas, sendo um processo construído no decorrer da história da educação no Brasil. É importante trazer, com cautela, tais discussões sobre a escolarização da presença de crianças negras, pobres e mestiças na história, pois esses dados permitem a compreensão e a problematização sobre a deficiência da escola desde o período imperial, considerando que as tensões raciais nas salas de aulas constituem-se como fator preponderante para a recriação da escola republicana no formato de escola elitizada, para alunos brancos e de boa índole, dada a discriminação dos negros marginalizados e subalternos (VEIGA, 2003). A autora ainda chama atenção para o fato de,

Se tomarmos alguns grupamentos de registros, observaremos a recorrente sinonímia entre negros e escravos, contribuindo para uma série de equívocos na historiografia, por incorporar tal registro e não dar conta da importância de se demarcar a diferença entre a cor e condição jurídica para discutir, por exemplo, o modo de produção da inclusão de crianças negras e mestiças na recém-fundada nação. No caso da história da educação, a sinonímia entre negro e escravo contribuiu para o apagamento da discussão sobre a presença de crianças negras e mestiças nas escolas, referendando a afirmação tão recorrente que os negros eram proibidos de frequentá-las, quando a proibição legal de frequência à instrução pública se fazia aos escravos (VEIGA, 2014, p. 277)

Os registros da história da educação confirmam a negligência do Estado brasileiro ao utilizar de meios legais do poder legislativo, no período imperial, para proibir o acesso de ensino aos negros, bem como evidenciar restrições que foram impostas aos escravos e até mesmo aos negros libertos. Há ainda o levantamento de dados que comprovam a existência de espaços para escolarização implementadas por negros, cuja instrução posta em prática acontecia por meio de pessoas escolarizadas, as quais tiveram acesso à rede pública gratuita e outros estabelecimentos como os asilos de órfãos, e vagas nas escolas particulares. Desta forma, uma pequena parcela da população negra teve acesso à educação quando as escolas foram criadas.

Dentro deste contexto, o Movimento Negro realizou ações no pós-abolição da escravatura que corresponde aos anos de 1888, logo em seguida veio o advento da República e esse período significou uma fase marcante para o futuro dos negros brasileiros. Crescia o desejo, entre os ex-escravos de ter a oportunidade de não ser enquadrado como um ser inferior. Viver uma cidadania justa e digna, passou a ser a aspiração principalmente entre as camadas mais organizadas. Por isso, as reivindicações ao direito à educação tinham como objetivo acabar com o analfabetismo, contudo, o desenvolvimento lento para fazer parte da escola, dificultava que a população negra fizesse parte também na inserção ao mundo do trabalho (GOMES, 2017).

Cabe destacar igualmente, o papel que a imprensa negra⁷ paulista desenvolveu desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos 1960, articulando os saberes que são considerados emancipatórios em função da raça e as condições de vida da população negra. Desta forma, a imprensa negra colaborou para romper com a ideologia racista do final do século XIX e início do século XX, cuja população branca delegava aos negros o lugar da inferioridade intelectual baseado no racismo científico. O papel fundamental dessa imprensa foi o de informar e politizar negro (as) quanto ao rumo dos seus próprios destinos e em relação à sua integração em sociedade (GOMES, 2017).

Ainda nessa vertente, também abrimos alas para a influência exercida pela Frente Negra Brasileira, uma associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente que nasceu em São Paulo, em 1931, com o objetivo de tornar-se uma articulação nacional. Tal associação atuava por meio de outros departamentos, articulava projetos nas áreas da educação e o entretenimento de seus membros. Outro papel de destaque dessa entidade foi criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Oportunizou, ainda, a integração dos negros na vida social, política e cultural, ao mesmo tempo em que fazia denúncias às formas de

⁷ Alguns dos jornais que estiveram em circulação nesse período foram: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), A voz da raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), dentre outros.

discriminação racial existentes na sociedade brasileira da época. Desse modo, a Frente Negra bem como a imprensa do século XX, também de cor, constituíram-se como importantes articuladoras e organizadoras de outros saberes, implicados com a realidade dos negros brasileiros da época (GOMES, 2017; COSTA, 2017).

Por sua vez, a entidade do Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) exerceu um papel importantíssimo na contestação da discriminação racial e na formação de atores e dramaturgos negros. Trazia consigo a orientação de resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. Frente a isso, o TEN foi responsável por alfabetizar seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos. Com isso, abria as portas para um novo rumo, o da consciência de uma nova atitude que era o de cobrar e indagar por direitos na sociedade da qual negros e negras também faziam parte no contexto nacional (GOMES, 2017; COSTA, 2017). Sobre isso, consideramos pertinente destacar que,

O TEN também publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do Nosso Programa. A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização. O TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje (GOMES, 2017, p. 30-31)

No decorrer do processo histórico da educação no Brasil, a reflexão que se tem é um movimento de bastante acentuado de enfrentamento aos processos ideológicos, políticos, culturais e sociais de cunho racista, ainda presentes nos dias atuais tanto no imaginário coletivo quanto nas suas práticas sociais. A despeito desse contexto, fica evidente a reivindicações proporcionadas pelo povo negro, cujos movimentos e alianças conclamavam de forma uníssona mudanças significativas não apenas no âmbito do segmento da população negra, mas em uma dimensão muito maior que abrange dentre outras pautas reivindicatórias presentes na sociedade brasileira (GOMES, 2010).

Em face dessas questões, o movimento negro tem corroborando para que haja a superação do racismo e da desigualdade social, mesmo sob inúmeros conflitos, mas levando-nos a acreditar que existem possibilidades de transformar as questões éticas e sociais para assim, efetivar o exercício de justiça e cidadania à população negra. Simultaneamente, essa dinâmica também tem nos ajudado a repensar estratégias de reeducar a sociedade brasileira para lidar

com tais compreensões ao passo que levantamos questionamentos que problematizem o mito da democracia racial.

No entanto, essas ações demandam a participação igualitária entre negros e brancos, cuja perspectiva primordial é transformar o discurso de um “politicamente correto” na prática concreta do cotidiano. Para isso, uma aliança entre o movimento negro e a escola tem se despontado como um caminho possível e viável, dadas as circunstâncias de que uma participação coletiva nesse processo tende a apresentar efeitos muito mais progressivos e abre mais espaço à diversidade e à diferença (GOMES, 2010).

Isso porque, a atuação do Movimento Negro Brasileiro, nos fóruns decisivos da política educacional como uma forma de reivindicar a favor das organizações negras desde o início do século XX, vem buscando cada vez mais a inclusão dos negros na escola pública. Esta ação esteve diluída através da participação argumentativa do movimento nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960, como também através da sua participação na discussão sobre a inserção do conceito de raça no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a saber, a Lei 4.024/61 (GOMES, 2017), embora sob algumas controvérsias apresentadas pela própria legislação.

No entanto, apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época. Uma análise mais detida dos diferentes documentos sobre a tramitação do texto legal permite inferir que naquele momento a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita (DIAS, 2005). Ainda segundo Dias (2005), após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71), a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional. Sua centralidade só foi retomada na nova LDB (Lei 9.394/96) com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03 (GOMES, 2017, p. 32).

Apesar de tais impasses, destacamos ainda, que dos anos de 1970, por motivos de divergência quanto às opressões ligadas à discriminação racial com a população negra no período da ditadura militar, diferentes entidades ligadas ao Movimento Negro se organizaram de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Assim, em 18 de junho de 1978, em São Paulo, originou-se o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), o qual foi renomeado em dezembro de 1979, como Movimento Negro Unificado (MNU), nome conservado até hoje.

Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. Possivelmente, o MNU se configura como

principal responsável por formar uma geração de intelectuais negros que se tornaram referências acadêmicas nas pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2017).

Essa mesma entidade, nos anos 1980, também foi extrema relevância no período conhecido como o processo de reabertura política e redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal de 1988), ao assumir um outro perfil marcado por mais implicações quanto ao direito da educação. Essa ação, com efeito, fez com que vários intelectuais investissem em suas trajetórias acadêmico-políticas, demarcando o engajamento político nos cursos de pós-graduação e mestrados acadêmicos, com o foco voltado para o negro ao mercado de trabalho. A partir dessa mobilização, articularam e desenvolveram pedagogias ao problematizarem currículos específicos com ênfase na cultura afro-brasileira e popular, acentuando a importância sobre o estudo da África nos currículos escolares (GOMES, 2017).

Sob esse avanço significativo, na segunda metade dos anos 1990 e devido à proporção que os debates em torno do tema raça/etnia alcançou no âmbito acadêmico, o MNU junto a um grupo de pesquisadores em prol das relações étnico-raciais, vai além dos fóruns de militância política. Pois, em 1995, foi realizada no Distrito Federal, no dia 20 de novembro, a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”. Ainda nessa marcha, foi entregue ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial, reivindicando ações afirmativas e novas propostas para serem implementadas no ensino superior e para o mercado de trabalho (GOMES, 2017; COSTA, 2020).

As repercussões quanto a estas iniciativas não findaram nesse movimento, uma vez que nos anos 2000 o MNU continua articulando diversas pautas com foco na educação, de maneira com que este processo culminou na sua presença na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), do dia 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban (África do Sul). Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban e frente às ações supracitadas, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017).

As ressignificações e transformações proporcionadas pelos debates étnico-raciais promovidas pelo Movimento Negro, foram relevantes na constituição ações mais efetivas do Estado, como foi com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Ademais, outras mudanças de muita importância foram as ações afirmativas

por meio das cotas raciais, nas quais foram inseridas nas universidades brasileiras como forma de inclusão e de gerar acesso à comunidade negra ao ensino superior. Dentre as mudanças ocorridas, nos anos 2000, destacamos ainda, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), assim como em 2004 foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (GOMES, 2017).

Um marco ainda mais significativo que marcou a história da educação, no ano de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. A referida Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04. Posteriormente essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Desta forma, no plano educacional, algumas das pautas históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal (GOMES, 2017).

As políticas para promover uma educação das relações étnico-raciais foram essenciais para o rompimento do modelo eurocêntrico e hegemônico, presentes nas pautas educacionais e nos currículos, os quais foram acometidos pelos epistemicídios produzidos contra a história e memórias dos povos afrodiaspóricos. Os saberes construídos ao longo dos anos pelo Movimento Negro Brasileiro diferem do conhecimento científico, mas não se constituem como menores ou periféricos, e sim como saberes construídos mediante um projeto decolonial marcado pelo corpo-presença daqueles que tiveram suas experiências de vidas atravessadas pelo racismo institucional. Desta forma, a disseminação desse conhecimento outro amplia a potência para a produção acadêmica em prol dos povos afrodiaspóricos, além de corroborar com a ecologia de saberes e a epistemologia do sul (GOMES, 2017).

A abertura para a reflexão social, com base nos saberes produzidos por intelectuais negros/as oriundos de suas vivências, contribuem de forma ímpar para contextualizações necessárias à grande história universal que atravessa seus corpos, pois “a negação de uma parte humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 31). Podemos notar, dessa maneira, que tais implicações reverberam no enfrentamento desses sujeitos ao racismo estrutural, gerando um movimento de resistência perante essa ação de negação às outras epistemologias, imposta pela ciência moderna, e denominada de epistemicídio por Boaventura de Souza Santos.

Tal silenciamento é sintomático nos versos de Conceição Evaristo quando esta pronuncia que,

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio./ecoou lamentos de uma infância perdida./A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo./A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela/A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue fome./ A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas./ A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato./ O ontem – o hoje – o agora./Na voz de minha filha se fará ouvir o eco da vida-liberdade (EVARISTO, 2017, p. 24-25).

Por essa razão, a voz que se pronuncia diante desse eu-lírico inquieto ecoa de modo a denunciar o racismo epistemológico, assim como busca evidenciar as dores historicamente relativizadas e invisibilizadas. Segundo Rufino (2019), o silenciamento imposto aos corpos negros traduz uma falha do apagamento existencial que foi direcionado à população afrodiáspórica, bem como diz respeito à verdade universal naturalizada mediante colonialidade do poder e do saber. Assim, ao matar corpos negros, essa colonialidade imputa não só o extermínio aos saberes diferenciados desses indivíduos, mas também negligencia a diáspora forçada do povo negro através do atlântico.

Ao trazer isso de forma mais concreta para o contexto educacional, percebemos a necessidade de reconhecimento desses saberes como uma abertura para o conhecimento, reflexão e, conseqüente, a sensibilização de discentes e docentes, por vezes inertes à própria identificação racial e opressão a ela correlacionada. Nesse sentido, ao enfatizarmos a importância de uma educação antirracista, implicadas com tais questões, fazemos isso sob inferência do que Santos (2009) chama de “ecologia dos saberes”.

Esta noção é compreendida mediante à pluralidade de conhecimentos, cujo aspecto mais notável integra o contato com novos saberes, mas sem subalternizá-los ou desmerecê-los. Tal premissa, com efeito, pode nos ajudar a inventariar outros caminhos pedagógicos com vista a problematizar questões étnico-raciais ao enfatizarmos que não há um saber único, incapaz de ser questionado; pelo contrário, existem saberes forjados na existência singular de cada povo, cultura ou comportamento: um saber localizado. Logo, a ecologia de saberes se apresenta como contra-epistemologia, a qual renuncia a existência de uma única epistemologia e se orienta no reconhecimento da pluralidade de saberes.

Considerar esse tipo de abordagem certamente pode nos ampliar os horizontes ao passo que pensamos uma educação cada vez mais implicada com as opressões históricas relacionadas ao povo negro. Mas do que isso, tramita na valorização da pluralidade intelectual ao

ressignificar um conhecimento eurocêntrico cheio de certezas autoevidentes sobre um continente, um povo e suas diferentes formas de ser e existir no mundo, colocando em evidência a forma como esse tipo de saber tem manipulado subjetivamente os indivíduos, sobretudo como eles se reconhecem e legitimam sua existência de outros modos. Portanto, é preciso que as reflexões sobre o papel da educação e o modo como são pensados os currículos frente a esse contexto de segregação, possam estabelecer cada vez mais vínculo com esse tipo de abordagem em relação ao conhecimento trabalhado na escola.

Dentro desse panorama, Gomes (2017) faz uma abordagem sobre as pedagogias que emergem no cenário formativo do indivíduo devido à mobilidade dos movimentos sociais existentes considerando-as pertinentes nesse processo. Entretanto, alguns movimentos alcançam uma maior visibilidade enquanto outros passam despercebidos no contexto social, político e acadêmico, provocando assim, as ausências no campo da produção científica. Desta forma, a efetivação de estudos que visam questionar e problematizar essas ausências acaba sendo comprometida, já que não há uma visibilidade maior sobre suas discussões. Isso, certamente, fragiliza os mapeamentos das lacunas existentes, bem como as sugestões de alternativas nas pesquisas acadêmicas em razão dessas questões, e corroboram para a construção da sociologia das ausências e das emergências, como situa Santos (2008).

Para o autor, a sociologia das ausências tem por objetivo identificar as experiências produzidas como ausentes, inclusive conhecimentos epistemológicos, tornando-as presentes na luta contra-hegemônica em relação a um saber definido como legítimo. Sendo assim, a chave para a compreensão sobre a forma de operar da sociologia das ausências é substituir a ideia de não existência, ou seja, as monoculturas, pela ecologia de saberes. É nessa esfera que se “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas [...]” centrado na “possibilidade” (SANTOS, 2008, p. 116).

Mediante essa perspectiva, a compreensão de Gomes (2017) e de Santos (2008) encontram-se como complementares, visto que tais idealizações reiteram as contribuições do MNU, bem como salientam a importância de um olhar mais aguçado do contexto escolar quanto a esses diálogos. Por outro lado, no contexto atual a educação é movida pelo mercado da racionalidade científico-instrumental, e assim, esses saberes são transformados em ausências, fazendo com que haja um silenciamento acentuado sobre estas premissas.

Segundo Gomes (2017), é necessário que dentro de um movimento mais amplo da educação, façamos um exercício de imaginação pedagógica acerca da educação a qual tem sido relegada em segundo plano. Para isso, a autora propõe reflexões imprescindíveis para esse deslocamento.

A educação, entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma nova teoria crítica na educação que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (GOMES, 2017, p. 38).

Tais pontuações nos levam a buscar na pedagogia freiriana algumas respostas para começarmos esse caminho. Pois, dentro dessa abordagem pedagógica expõe a possibilidade de o oprimido libertar a si e o seu opressor por meio da desalienação. É por meio da desalienação que o oprimido se percebe dono de si, e não do outro. Ao libertar-se esse sujeito acometido pela opressão pode restabelecer o direito do seu eu negado pelo opressor. Assim, a busca pela liberdade somente faz sentido quando os oprimidos se tornam reparadores da humanidade em ambos. Isto é, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58).

Tomamos essas considerações como pertinentes, dados os pressupostos em a relação à dialética como elemento humanizador que Paulo Freire insinua. Desta forma, a existência humana não pode ser silenciosa, não pode se alimentar de falsas palavras, e sim, de palavras verdadeiras com as quais os homens possam transformar o mundo. Isto significa que existir humanamente é poder fazer uso da palavra num movimento de ação-reflexão, o uso da palavra não pode ser privilégio de poucos, é preciso estar ao alcance de todos como real produto de sua existência. Diante deste pensamento, cabe a nós refletirmos sobre o papel da educação nesse deslocamento para (re)escrever outras propostas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, ao tensionar certos comportamentos.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros isto, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são essa gente, ou são nativos inferiores? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar com se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 93).

Concordamos com Freire ao afirmar que falar em democracia e silenciar o outro é uma farsa. Discorrer sobre humanismo e invisibilizar o outro é uma mentira, não pode haver diálogo

se não existir esperança e a esperança faz parte da própria incompletude dos homens, por isso somos levados a uma eterna busca, uma busca que não pode vir do isolamento e da opressão, e sim do diálogo e da interação. Sendo assim, para fazer justiça frente à desumanização deveríamos crer na esperança como uma razão para restabelecer a humanidade a qual foi destruída pela injustiça. Diante do exposto, percebe-se uma relação entre o pensamento freiriano junto à ecologia do saber proposta por Santos (2008), assim como a pedagogia das ausências e das emergências de Gomes (2017).

Essas discussões corroboram para que possamos problematizar os currículos, pois cada dia somos requisitados à mudança. Cada dia novas proposições são postas a interrogar o currículo, tais como novos formuladores de políticas, cursos de formação para professores e gestores, os quais preveem medidas para adequar o currículo escolar dentro dos padrões de avaliação que são padronizadas nas normas nacionais e internacionais. Dentre tantos questionamentos feitos em relação ao currículo nos perguntamos se estas propostas referem-se ao fato da realidade sociocultural brasileira está articula conhecimento científico e outros saberes e pedagogias produzidos pelos sujeitos nas diversas realidades sociais? (GOMES, 2012). Frente a isso, a autora persiste:

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

É nessa expectativa, portanto, que se insere a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileira nas escolas de educação básica, e a proposta para a descolonização dos currículos da educação básica e superior quanto à história da África e da diáspora africana. Es mudança logicamente anuncia a necessidade de mudanças nas práticas curriculares as quais reverberam sobre os lugares de poder, e sobre a relação de direitos e de privilégios que são enraizados na cultura e na política educacional brasileira. Neste contexto, a introdução da Lei 10.639/03 deve ser aplicada não como disciplina ou conteúdo, mas numa perspectiva de mudança cultural, política e epistemológica no campo do currículo, proporcionando outras pedagogias a favor de uma educação antirracista e intercultural (GOMES, 2012).

2.4 DECOLONIALIDADE: UMA VIRADA EPISTÊMICA PARA A EMANCIPAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Eu sou nigeriano, porque o homem branco criou a Nigéria e me deu essa identidade. Sou negro, porque os brancos construíram o conceito de «negro» de modo a que fosse o mais distante possível do «branco». Mas antes de os brancos aqui chegarem já eu era *ibo* (ADICHIE, 2008, p. 31)

Na senda de outras percepções teorizantes que dizem respeito aos diálogos sobre a identificação negra e os conflitos ao redor dessa dinâmica, recorreremos aos pensamentos de autores consagrados na literatura decolonial, cujas pesquisas e compreensões estão voltadas para a investigação e sistematização sobre novos conhecimentos pautados na crítica dos conceitos de modernidade/colonialidade.

Essa empreitada parece ser um importante desafio no “fazer pesquisa”, uma vez que enobrece o trabalho de reconhecimento das múltiplas formas de questionar o ser e existir no mundo, sobretudo ao fazermos esse recorte étnico-racial imprescindível, ao mesmo tempo em que abre oportunidades para inúmeras desconstruções igualmente essenciais. Com efeito, as provocações e problematizações aqui tecidas giram em torno desse projeto colonizador bem arquitetado e projetado nas vivências de povos subalternizados acometidos por uma ideologia que toma a diferença como um mal a ser combatido.

Para ser mais específica e tomando como base os preceitos de Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), o conceito de decolonialidade é trabalhado a partir da tomada de consciência sobre a ressignificação da humanidade presente nas diversas formas de resistência da população negra e indígena frente à escravização histórica que lhes acometeu/acomete. Isto é, a valorização do pensamento negro sobre sua própria história constitui enquanto espaço não só de memorização de suas agruras, mas também como *locus* de enunciação de suas diferenças.

Nesse segmento, a verbalização do não dito pelos “condenados da terra” (FANON, 1968) abre precedentes significativos para se pensar essa história amaldiçoada pelo projeto colonizador europeu, pois reivindica espaço para contestar as grandes narrativas contadas até então. Mais que isso, tal perspectiva contra-argumentativa de alguma maneira apresenta ao mundo as colonialidades (do poder, do saber e do ser) que têm incidido sob os sujeitos categorizados por Franz Fanon.

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado (COSTA, MALDONADO-TORRES & GROSGOUEL, 2019, p, 44)

A exploração subjetiva e a negação da existência dos povos negros nos conduzem a perceber, de forma mais elucidativa, os efeitos nocivos da colonialidade sobre esse coletivo; não por serem questões recentes, mas por serem históricas e ainda assim negadas na atualidade. É preciso enfatizar que, a América Latina constituiu-se como primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de inspiração mundial. Nela, as diferenças baseadas em princípios racializados e projetadas entre conquistadores e conquistados, acentuam desde então uma crença medíocre de uma suposta raça inferior (DUSSEL, 2005).

Em outras palavras, a ideologia supremacista branca produziu/produz a invisibilidade dos negros e de outras “raças” ditas subalternas, difundindo-se entre os povos conquistados como uma verdade absoluta e inquestionável, e reforçada nas esferas dos poderes sociais, econômicos e políticos. É sobre tais aspectos que a colonialidade tem assumindo as proporções de dominação e poder já reconhecidas não somente em toda a América Latina, bem como no restante do mundo.

Sua disseminação nunca se deu de maneira eventual, mas sempre imbrincada com a questão da modernidade. Sobre esta última, é possível inferir que também podemos entendê-la como a forma do poder produzida a partir da ideia central na existência da raça inferior e uma raça superior, o que certamente possibilitou definir a origem dos papéis e os lugares dentro da hierarquia e controle global de trabalho.

As marcações raciais, “eurocentricamente” produzidas, podem ser identificadas como uma premissa com vista à diferenciação de sujeitos mediante às classificações hegemônicas já reconhecidas. Desta forma, a modernidade/colonialidade e o capitalismo, juntos, passaram operar todas as formas de produção de trabalho, do capital e do mercado mundial, sobretudo no que diz respeito às subjetivações dos povos colonizados, frente à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

O emprego do termo “colonialidade do poder” tem sido considerado por teóricos decoloniais, em foco Anibal Quijano e Walter Dignolo, na tentativa de empreenderem uma conceituação que demonstre com mais precisão as questões que implicam nas subjetividades manipuladas e/ou alijadas do povo negro em razão do projeto de colonização europeu. O conceito diz respeito “ao lado mais obscuro da modernidade” como assegura Dignolo (2017, p. 2), e se demonstra como uma lógica velada de estender a civilização ocidental desde o período do renascimento até os dias atuais, os quais se constituíram os colonialismos históricos.

Nas palavras de Quijano (2005, p. 126), por exemplo,

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

Pensamos, segundo essas colocações, que as questões decoloniais estão implicadas diretamente com o eurocentrismo enquanto prática nociva à libertação e o empoderamento do povo negro. Isso porque, as menções aqui em evidência já trazem consigo parte das inquietações dos teóricos decoloniais, permeadas por percepções mais aguçadas sobre as relações geopolíticas e de poder, em que podemos visualizar a colonialidade do poder ligada ao ocultamento das histórias colonizadas, bem como da aniquilação de uma existência singular em detrimento de uma subjetividade simplificada e coletiva, sendo reconhecidas respectivamente pelas colonialidades do saber e do ser.

Esses termos desenvolvidos pelos estudos decoloniais sugerem uma maneira mais radical de materializar uma discussão mais profunda a respeito das questões sob análise, no intuito de discutirmos a contextualização histórica da segregação sem nos atermos somente às brutalidades físicas e opressoras com a chegada dos portugueses ao território nacional. Mas, sobretudo, a reconhecermos que a colonialidade se trata de uma nomenclatura específica para uma ação diferente com que temos nos habituado a discutir. Para Costa, Maldonado-Torres &

Grosfoguel (2019, p. 35-36), por exemplo, é importante diferenciarmos alguns termos a fim de entendermos a lógica por de trás deles e suas implicações epistêmicas. Sendo assim,

No esforço de obter esclarecimento sobre o significado e a importância do colonialismo e da descolonização, é útil distinguir colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade. Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a descoberta; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A descoberta do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental.

Com base nesses pressupostos, é válido ressaltar que na década de 1980 já se despontavam debates pós-coloniais em que críticas, respaldadas nessa diferenciação terminológica, apresentavam perspectivas nas quais vinculavam as implicações desses vocábulos no contexto identitário, sobre a diáspora africana, globalização, migração e cultura aliados aos conceitos de classe, gênero e etnia. Nomes como Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy são alguns dos expoentes mais significativos dessas proposições. Além disso, os estudos pós-coloniais estabelecem uma relação direta com os estudos culturais e multiculturais (BALLSTERIN, 2013).

As origens do grupo Modernidade Colonialidade (M/C) estariam ligadas ao grupo dos estudos subalternos formados nos Estados Unidos na década de 1990, por meio de um grupo latino-americanos e americanistas, cuja inspiração para tal é dirigida ao grupo sul asiático dos estudos subalternos. Surge então, o Grupo Latino Americano dos estudos Subalternos, cuja obra inaugural é atribuída a Anibal Quijano: “Colonialidad y modernidad-racionalidad” de 1992. Em 1993 foi publicado o texto em inglês que corresponde à declaração de fundação do grupo, o *founding statement*, traduzida em 1998, por Santiago Castro-Gómez e intitulada de o “Manifiesto inaugural del Grupo Latino americano de Estudios Subalternos”. Este é um fato que marca a entrada da América Latina no debate pós-colonial (BALLSTERIN, 2013).

Entretanto, o debate entre os grupos sul-asiático de pesquisadores subalternos e latino-americano de pesquisadores subalternos, ocorrido no encontro na Universidade de Duke em outubro de 1998, foi o último antes de desintegrarem. Isto se deve a alguns motivos, tais como: os latino-americanos preferiram utilizar “os quatro cavaleiros do apocalipse” (MALLON, 1994; RODRIGUEZ, 2001) para fazer seus estudos. Isto é, autores clássicos ocidentais (Foucault, Derrida, Gramsci e Guha), traíndo o objetivo de produzir um estudo subalterno.

Isso causou um impacto sobre alguns intelectuais, pois ao escolher os autores ocidentais negava os estudos subalternos. Os grupos de estudos latino-americanos e dos estudos subalternos, divergiram sobre os estudos subalternos ser uma crítica pós-moderna, ou seja, uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo. De outro modo, havia os que consideravam os estudos subalternos uma crítica decolonial, uma crítica ao eurocentrismo elaborada a partir dos povos que foram invisibilizados (GRASFOGUEL, 2008).

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados) [...] Para todos nós que tomámos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente ou seja, de descolonizar a epistemologia e o cânone ocidentais (GRASFOGUEL, 2008, p. 116).

Diante das questões aqui explicitadas, o grupo dos estudos subalternos via a possibilidade de pensar as questões sobre modernidade/colonialidade desvinculadas dos autores ocidentais; um deslocamento da epistemologia eurocêntrica para empreender num projeto que estaria pautado no lugar geopolítico, do corpo político, dentro dos *locus* de enunciação, do sujeito subalterno que fala e questiona os processos de violência impostos pelo sistema colonizador/hegemônico (GRASFOGUEL, 2008). O autor ainda reitera, dizendo que,

Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A geopolítica do conhecimento da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ego não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico- racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GRASFOGUEL, 2008, p. 119).

Segundo Grasfoguel (2008), é necessário situar a diferença entre lugar epistêmico e lugar social. Isto significa que o indivíduo fazer parte socialmente ao lado do oprimido na relação de poder, não quer dizer que o mesmo possua o pensamento engajado em favor de desconstruir a epistemologia eurocêntrica pensando a partir do lugar subalterno. O conhecimento universal difundido pelo sistema mundo colonial/moderno incutiu nas mentes e na subjetividade dos sujeitos situados no lado oprimido, fazendo com que estes adquirissem uma forma de ser e estar no mundo concordando com aqueles que se encontram em posição de

dominância. Frente a isso, “as perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (GRASFOGUEL, 2008, p. 119).

Ainda nas palavras do autor, a epistemologia subalterna é uma forma de problematizar criticamente o conhecimento hegemônico presente nas relações de poder. Ao fazer tal afirmação o autor salienta que não está a reivindicar um “populismo epistêmico” em que ao ser produzido pelas camadas subalternas seja de mediato considerado um conhecimento subalterno. No entanto, ele defende a geopolítica e a corpo-política do conhecimento, o que significa que todo conhecimento está inserido epistemologicamente ou do lado do oprimido ou do lado daqueles que exercem a relação de poder. Para isso, elucida tais questões ao trazer o seguinte:

Afirmar o locus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O locus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo (GRASFOGUEL, 2016, p. 19)

Outrossim, a decolonialidade, ao reclamar o *locus* da enunciação não trata de um projeto acadêmico o qual delimita com quais autores nem conceitos-chave deveríamos dialogar, pois, dessa forma poderia ser enquadrado como um universalismo abstrato, que se coloca acima de um desejo global. Ou seja, estaríamos constituindo um novo colonialismo intelectual. Seria inverter a lógica; não mais sob o domínio europeu, e sim, da América Latina (GRASFOGUEL, 2016).

Por outro lado, existe também uma preocupação de descolamento do projeto decolonial das populações negras e indígenas, passando a ser tratado nos debates acadêmicos apenas a partir de autores brancos, sem a devida referência aos autores negros que empreenderam suas lutas em prol destas populações (COSTA, MALDONADO-TORRES & GROSFOGUEL, 2019). Nesse tocante, é imprescindível o empoderamento do sujeito marginalizado e de sua própria história, com vista a demarcar a enunciação daquilo que só ele vivenciou. Os versos contestadores de Nina Simone em *Ain't Got No/I Got Life*⁸ revelam parte dessa necessidade, ao dizerem que:

Não tem cultura, não tem mãe
Não tem pai, não tem irmão
Não tenho filhos, não tenho tias

⁸ Tradução feita pela própria pesquisadora

Desta forma, o que se percebe é que existe um apelo e uma invocação da raça que surge de um sentimento de perda; da perda de identidade em que a comunidade foi cindida, e por isso, se encontra em iminência de extermínio, sendo necessário e vital que se volte a reconstruir, devolvendo-lhes uma linha de continuidade para além do tempo, do espaço e da deslocação. Portanto, o apelo à raça distinto da atribuição de raça é uma forma pelo qual, busca-se reviver o corpo violentado, esquecido e despojado dos laços de sangue e de território, das instituições, ritos e elementos que o fazem sentir-se precisamente como um corpo vivo (MBEMBE, 2018).

Entendemos por meio desses aspectos que a decolonialidade suspira enquanto movimento de resistência, mas focalizada na perspectiva de desconstruir um imaginário carregado de suposições autoevidentes sobre os negros, tensionando também seu aspecto de construir um novo olhar sobre as narrativas em relação à história universal até então apresentada (COSTA, MALDONADO-TORRES & GROSFUGUEL, 2019).

O pensamento decolonial é também uma construção do pensamento fronteiriço, no qual, segundo Mignolo (2013), compreende os princípios da subalternidade colonial. A esse tipo de pensamento, o teórico em foco parte da premissa de afirmar o espaço pelo qual foi ocultado pela modernidade/colonialidade. Não existe “civilização ocidental” antes da expansão colonial europeia. A “modernidade” é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente”, como afirmam Costa, Maldonado-Torres & Grosfoguel (2019, p. 62). Foi dentro dessa lógica, inclusive, que se constituiu o capitalismo histórico e com ele, todas as configurações sociais de dominação da modernidade. Sendo assim, o pensamento fronteiriço resiste às ideologias da modernidade, do cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e o colonialismo.

Contribuindo com o debate decolonial, Walsh (2009) afirma que enquanto que o binômio modernidade/colonialidade operou segundo os padrões de fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, nos dias atuais esse discurso está camuflado por um discurso neoliberal e multiculturalista, já que se constitui na falsa impressão do reconhecimento da diversidade bem como a sua inclusão. Se observamos desse ponto, compreendemos que a colonialidade do poder ainda se encontra em processo de acomodação dentro das pautas dos objetivos globais e presentes nos projetos neoliberais do mercado capitalista, e que pode ser entendido como recolonialidade.

Sobre essas considerações, Walsh (2009) desenvolve o conceito de interculturalidade crítica apontando como uma lógica que vem questionar as políticas educacionais neoliberais que introduzem o multiculturalismo como forma de incluir os anteriormente excluídos dentro

do sistema mundo moderno e ainda colonial. Nas palavras da teórica, inclusive, fica perceptível que

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 22).

Frente ao exposto, o que nos chama atenção é que a interculturalidade crítica tem suas origens não no Estado, nem na academia, mas surgiu a partir dos estudos e discussões políticas trazidas pelos movimentos sociais, e por isso aponta para o caráter contra-hegemônico no que diz respeito a sua orientação em relação às questões relacionadas a estrutura colonial e capitalista e à sua ação e transformação. Desta forma, a interculturalidade crítica como uma práxis política aponta outros rumos, diferente da interculturalidade funcional.

A interculturalidade crítica não traça seus limites apenas nos âmbitos sociais e culturais, mas amplia-se no sentido de atingir os parâmetros do ser e do ter. Isto significa se preocupar com a exclusão, negação, subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos sujeitos e seus coletivos racializados que sofreram com a desumanização do conhecimento. Podemos notar, dessa forma, que a perspectiva decolonial negra brasileira está pautada em trazer para o campo do conhecimento, do currículo e da educação com as relações étnico-raciais, outras narrativas que possam dar legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos e identitários.

2.5 O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESLOCAMENTOS PARA O RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES NEGADAS E INFERIORIZADAS

A história do Atlântico Negro, constantemente zigzagueado pelos movimentos de povos negros não só como mercadorias mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania, propicia um meio de investigarmos problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica
(GILROY, 2001, p. 31)

Na intenção de dialogarmos sobre a complexidade de temas que perpassam o currículo escolar, inclusive fazendo menção às interações cotidianas entre docentes e alunos, alunos e outros alunos e as demais interações sociais exteriores à escola, tomamos como pressuposto de que o currículo é, com efeito, um elemento situado em relações de poder e alvo de disputas contínuas entre diversos sujeitos, experiências e na memória da história nacional.

Tal prerrogativa insinua um caminho possível não só para tensionarmos o debate aqui em foco, bem como para enfatizar a fragilização de discursos realçados como hegemônicos, sobretudo quando situamos nessa esfera os acontecimentos das últimas décadas na nossa dinâmica social, oriundos de coletivos sociais, tais como: movimentos feministas, movimento LGBTQIA+, movimento negro e os movimentos de indígenas e quilombolas, como guia de ilustração.

As problematizações advindas das reivindicações políticas desses grupos adentraram o campo curricular pressionando uma nova maneira de pensar as identidades e de como as escolas, enquanto instituições formadoras de opinião, pudessem participar ativamente dessa empreitada. É importante frisar que esses coletivos se organizaram em nossa sociedade para requerer igualdade de direitos políticos, sociais e culturais, e/ou reivindicar por espaços negados e silenciados no processo da nossa construção histórica, no sentido de cobrar uma construção política e identitária no currículo. Desse modo, tais percepções têm se direcionado às diversas formas de como devemos provocar conscientizações mais substanciais e de que como o saber de si positivo e afirmativo pode contribuir nesse cenário (ARROYO, 2013).

Enfatizamos essa percepção por entendermos que toda essa demanda política e sociocultural pode definir novos rumos para o reconhecimento de identidades e processos históricos marginalizados e/ou invisibilizados na discussão sobre o preconceito que aflige determinados sujeitos. Por tal razão, focalizamos nos atravessamentos que as pautas e discussões do movimento negro provocaram para que o governo federal assumisse um comprometimento mais cirúrgico no tocante à criação da Lei 10.339/03, cujo papel é direcionar as orientações para a educação das relações étnico-raciais.

Diante do exposto, o currículo é apresentado como o alicerce estruturante da função da escola, é o centro, o núcleo, é o território normatizado, e também é o espaço amplamente politizado, atualizado e reinventado. Isso é perceptível na quantidade de diretrizes curriculares designadas para o ordenamento dos níveis e modalidades de ensino tais como: Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, indígena, étnico-racial. Sendo assim, não há como pensar em todas essas especificidades sem elaborar diretrizes e normas institucionais as quais se traduzem em grades curriculares, núcleos

comuns e diversificados, carga horária, avaliações internas e externas, pois todos esses elementos que perpassam o currículo expressam uma configuração política e de poder (ARROYO, 2013).

A questão posta aqui é, quando as reconfigurações culturais e identitárias interpelam a estruturação curricular, esta tende a modificar a composição das formações de docentes e da educação básica, de maneira a repensarmos a dinâmica de interação social frente aos conhecimentos e valores a que estão incorporados mediante à diversidade de grupos minoritariamente representados politicamente. Devido a isso, salientamos estas implicações como essenciais ao cenário educativo, uma vez que os saberes emergentes reclamam por um lugar nos currículos e o questionamento que se perpetua é: “como integrar essa ecologia de saberes, culturas, valores e leituras de mundo ao currículo?”.

Frente às questões supracitadas sobre o currículo, tecemos algumas considerações dentro dos Estudos Culturais ao tomarmos como pressuposto que sua metodologia enfoca os mais distintos campos do conhecimento sem prestígio de um em razão da desvalorização de outrem. Sob esta afirmação, consideramos que tal metodologia provoca a produção de conhecimento de modo transdisciplinar, inclusive, ao lançar mão dos diálogos com os estudos pós-coloniais (COSTA, 2003). Ainda nessa perspectiva, Giroux (2011, p. 83) afirma que,

Ao transformar a cultura num constructo central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. Para que tenham um efeito positivo, os Estudos Culturais precisam analisar essas questões como parte de uma luta mais ampla para aumentar a possibilidade do diálogo e do debate sobre a qualidade da vida pública democrática. Nesta perspectiva, tanto a construção do conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas.

Para os estudos culturais, por exemplo, estes deslocamentos e aproximações se revelam como estratégias de pesquisa convenientes às investigações que, segundo Giroux (2011, p. 92), objetivam, entre outras coisas, a “analisar a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos”. O papel da linguagem, nesse sentido, é analisado por meio das diversas formas nas quais são produzidos os discursos e de como eles legitimam contextos, culturas e conhecimentos.

Fica nítido, então, que o que entrelaça determinados estereótipos e a construção de identidades sociais, individuais e/ou coletivas estigmatizadas advém da linguagem; essa, utilizada para demarcar as representações que negam espaços de direitos aos grupos

subordinados. Uma das formas de perceber a negação de espaços e direitos é através dos discursos das avaliações internas e externas que são realizadas no âmbito das políticas curriculares, revelando o caráter excludente para lidar com os diferentes níveis de escolarização na forma em que são priorizados os conhecimentos hegemônicos (GIROUX, 2011).

Na compreensão de Miguel Arroyo (2013), por exemplo,

Estamos em um momento histórico em que essa relação se explicita e assume como política pública nacional articulada. De um lado, toda criança na escola, entenda-se toda criança popular, universalização do seu acesso o que significa a abertura tardia da escola pública aos coletivos populares mais pobres entre os pobres. A quase universalização do Ensino Fundamental é comemorada. Porém, logo os alertas: Qualidade na educação pública ou que será da escola, dos nobres conhecimentos com essa invasão massificada da infância-adolescência populares? Políticas de novos parâmetros, novas diretrizes curriculares, currículos em movimento, reorientações curriculares, currículos por competências, por habilidades, procedimentos, por resultados. Os resultados das provas cientificamente tratados fecham o círculo: não há dúvida, os coletivos populares chegam à escola, aos currículos com baixo capital intelectual e moral, desqualificados para a aprendizagem da nobre herança, cultural, intelectual e científica. A cada prova, a mídia, estatísticos e analistas sérios, MEC e secretarias, pesquisadores vão subindo o sinal de alerta, como diante da gripe suína: cuidado, cor vermelha, a escola pública está sendo contaminada com a desqualificação dos pobres (ARROYO, 2013, p. 173-174).

Neste toar, os estudos que realizam análises curriculares nas perspectivas críticas e pós-críticas, os quais recorrem aos EC como teoria cultural contemporânea, entendem que o conhecimento e o currículo demandam aspectos culturais, os quais são passíveis de disputa e interpretações. Diante disso, diferentes grupos buscam exercer poder e hegemonia, e logo, o currículo é o espelho que revela o resultado de forças e resistências nas construções de saberes, bem como na construção das identidades dos sujeitos. Sendo o currículo um campo de lutas, os grupos que estão numa hierarquia superior de poder ordenam o que deve ser ensinado. Não obstante, aos EC interessa a capacidade de investigar, discutir e mostrar o poder, não no sentido do binarismo “dominado e dominador”, e sim na capacidade de produzir subjetividades e identidades (COSTA, 2003).

Ainda nas palavras da autora, esta acrescenta:

Num breve recorte ilustrativo das aproximações dos EC com a escola, queremos ressaltar, ainda, que os objetos e temáticas que vimos mencionando estão relacionados com o que presenciamos em nossas salas de aula hoje. Se até pouco tempo atrás ensinar a partir da realidade significava considerar as particularidades sociais, econômicas e culturais de um grupo de alunos, vamos argumentar que o conceito de realidade foi sensivelmente ampliado para além de qualquer ideia de comunidade, de espaço, tempo e lugar e, especialmente, de uma identidade cultural estável. Tal compreensão, parece-nos, está diretamente implicada com o que vemos e deixamos de ver em nossas salas de aula e, logo, com as direções, com as escolhas que fazemos em termos do que ensinar e como ensinar. Se nos EC, a cultura é uma arena, um campo

de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo (COSTA, 2003, p. 58).

Por todas essas demandas socioculturais que estão implicadas no currículo, os professores são desafiados a empreender um novo olhar sobre a escola, sobre os conhecimentos e uma nova forma de compreendermos a concepção sobre o currículo, dado a importância de valorização de sermos produtores de práticas pedagógicas que ensejam um saber socialmente cultural. Nesse quesito, há que se destacar o currículo como lugar em que existe uma troca de saberes e de construção de narrativas, em que as subjetividades são carregadas de representações e valores, e que ao conduzirmos as nossas práticas pedagógicas devemos ter consciência disso de modo a assegurar espaço para outras experiências e outros sujeitos (COSTA, 2003).

É sobre essa abertura de diálogo com a diferença que projetamos humanidade nos espaços e ações que produzimos, e isso pode ser perceptível no pensamento freiriano, cujas insinuações demonstram o cuidado e atenção para com a história desse Outro, mas também nos oportuniza desconstruir inúmeras conclusões precipitadas construídas ao longo dessas narrativas hegemônicas que temos contato.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte ao mundo nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2021, p. 53).

As palavras de Freire soam como uma poesia e mediante seu jeito singular de falar sobre o processo de educar, o educador ilustra bem a necessidade dos desdobramentos e reflexões esboçados aqui sobre o currículo. No entanto, como toda poesia nos atravessa e nos provoca, é possível imaginar que as compreensões apontadas acima advêm da inquietação sobre a incompletude dos sujeitos, que se formam ao interagir com outras realidades e outros sujeitos. Uma incompletude que também insurge na educação e na construção curricular, mas que é negligenciada.

Ora, ensinar não é apenas transferir conhecimento, e sim um processo de partilha que precisa se fazer diante das possibilidades que se apresentam aos docentes e discentes, já que podem e devem reverberar na construção sociocultural dos saberes. Essa é uma das bonitezas do fazer docente, pois é isso que abre alas para transformações sociais imprescindíveis para os diversos contextos de exclusão. A capacidade de estarmos no mundo e com o mundo, interagindo, criando, aprendendo e produzindo conhecimentos a partir de uma realidade concreta em que o currículo passa ser uma porta aberta as experiências sociais dos discentes, é o que amplia a curiosidade por aprender e a criticidade dos próprios sujeitos em reconhecerem suas histórias como elo entre o que se aprende e o que se vivencia (FREIRE, 2021).

Sem destoar dessa premissa, Miguel Arroyo (2013) aponta que nas últimas décadas houve um maior envolvimento dos docentes da educação básica na sociedade, do mesmo modo que os discentes marcaram presença confirmando seu protagonismo, construindo identidades e saberes. No entanto, é essencial questionar se tal envolvimento de ambas partes também mostra que esses sujeitos estão implicados com os currículos que constituem, se eles se reconhecem nos conhecimentos nele apresentados e/ou se com base nessa perspectiva, também estão conseguindo apreender as competências necessárias previstas nas normatizações curriculares.

Mais do que isso, acredito que o grande questionamento chave que pode justificar essas implicações que temos sustentado ao longo desse texto, é “a quem interessa o ocultamento e a inferiorização de alguns saberes em razão da subalternização de outros?”. É sabido que a invisibilidade de determinados conhecimentos acaba, posteriormente, silenciando os sujeitos que os vivenciam, o que produz inúmeras controvérsias sobre aqueles/as a quem chamamos de “outros”. Certamente, um dos aspectos que giram em torno dessa questão é que em nome de um progresso e do cientificismo eurocêntrico, empregado na nossa cultura e na política pedagógica, vão se apagando as memórias, e assim, as ausências configuram na inexistência dos saberes ancestrais, na tradição e conduzem o esquecimento sobre as experiências dos indivíduos, os quais constituem uma nação sempre percebida como heterogênea.

Diante disso e levando em consideração que o currículo é um território de disputas políticas, é preciso repolitizá-los ao revermos, conjuntamente, as histórias e memórias dos coletivos sociais negados, segregados e silenciados na nossa história, uma vez que os currículos compartilham desse jogo político de ocultamento e inferiorização. Entretanto, há possibilidades reais e concretas que podem nos ajudar no recrudescimento de mudanças mais radicais e mais comprometidas com a diferença, sobretudo quando motivamos um diálogo sempre transversal e interdisciplinar, não só dos conteúdos escolares em relação a outros conteúdos, mas destes em relação a vida vivida fora e dentro do cenário escolar. É nesse segmento que podemos

contextualizar e provocar o currículo, emergindo saberes implicados com a reparação histórica e legitimação de memórias dos povos esquecidos, em foco aqui, o povo negro.

Entendemos que, conceder tais apontamentos como possíveis só se faz dessa maneira ao abdicarmos de certezas autoevidentes, cujo valor de verdade absoluta é fragilizado mediante metodologias decoloniais para com o trato do conhecimento. Isso porque, os estudos pautados na decolonialidade têm endossado que toda narrativa é sujeita a questionamentos e indagações, e com efeito, é sob esse viés que intentamos mudar nosso olhar a respeito do currículo e dos saberes ali selecionados em uma grade específica, desconfiando de sua estruturação desde de quem o pensa até as competências exigidas em cada processo do ensino escolar.

Marin (2013) afirma que os projetos voltados para as memórias encontram respaldo na decolonialidade por dois motivos. Primeiro, para dar visibilidade às epistemologias que foram silenciadas, apagadas pela colonialidade do saber e do poder; segundo, pela capacidade de organizar estratégias de mudança sobre a herança colonial que ainda paira sobre os diferentes coletivos sociais. Em suma, essas reflexões fazem parte de um pensamento pedagógico emancipatório que está sendo construído por outros sujeitos da história e, conseqüentemente, produzem outras pedagogias e uma forma emancipatória de conceber o currículo e a educação. Sobre esse tema, Arroyo enfatiza (2013, p. 302) o seguinte:

Exigir o recontar a História, no reconhecimento de outras histórias ocultadas, mal contadas e inferiorizadas é uma exigência política mais radical do que apenas incluir na história oficial suas histórias, culturas, memórias. Até aí vínhamos avançando nas reorientações curriculares, nas revisões do material didático e nas celebrações dos dias dos esquecidos. Os movimentos sociais nos pressionam para posturas mais radicais no campo de história-memória. Que as próprias narrativas oficiais sejam outras, que se reconheçam como uma das narrativas entre tantas a serem repensadas nas certezas que carregam. Mais do que confrontos por inclusão da diversidade de histórias no território dos currículos, os confrontos estão postos no próprio campo das verdades autodefinidas como universais. Uma disputa de epistemologias desestruturante das certezas e verdades dos currículos.

Diante de tais ênfases, as mudanças pragmáticas desejadas para o currículo escolar, sobretudo frente às questões identitárias, merecem a devida atenção quando ensejamos sua descolonização. Ou seja, quando apostamos nas perspectivas decoloniais⁹ para valorizarmos

⁹ Os termos “decolonial” e “decolonialidade”, tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de “descolonial” e “descolonialidade”, que é uma tradução possível para a língua portuguesa, buscando preservar o sentido do vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais. Enquanto que a ideia de “descolonial” pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. De outro modo, a opção por diferenciar

saberes cujo lugar de pertencimento lhes foram negados em detrimento da colonialidade poder e saber, estamos provocando deslocamentos ao tomarmos as narrativas estabelecidas pela grande história não como verdade absoluta, mas discutindo-as em meio ao seu projeto de domínio subjetivo da diferença.

Nesse contexto, convém ressaltar a importância do movimento dialógico com os coletivos de luta construídos no panorama de fragilização de discursos disseminados como verdade inquestionável sobre os sujeitos e suas vivências. Acerca dessa lógica, basta olharmos para alguns avanços significativos que a educação adquiriu ao longo desses anos no tocante às questões étnico-raciais que encontraremos marcas da atuação do MNU, denunciando o colonialismo e sua colonialidade, por exemplo.

Tal dinâmica, com efeito, nos têm feito indagar algumas questões assim como pensar em outras, pois entendemos que o cenário educativo ainda se encontra vulnerável frente a uma postura mais consistente em relação ao enfrentamento contra preconceito racial. No entanto, é preciso muito mais para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. É preciso haver uma ruptura epistemológica política e social, alcançando as estruturas sociais de poder (COSTA, 2020). Isso porque, a dominação colonial sobre a cultura e a subjetividade de um povo continuam se perpetuando em outros espaços da convivência humana, e aqui destacamos a escola como parte desse convívio. Sobre esta última, reconhecemos que tais dominações insistem com maior ressonância, podendo ser nitidamente perceptível na estruturação curricular. Nesse sentido,

Um currículo que não indaga não dá espaço para o diverso, para experiências pedagógicas conjuntas, para o lugar de fala dos estudantes, para a discussão sobre a importância de se conhecer o que foi produzido pela ciência moderna, entendendo-a como uma das, e não como a única e verdadeira forma de conhecer. Esse tipo de currículo, que geralmente é o oficial das instituições educativas, não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias. Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *online* e *off-line*. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito (Gomes *apud* Costa, 2020, p. 234)

decolonial de descolonial (não obstante este último termo circular no Brasil, em algumas produções, como sinônimo do primeiro) deve-se à diferença, cara aos teóricos da decolonialidade, entre colonialismo e colonialidade. Neste exato sentido, Mignolo (2014) esclarece que no interior do coletivo modernidade/colonialidade foi posta em questão se a palavra “decolonialidade” não seria um anglicismo. Respondendo negativamente, considera ele que esta expressão marca uma diferença com a ideia de “descolonização”, além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido – com a expressão “padrão” em espanhol (e em português) que seria “descolonialidade” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Desta forma, percebemos “resquícios” da colonialidade ao observarmos o silenciamento do currículo quando este não possibilita um perfil pedagógico democrático e ético que esteja compactuado com as demandas do nosso contexto atual, das lutas e resistências frente às desigualdades e a negação de direitos dos indivíduos (COSTA, 2020).

Para Walsh (2013), as pedagogias decoloniais encorajam refletir os saberes a partir de genealogias, de racionalidades, de conhecimentos e de práticas e sistemas civilizatórios de diversos povos. Ainda para a teórica, “el paradigma ancestral del “buen vivir”/“vivir bien” que significa: vivir “la vida plena”, o vivir “la vida en plenitud”, que nosotros interpretamos como el sueño colectivo de “ser feliz en la diferencia” (WALSH, 2013, p. 503).

As pedagogias em referência seriam, antes de tudo, uma possibilidade para pensarmos novas formas de ser e de estar no mundo, de sentir e de coexistir com outro. São pedagogias que estão pautadas nas questões socioculturais e que assumem um caráter de equidade ao constituírem o desejo de romper com as desigualdades históricas e ainda vigentes nas sociedades atuais.

É de conhecimento de todos que tais pedagogias podem encontrar variados empecilhos ao longo de suas articulações com o conteúdo programático escolar, por exemplo, mas é possível que professores façam uma exploração dessa dimensão crítica ao observarem a maneira como a perspectiva europeia definiu a África e os africanos na história, na ciência política, na antropologia e na sociologia. No que tange a esse aspecto, os estudos que qualificam a educação afrocentrada como eixo desse contraponto ganham sua notoriedade, pois implementam o debate focalizando relações étnico-raciais e a identidade negra baseada nestas relações, de modo a tomar a cultura africana deve ser reconhecida dentro do contexto cultural da África e não como uma cultura marginal ou na centralidade da cultura europeia (ASANTE, 2016).

Dessa forma, o que propõem os estudiosos dessa vertente é que seja corrigido o apagamento da cultura africana retomando a África como centralidade, e não fazendo uma análise a partir dos deslocamentos da Europa sobre a dominação cultural, econômica e política. Sendo assim, os estudos afrocentrados indagam o fato de que não existe lugares marginais ou centros, já que todos os lugares são posições. Não existe um anti-lugar. O contexto de descentralizar essas questões pode ressoar no comprometimento social da escola, principalmente, ao ressaltarem que ser um indivíduo afrocentrado diz respeito a estar localizado dentro da sua tradição histórica. É pensar sua construção identitária dentro das suas referências culturais, sem, contudo, se sentir invisibilizado ou inferiorizado pelo processo civilizatório imposto ao longo da história da humanidade (ASSANTE, 2016).

Nessa conjuntura, Assante (2016) ainda reitera que

O fato de que africanos foram transferidos fisicamente da África para as Américas e escravizados criou um deslocamento intelectual, filosófico e cultural que durou quase 500 anos nas Américas. O fato de que a África foi invadida e conquistada e governada por nações árabes e depois europeias por centenas de anos significou que a descoberta da agência africana, mesmo no continente, se tornou uma tarefa complexa. A projeção das culturas árabes e europeias como superiores em virtude da agressividade e dominação de suas doutrinas religiosas acompanhou a ideologia da inferioridade da negritude. Nos tempos modernos, uma hegemonia europeia de ideias, informações, conceitos e valores invadiu os africanos de uma maneira tão violenta física e intelectual que nós, africanos, muitas vezes perdemos o sentido de nosso próprio centro cultural. A fim de retornar a uma consciência autêntica, os afrocentristas argumentaram que era necessário aos povos africanos que eles vissem a si mesmos no meio de sua própria história e não nas margens da Europa. Isso significava que era essencial retornar às civilizações clássicas da África antiga para inspiração e orientação (ASSANTE, 2016, p. 13)

Assim, a afrocentricidade não existe como analogia à eurocentricidade, já que podemos enfatizar que a premissa da educação afrocentrada não se coloca acima de outras culturas, e sim abre um debate novo à pluralidade de perspectivas até então apresentadas ao longo da história. Sendo assim, o objetivo a que se propõe uma educação afrocentrada é provocar os sentidos para que haja uma percepção sem hierarquias, um olhar atento e inteligente de que o elemento que une todas as culturas humanas são suas construções históricas, as suas narrativas (ASSANTE, 2016).

Nesse caso, cabem as perguntas: teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de “clássicos” e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial? (GOMES *apud* COSTA, 2020, p. 234)

A partir dos questionamentos levantados, convém salientar que o movimento deve ser dialógico e que requer contra-argumentarmos quanto ao que se coloca como posto. Dessa forma, reconhecer as diferentes percepções históricas bem como amadurecê-las e contextualizá-las é empreender um novo modo de fazer educação. Mais do que isso, é um modo de indagar à grande história e os sujeitos que ajudaram a produzi-la desta maneira e não de outro.

Nesta perspectiva, as instituições sociais as quais têm efetiva colaboração para formação humana são responsáveis por se posicionar diante da urgência para consolidar ações que visam modificar o contexto que envolve o racismo e as desigualdades sociais, e a escola é uma delas. É por meio dessa compreensão que o MNU passou a questionar a escola sobre seu

posicionamento como entidade democrática para trabalhar as questões inerentes à diversidade, sem deixar de assumir uma educação antirracista.

No ano de 1999 investigações foram realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revelando uma disparidade sobre a desigualdade e a escolarização dos negros/as brasileiros/as, e a necessidade de mudanças significativas (GOMES, 2010). Com efeito, a pressão por parte do MNU em reivindicar ações mais concretas, especialmente a partir de políticas educacionais no tocante ao racismo, foi uma forma que levou as instituições democráticas a reconhecerem a emergência desse cenário e das possibilidades para lidar com ele.

Dentre as lutas e mobilizações do MNU, cabe destacar a mobilização por descolonizar os currículos e os caminhos percorridos para pensar alternativas que conduzem a uma educação antirracista. Assim, destacamos as políticas de afirmação racial com a consolidação de novas diretrizes inseridas, em 2003, quando o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a alteração dos art. 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) pela Lei n.º 10.639/03, e a sua implementação, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução 01/2004, alterada e regulamentada através das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História Afro-Brasileira, incluindo a obrigatoriedade desta em toda educação básica e na formação de professores(as), conforme dispositivo:

Art. 26 - 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 Brasileira (GOMES, 2020, p. 172)

Em 2009, foi promulgada através do ministro da educação os (DCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Todas essas conquistas só foram possíveis dado o empenho dos intelectuais negro/as. Este documento está em comum acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os DCNs, nesse sentido, foram marcos importantes, pois anunciaram mudanças significativas em todo o sistema educacional, tais como: Consciência Política e

Histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de Direitos, e Ações Educativas ao Combate ao Racismo e as Discriminações, como tem apontado Costa (2020).

Para consolidar os documentos supracitados, foram realizadas conferências nacionais com o objetivo de problematizar as demandas para a valorização da educação étnico-racial. Sendo assim, contamos com a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB¹⁰, 2008) e nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE/2010/2014), sendo determinado assim, a garantia da participação e discussão das questões étnico-raciais, bem como a formulação do Plano Nacional De Educação. Outro fato não menos importante diz respeito à educação escolar quilombola, que passa a ser uma modalidade da educação básica sendo regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (COSTA, 2020).

Em concordância às ações expostas, Gomes (2011, p. 104) reitera, sob certo ponto de vista, que:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências.

Sendo assim, a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais fazem parte do projeto educativo emancipatório do MNU para efetivação de uma educação antirracista e que respeita a diversidade. Portanto, é uma legislação que deve ser compreendida como medida de ação afirmativa a qual apresenta em seu bojo, uma política de cunho universal a LDBEN 9394/96 cuja especificidade contempla uma categoria que possui comprovação histórico-social quanto à exclusão de oportunidades na educação e que carecem de reparação por equidade, igualdade e respeito à diferença. Nesse entremeio e baseados na Lei 10.639/03, muitos desafios ainda surgem nesse processo para que na prática tenhamos uma educação que contemple a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2010).

¹⁰ A Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), realizada em abril de 2008, foi um marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. Pela primeira vez, gestores dos três entes federados, sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais se reuniram em prol da qualidade da educação básica.

Dentre eles destacamos: o incremento dos intercâmbios intelectuais Brasil/África; a superação dos guetos acadêmicos que dominam o financiamento internacional dos projetos voltados para a temática racial e africana no Brasil; a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as); a ausência da lei 10.639/03 nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático, a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores (as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, o estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação dos professores (as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta da lei 10.639/03 nas escolas particulares (GOMES, 2011, p. 143).

Em relação aos desafios supracitados quanto aos docentes brasileiros/as, independentes da sua identificação étnico-racial, precisam estar engajados em construir novas posturas pedagógicas e sociais para que possam estabelecer um diálogo na prática sobre uma educação antirracista. Outrossim, os docentes devem ser instigados a buscar uma nova epistemologia que direcione à emancipação política-pedagógica social e cultural, ou seja, uma pedagogia que contemple a um fazer educacional humanizado (GOMES, 2010). Mas também é imprescindível problematizar que:

Mais do que confrontos por inclusão da diversidade de histórias no território dos currículos, os confrontos estão postos no próprio campo das verdades autodefinidas como universais. Uma disputa de epistemologias desestruturantes das certezas e verdades dos currículos. Quando outras memórias ou as histórias dos coletivos sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero, campo, periferias disputam seu reconhecimento como sujeitos de história-memórias terminam questionando não apenas a autodefinição de uma memória como única, hegemônica, mas, sobretudo, questionam a condição de uns coletivos se autodefinirem como sujeitos únicos de história. Aí estão as disputas mais tensas (ARROYO, 2013, p. 302)

Dentro do contexto da teoria sócio-histórica, os currículos são vistos como construções que valorizam e hegemonizam os significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos. Desta forma, os conhecimentos culturais passados por meio das disciplinas escolares não representam um conjunto de elementos estáveis e neutros, uma vez que são conhecimentos que seguem um tipo de seleção por meio de critérios epistemológicos (GOODSON, 1997; MOREIRA, 1997, 2007).

Por outro lado, na análise sociocultural, os currículos são considerados produções culturais em que representam formas de regulação social os quais são produzidos através de estilos selecionados de raciocínios. São disputas em torno de quais conhecimentos e definições privilegiadas podem constituir-se parte de um conhecimento socialmente creditado, em

detrimento de outro, e isso é estabelecido dentro de uma relação de poder (POPKEWITZ, 1994).

Desta forma, as discussões sobre o currículo nas perspectivas sócio-históricas e sociocultural não estabelecem uma condição de oposição ou contradição. As duas teorias postas pelos autores potencializam as possibilidades de uma análise mais ampla em que enfatizam os contextos de escolarização e que estão interligadas às relações de poder e conhecimentos. Isto é, perpassam por estruturas sociais que constituem as orientações para elaboração das disciplinas e do currículo. Sendo assim, as duas teorias corroboram para pensar os processos hegemônicos e a conceber o processo de escolarização de maneira mais profunda e ao mesmo tempo fluida (MOREIRA, 2014).

Consideramos, pois, que a cultura tem um papel fundamental no campo curricular. Ora, as discussões sobre a diversidade cultural têm se feito presente nas discussões tanto no âmbito acadêmico quanto nos debates políticos, enquanto as reformas educacionais que consideram o caráter multiétnico e plurilinguístico de cada país têm buscando introduzir políticas que atendam as demandas dos coletivos que se enquadram como minorias. Isso reflete a atuação dos movimentos sociais que se empenharam em cobrar as instituições governamentais e educacionais responsáveis à elaboração de políticas educacionais em toda a América Latina, e a repensar o contexto colonial opressor em que foi gestado todo sistema educacional, assim como reitera Catarine Walsh (2009).

Segundo a teórica em foco, os debates acerca da diversidade cultural, em alguns casos, têm corroborado para a abertura de um discurso neoliberal sobre o multiculturalismo e até mesmo considerado um neoliberalismo étnico. Para ela, na América Latina, os debates sobre multiculturalismo devem ser pensados a partir da interculturalidade crítica, pois existe uma tendência do uso do termo multiculturalismo na perspectiva globalizante e capitalista, de modo a neutralizar as diferenças sociais, étnicas e culturais, sendo dissolvidas dentro da cultura nacional como forma de amenizar os conflitos históricos e sociais. Diante disso, o debate sobre a interculturalidade crítica potencializa a construção de novos marcos epistemológicos de forma plural os quais desafiam a ideologia dominante sobre os conhecimentos que se estabeleceram durante décadas como totalitários e universais.

Como forma de ilustrar tal dinâmica, seria importante destacar que

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a

política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados (GOMES *apud* COSTA, 2020, p. 232)

Portanto, a lógica da interculturalidade crítica se inscreve na ordem dos estudos decoloniais, os quais estão preocupados com a exclusão, a negação ontológica, epistêmica e cognitiva dos grupos e/ou sujeitos que sofreram o processo de racialização e subordinação de conhecimentos na educação (WALSH, 2009, 2014; COSTA, 2020), e por isso sua importância nesse contexto de invisibilidade a que temos enfatizado, sobretudo na escola.

3 PROCESSO EMPÍRICO DA PESQUISA

Como elemento de abertura deste capítulo, supomos essencial iniciá-lo através de uma menção realizada à professora Dra. Marli André, pesquisadora comprometida na área da pesquisa educacional, principalmente entre as décadas de 1980 a 1990. Ela contribuiu de forma eficaz nos cursos de mestrado e doutorado, já que foi referência para que os pesquisadores conseguissem ampliar seus aspectos metodológicos e, conseqüentemente, auxiliar nas suas investigações de sua pesquisa, sobretudo no que diz respeito à pesquisa etnográfica e os estudos de caso.

Suas contribuições são relevantes até hoje, visto que seus cursos, palestras e grupos de trabalhos ainda se encontram necessários para a formação de professores e para os debates na área de educação. Por isso, um grupo de intelectuais, o qual fez parte da trajetória pessoal e profissional da professora, reuniu-se para registrar seus agradecimentos em forma de narrativas, e não destoantes dessa premissa, comungamos com a ideia de enaltecer os estudos e contribuições de Marli André, uma vez que acolhemos suas contribuições como fontes imprescindíveis para a fundamentação desta pesquisa. Nessa intenção, apresentamos que:

Marli André, estrela de primeira grandeza, dotada de qualidades pessoais que garantiram a iluminação de seu brilho sobre uma extensa constelação, refletindo sua contribuição, infinitamente, como é próprio das estrelas. Inteligência, determinação, compromisso, talento, vitalidade, aliados a uma primorosa formação muito importante e necessária, por ela oferecidos, com todo seu vigor, ao enfrentamento dos problemas da educação em nosso país. Sua passagem pelo curso normal e pelo trabalho nas “classes experimentais” em São Paulo asseguraram seu compromisso vivido com a realidade da educação fundamental, tão necessária e ainda não inteiramente conquistada por nós. Sua formação em Letras, pela USP, e depois, já no Rio, no curso de Pedagogia, seguida pelo mestrado em Educação na PUC-Rio, constituiu sólida base para seu prosseguimento no domínio da pesquisa, coroado pelo doutorado e pós-doutorado em Educação na Universidade de Illinois. Seguiu-se a trajetória brilhante da professora, pesquisadora, coordenadora de programas de pós-graduação em Educação na USP e na PUC-SP, com a criação mais recente de um curso de mestrado

profissional muito bem-sucedido[...] A rede de felizardos que se beneficiaram dessa chance se estende por vários de nossos estados e sua extensa obra publicada constitui sólido apoio desse trabalho formativo, que continuará a se fazer. Essa rede representa um consolo para a grande perda que sofremos, pois sabemos que reflexos da nossa brilhante estrela continuam a cintilar, iluminando novos caminhos para enfrentar, com as armas da pesquisa, velhos e novos problemas que cercam nossa educação[...] (LUDKE, 2021, p. 11-12 *apud* ANDRÉ, 2021, p. 11-12).

É por entendermos tais considerações que assumimos o processo de pesquisa como investigação de realidades sempre complexas e que nos exigem um olhar mais cauteloso diante dos fenômenos que lhes rodeiam. Frente a essa percepção, o percurso metodológico traçado nesta seção está implicado com as questões as quais Marli André dispunha para reflexões mais transversais em relação ao contexto educacional, e diz respeito a uma pesquisa empírica na constituição do planejamento de algumas atividades que busquem intervir no campo da pesquisa. Para que isso fique melhor contextualizado, é preciso revisitarmos alguns conceitos basilares para que nossos(as) leitores(as) acompanhem esse processo de modo mais minucioso.

Em primeira análise, a pesquisa trata-se de um estudo de caso e sua abordagem da qualitativa. Ela se encaixa em tal condição por ser especialmente descritiva e reflexiva, sem esquecer do seu cunho etnográfico, tendo em vista que, este tipo de pesquisa permite ao pesquisador, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. O uso da pesquisa etnográfica em educação, nesse sentido, é utilizado aqui neste trabalho por pressupor o ensino e a aprendizagem em um contexto cultural abrangente, de maneira que as pesquisas a serem realizadas na escola não tratem apenas do que é restrito ao ambiente escolar, mas que possam estabelecer uma relação sobre o que se aprende na sala de aula e fora dela (LUDKE, 2018). Já no que tange aos pressupostos do estudo de caso, a fase exploratória se constitui como função primordial para a definição mais acurada do objeto de estudo, e é nessa fase que o(a) pesquisador(a) busca identificar os pontos críticos ou mesmo de estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa.

3.1 FASE EXPLORATÓRIA DO ESTUDO

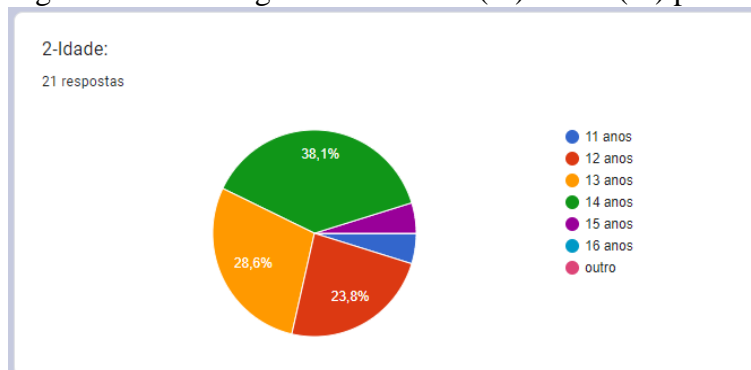
Na intenção de aproximar os participantes da pesquisa e a discussão, o primeiro contato foi realizado no próprio lugar de trabalho, já que por estar como docente da instituição isso já estreitava os laços com estes sujeitos. Ademais, o corpo docente já estava consciente do desenvolvimento da pesquisa, o que contribuiu para esse enlace. Já no que diz respeito aos discentes, o contato inicial foi em sala de aula, tendo em vista que aproveitei a oportunidade de estar lecionando o componente de língua inglesa no matutino e vespertino, e conversei

pessoalmente com todas as turmas para ampliar o convite àqueles(as) interessados(as) na iniciativa.

No entanto, por prezar pelo rigor acadêmico diante dos prazos e por entender as limitações da pesquisa, ficou estabelecido como critério de inclusão para a participação do trabalho que somente os alunos do 7º e 9º anos estivessem aptos à esta empreitada. Só que devido a intenção de dar vazão às vozes de estudantes que pertencessem às comunidades de onde vêm grande parte dos alunos da escola (Valilândia, Queimada do Curral, Ichu I, Ichu II, Santa Rita, Itareru e Cipó de Leite) acabamos agregando também alunos(as) do 6º e 8º ano.

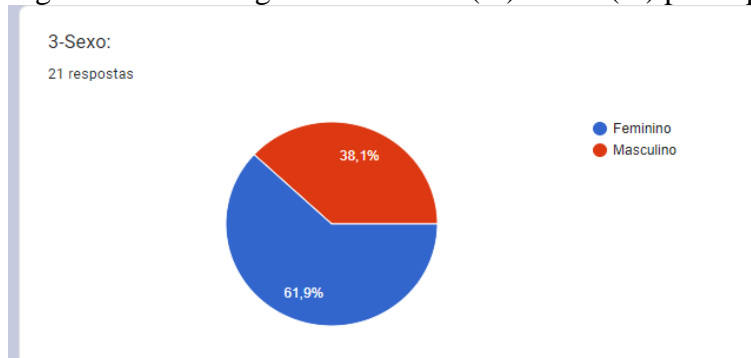
Feito isso, o segundo movimento foi produzir e disponibilizar para os(as) participantes um questionário do Google Forms, para que não só o convite fosse oficializado, mas que também os(as) envolvidos(as) mostrassem-se cientes e nos permitissem contatar dados importantes sobre seus perfis. O primeiro questionário foi enviado para 21 discentes no dia vinte de abril de 2022, mas desse total apenas 14 expressaram desejo de participar do trabalho. Para melhor contextualização desse processo, abaixo encontram-se figuras referentes às respostas dos(as) estudantes quando perguntados(as) sobre sua idade e sexo:

Figura 4 - Porcentagem de idade dos(as) alunos(as) participantes



Fonte: Google Forms

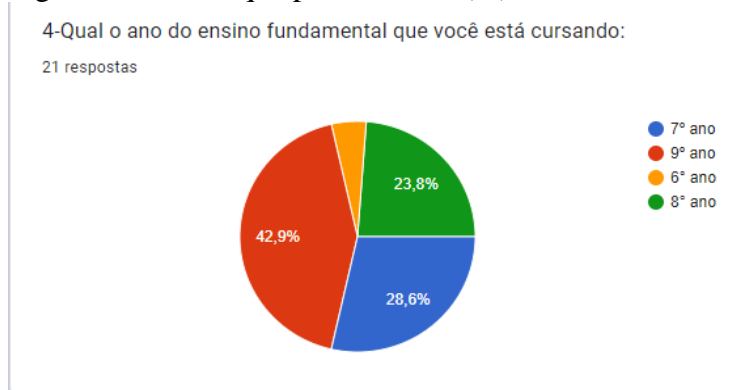
Figura 5 - Porcentagem do sexo dos(as) alunos(as) participantes



Fonte: Google Forms

Já em relação à série que estão cursando e qual o turno, os(as) discentes sinalizaram ser majoritariamente do 9º ano e do vespertino, como constam as figuras abaixo.

Figura 6 - Série a que pertencem os(as) discentes



Fonte: Google Forms

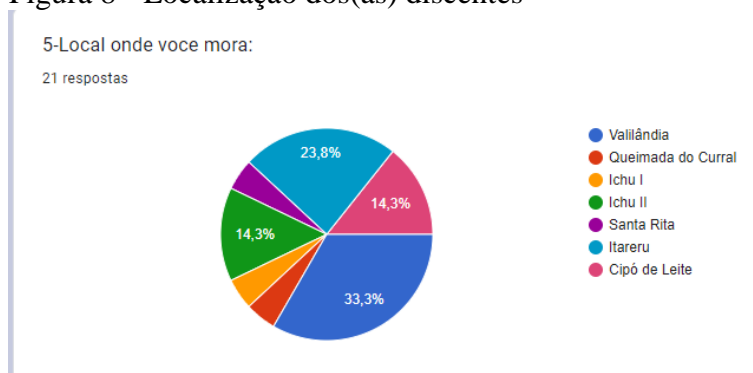
Figura 7 - Turno de estudo



Fonte: Google Forms

Em relação à figura abaixo, é possível perceber uma participação majoritária dos(as) discentes provenientes do município de Valilândia, localidade onde está situada a escola *locus* da pesquisa.

Figura 8 - Localização dos(as) discentes



Fonte: Google Forms

Após a identificação e confirmação da presença evidenciada pelos estudantes participantes, achamos interessante produzir um grupo de WhatsApp não só para facilitar a comunicação com estes indivíduos, mas também para decidir questões imprescindíveis aos encontros, a saber: o horário específico dos encontros e a assinatura do TCLE feita pelos responsáveis dos(as) alunos(as). Em decorrência desses passos e com tudo organizado de maneira prévia, foi convocada uma reunião com os pais dos(as) estudantes, a fim de obter sua permissão para a produção de dados, obter suas assinaturas e explicar mais detalhadamente o processo da pesquisa. Nesse sentido, ficou acordado com os discentes e com seus responsáveis que os encontros no turno vespertino e na escola mesmo, tendo em vista a minha presença já nesse espaço no mesmo período em questão.

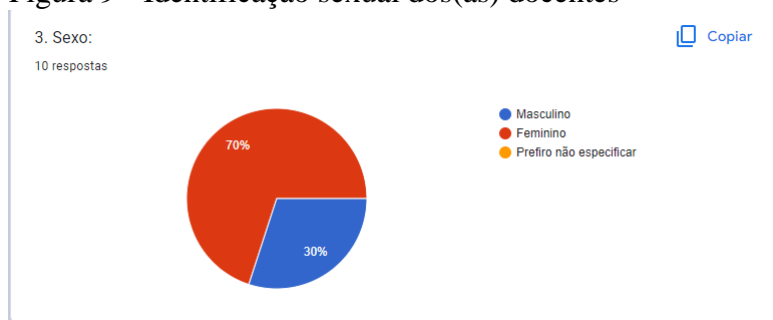
Outro quesito que precisou ser pensado foi a questão da locomoção desses alunos, haja vista que aqueles(as) oriundos(as) dos municípios de Valilândia e Queimada do Curral não necessitavam de transporte, mas os demais sim. Frente a isso, ficou combinado entre direção, pais, professores, alunos e pesquisadora, que os alunos do turno da tarde viriam no final da manhã e se ausentariam das atividades de sala de aula para participar da pesquisa. Eles teriam suas faltas justificadas justamente para que não fossem prejudicados nos componentes curriculares. Mediante tal acordo, foram agendadas duas oficinas¹¹ com carga horária de 04 horas cada, iniciando às 13h e finalizando às 17h.

Os encontros com os discentes ocorreram em momentos distintos em relação ao dos docentes em face das questões de disponibilidade. Os professores, inclusive, também passaram pela mesma abordagem que os estudantes ao responderem um formulário do Google

¹¹ É importante explicitar que o projeto lançado no Comitê de Ética declarava três oficinas, mas em detrimento de alguns ajustes feitos entre pesquisadora e orientador com base nos objetivos da pesquisa, e por temerem um possível comprometimento das atividades em sala de aula por parte dos discentes, foi preferível fazer essa alteração.

previamente elaborado pela pesquisadora. No primeiro questionamento, o qual consistia em saber sobre a localidade em que os professores residiam, todos eles responderam a sede: Valente (BA). No entanto, apenas dois deles residem de fato no município, enquanto os(as) demais localizam-se no distrito de Valilândia. Quanto à identificação sexual dos docentes participantes há uma expressiva quantidade do sexo feminino como pode ser observado abaixo.

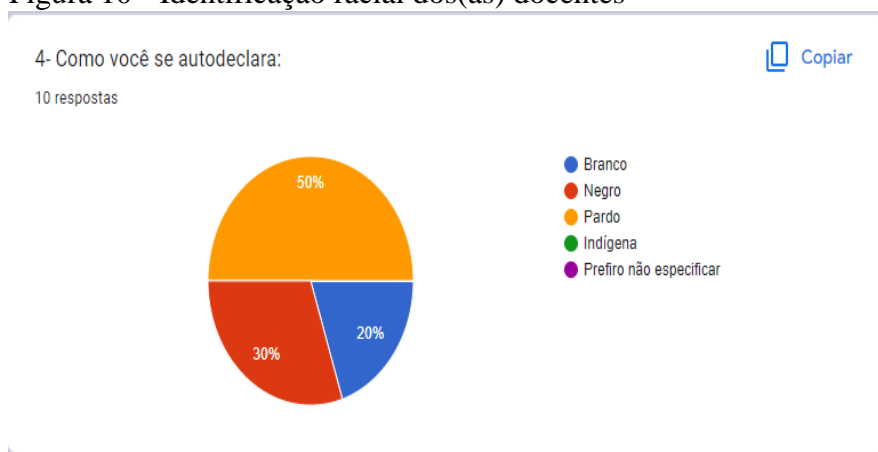
Figura 9 - Identificação sexual dos(as) docentes



Fonte: Google Forms

No que diz respeito à a autodeclaração dos docentes, metade das respostas sinalizam uma identificação racial mais compatível com a cor parda, enquanto 30% e 20% apresentam, respectivamente, identificações com a cor negra e branca.

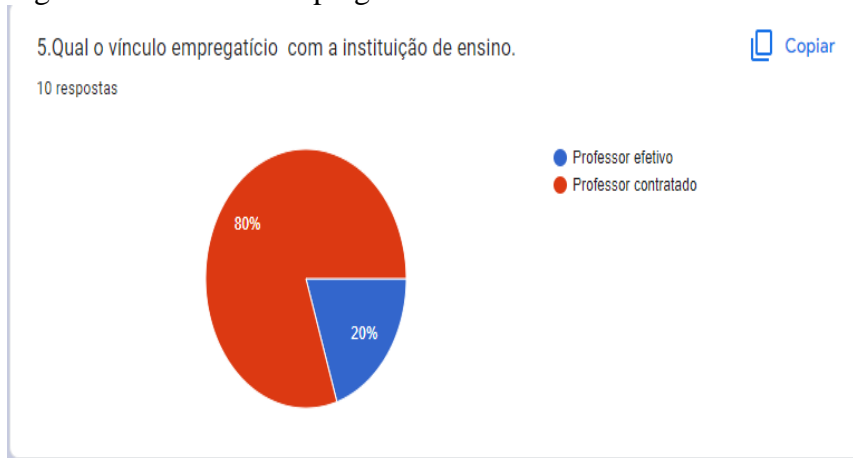
Figura 10 - Identificação racial dos(as) docentes



Fonte: Google Forms

Quanto ao vínculo empregatício dos docentes que responderam ao questionário, 80% correspondem àqueles que são contratados e passaram em um processo seletivo, sendo admitidos para lecionar no exercício do ano corrente e no próximo ano (2023). Já os outros 20% correspondem aos profissionais efetivos da rede municipal de Valente (BA), como mostram os dados a seguir:

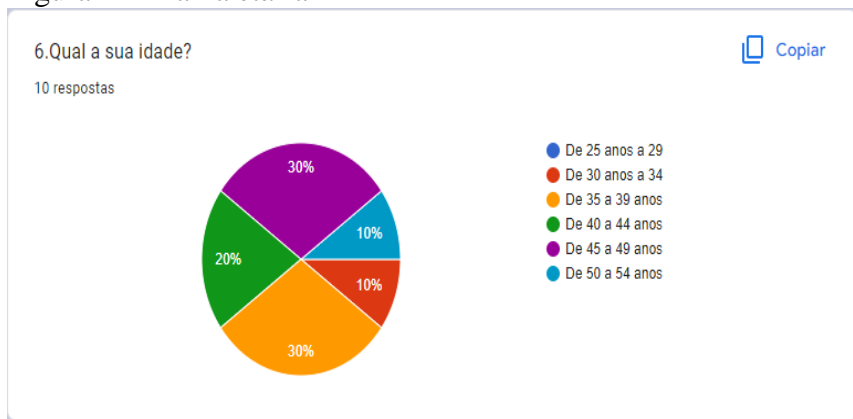
Figura 11 - Vínculo Empregatício



Fonte: Google Forms

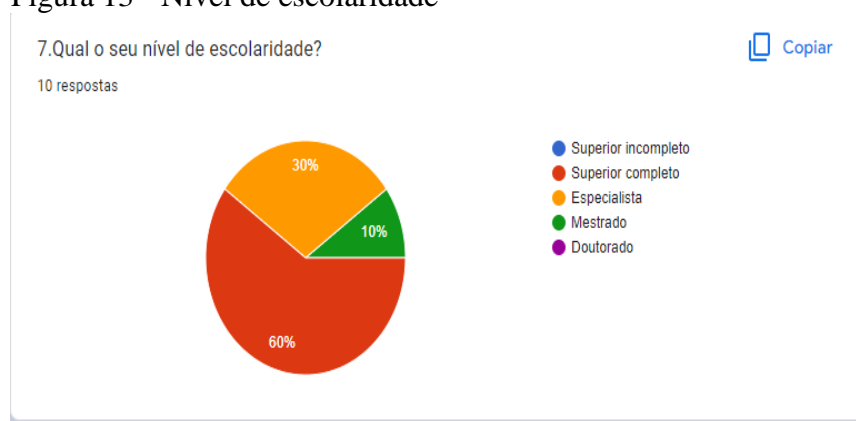
Outro quesito relevante para o estudo foi questionar às(aos) professoras(es) participantes sobre sua idade e seu nível de escolaridade. Ficou constatado, portanto, que há uma maioria já experiente e com ensino superior, em foco especializações na área da educação.

Figura 12 - Faixa etária



Fonte: Google Forms

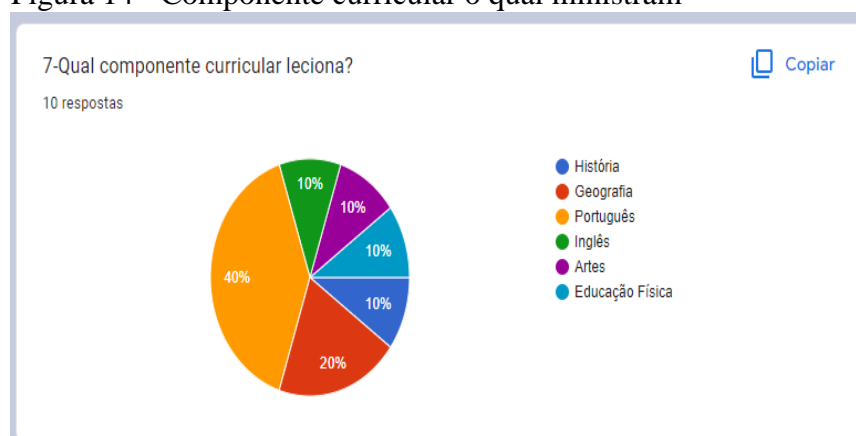
Figura 13 - Nível de escolaridade



Fonte: Google Forms

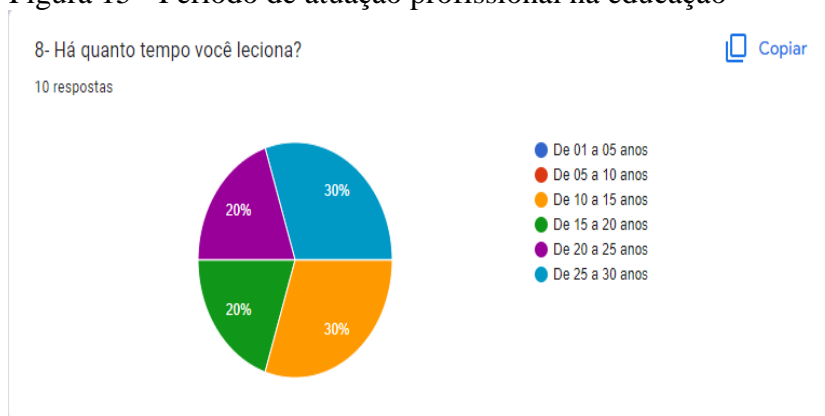
Além disso, como já descrito nos critérios de inclusão para a participação na pesquisa, o formulário só foi encaminhado aos docentes da área de linguagens e ciências humanas. Desse modo, abaixo figuram as respostas dos(as) professores(as) mediante a disciplina que ministram e o período relativo a sua imersão no setor da educação.

Figura 14 - Componente curricular o qual ministram



Fonte: Google Forms

Figura 15 - Período de atuação profissional na educação



Fonte: Google Forms

Igualmente ao processo feito com os(as) estudantes, um diálogo foi estabelecido com os(as) docentes para que pudéssemos organizar nosso primeiro encontro. Nesse contexto, foi questionado no formulário quanto à disponibilidade de dias para a realização das oficinas. Os participantes em foco, por sua vez, acabaram decidindo majoritariamente pelo sábado, uma vez que justificaram ser um dia mais viável para um encontro tranquilo e que pudessem colaborar com o pretendido. Assim, um novo grupo de WhatsApp também foi elaborado, na intenção de estreitarmos essas questões e mantermos contato com estes sujeitos.

O grupo de WhatsApp, foi de suma importância para a troca de informações e o diálogo entre o grupo de participantes da pesquisa e a pesquisadora, haja vista que fomos adequando as demandas da escola, tais como os dias de sábados letivos, horários de planejamento dos professores, calendário de provas e dias disponíveis de cada um dos participantes. Embora esses deslocamentos sejam lidos de forma simples, é preciso sinalizar que devido à diminuição na quantidade de oficinas, precisávamos atender a estas mudanças sem colocar em questão a disponibilidade e o desejo de participação dos envolvidos. Por isso, todo cuidado foi tomado para que não houvesse nenhum ruído na comunicação entre pesquisadora e os(as) coprodutores(as) da pesquisa.

Não destoante dessa premissa, assim como fizemos com os discentes, também foi marcado com os professores um encontro para explicarmos com cautela e de forma detalhada, a assinatura do TCLE. O encontro foi oportuno para essa questão, visto que tiramos as dúvidas surgidas na leitura conjunta do material e após esse movimento definimos a data da oficina estreante.

É claro, no entanto, que tais passos não se dão de maneira alheia, pois é parte dos pressupostos da pesquisa etnográfica, cujas compreensões englobam uma aproximação com o

campo observado e com os fenômenos que dele podem decorrer, à medida que este contato nos proporciona maior integração com formas plurais de dialogar com aquilo que surge de diferente na travessia da pesquisa. Frente a isso, é imprescindível que o(a) pesquisador(a) esteja atento(a) ao surgimento de novos dados durante o estudo e desta forma poder reestruturar suas hipóteses em um primeiro estágio, visando uma maior sistematização do fenômeno estudado, e articulação mais detalhada para um segundo estágio da pesquisa.

Por isso, para dar início a sua jornada no campo de pesquisa, o pesquisador precisa localizar aquele com quem ele vai dialogar e as fontes necessárias para o estudo. Essa é uma fase que não deve ser limitada apenas ao início da pesquisa, mas que deve se fazer presente em todo o período dela, afinal o estudo de caso tem por finalidade pormenorizar uma unidade em ação (LUDKE, 2018).

Outra característica que precisa ganhar ênfase em relação ao estudo de caso, é a atenção dada a interpretação de um contexto. Isto é, parte do princípio para entender melhor o objeto consiste-se em considerar o contexto em que ele se situa, buscando sempre a compreensão geral de um problema, por meio de uma percepção aguçada, dos comportamentos e das situações de contato estabelecidas entre as pessoas que fazem parte da problemática da pesquisa.

Desse modo, os estudos de caso tendem a explicitar a realidade de maneira mais completa e profunda, pois, o pesquisador se empenha em demonstrar diferentes fatores que estão inseridos numa determinada situação-problema, e ao mesmo tempo abordá-lo como um todo. Isso evidencia as pesquisas realizadas no âmbito escolar, já que envolve a complexidade que é lidar com uma gama de inter-relações desde a dinâmica de sala-de-aula às várias disciplinas do currículo escolar (LUDKE, 2018).

3.1.1 Participantes da pesquisa

Os nomes dos discentes participantes da pesquisa são nomes fictícios e foram escolhidos a partir dos nomes dos personagens e de autores dos paradidáticos trabalhados nas oficinas de intervenção. Optamos por esse caminho para preservar a identidade pessoal e cumprir com as normas do comitê de ética CEP/CONEP, responsável pela pesquisa em seres humanos seguindo os critérios e orientações das Resoluções N° 466/2012; n°510 /2016.

Algo similar foi pensado para os docentes também, pois são nomes fictícios, mas sendo escolhidos a partir dos nomes de algumas rainhas africanas e de algumas figuras históricas, símbolos de luta e resistência aos maus tratos e a desumanização dos povos afrodiaspóricos. Tais nomes igualmente estiveram presentes nas nossas discussões das oficinas.

Quadro 2 - Relação de participantes discentes da pesquisa

NOME	IDADE	ANO/TURMA	TURNO	LOCALIDADE
Asta	12 anos	7º anos/A	Matutino	Valilândia
Ajê Xalugá	13 anos	8º ano/B	Vespertino	Ichu II
Amora	11 anos	6º ano/B	Vespertino	Cipo de Leite
Bintou	14 anos	9º ano/B	Vespertino	Itarerú
Dan	12 anos	7º anos/C	Vespertino	Itarerú
Dandara	13 anos	8º ano/A	Matutino	Valilândia
Jaser	12 anos	7º anos/A	Matutino	Valilândia
Lázaro Ramos	14 anos	9º ano/B	Vespertino	Itarerú
Luanda	12 anos	7º anos/C	Vespertino	Cipo de Leite
Lupita	13 anos	8º ano/A	Matutino	Valilândia
Ogum	15 anos	9º ano/A	Matutino	Queimada do Curral
Oyá	12 anos	7º anos/A	Matutino	Valilândia
Swelve	14 anos	9º ano/A	Matutino	Valilândia
Yemanjá	15 anos	9º ano/B	Vespertino	Santa Rita

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Quadro 3 - Relação de professores participantes da pesquisa

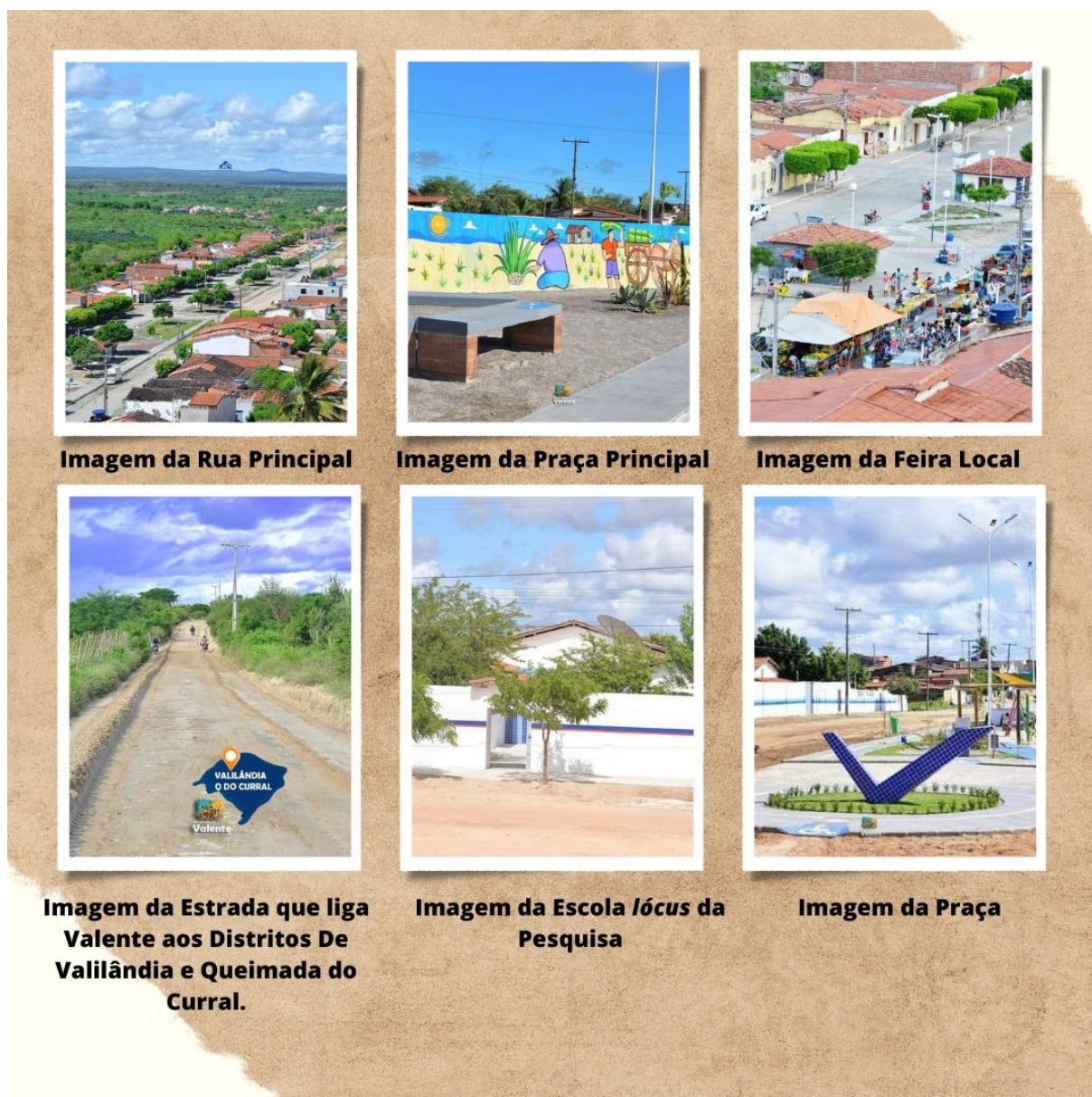
NOME	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	TEMPO DE DOCÊNCIA
Amina	40 anos	Pedagogia (UNEB)	Especialização em ensino de Artes	Língua Portuguesa e Ciências (EJA e Ens. Fundamental)	19 anos
Dandara Zumbi	39 anos	Letras Vernáculas (UNEB) e Geografia (FTC)	Não possui	Empreendedorismo, Agricultura e Educação Física (EJA e Ens. Fundamental)	12 anos
Makeda	46 anos	Pedagogia (UNEB)	Ludicidade e Psicopedagogia Clínica e Institucional	Língua Portuguesa e Artes (EJA e Ens. Fundamental)	20 anos
Maria Felipa	40 anos	Letras Vernáculas (UNEB)	Não possui	História (EJA) e Língua portuguesa (Ens. Fundamental anos finais)	21 anos
Ndatté Yalla	52 anos	Letras Vernáculas (UNEB)	Não possui	Língua portuguesa, Ensino Religioso e Artes.	34 anos
Nazinga	38 anos	Letras Vernáculas (UNEB)	Não possui	Língua Portuguesa (EJA e Ens. Fundamental)	17 anos
Tereza de Benguela	55 anos	Geografia	Gestão Educacional	Geografia	31 anos
Yaa Asantewa	34 anos	Geografia	Educação ambiental	Geografia e Ciências (EJA e Ens. Fundamental)	13 anos
Zumbi	43 anos	Letras Vernáculas (UNEB)	Não possui	Língua Inglesa	22 anos

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

3.1.2 *Locus*: mapeando o corpo-presença dos participantes no território do sisal

O Distrito de Valilândia situa-se no município de Valente (BA). Valilândia foi elevada à condição de Distrito através da Lei Municipal nº 662/2015, sendo composta pelos seguintes povoados: Queimada do Curral, Itareru, Cipó de leite, Ichú I e Ichú II da Valilândia, Vargem Grande, Santa Rita de Valilândia, Papagaio, Queimada do Alto da Valilândia, e Varginha de Dentro. Os alunos regularmente matriculados na escola são oriundos das famílias que moram nestas comunidades.

Figura 16 - Distrito de Valilândia (BA)



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

3.2 APRESENTAÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO PARA A CONDUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi elaborado no componente curricular “Diagnóstico e Desenvolvimento Organizacional”, e o título ficou denominado “(Re)existência e

Empoderamento da Identidade Negra: uma abordagem interdisciplinar no Centro Municipal de Educação de Valilândia (BA)”. A intervenção foi elaborada pensando na valorização e afirmação da identidade negra, por meio de oficinas pedagógicas no intuito de que pudessem possibilitar o alcance dos objetivos e metas para as atividades a serem desenvolvidas.

A proposta está fundamentada na realização de tarefas coletivas que estimulam a participação, investigação, ação e conscientização por meio das leituras e teoria que envolvem a práxis. Para tanto, esse movimento significa que o professor/pesquisador precisa estar aberto a conhecer novas epistemologias e conceitos, para então redimensionar o seu fazer pedagógico (VIEIRA & VOLQUIND, 2002).

A partir dessa dinâmica, percebemos que as oficinas reportam às técnicas, estratégias e movimentos que envolvem o planejamento e a consecução das atividades. Nesse tipo de metodologia próprio do método dialético, as ações estão direcionadas a exercitar os processos de apreensão das operações mentais, os quais conduzirão novos desafios e possibilitando despertar novas construções, novos encaminhamentos, e isso demanda a elaboração de uma sistematização e apropriação do conhecimento. Por isso, é necessário a efetivação de diagnósticos, estudos, discussões, problematizações e sínteses.

Todas estas especificidades orientam para uma proposta de intervenção diferenciada, indicando que as oficinas também são momentos de aprendizagens, pois estas acontecem no âmbito da coletividade e sob interação de todos os participantes. É com base nessa perspectiva, que as reflexões de Paulo Freire (2001) nos ajudam a entender que uma ação continuada, um movimento ininterrupto, o sonho pela humanização que perpassam as dificuldades reais, de ordem política, social, econômica e ideológica, as quais penalizam o homem em uma condição desumana, visam romper com todas essas amarras sociais que buscamos fragilizar.

Acerca dessa lógica, inferimos que a metodologia a qual embasou o projeto de intervenção é de inspiração na pesquisa-ação, visto que é o tipo de pesquisa social que tem como fundamento a função política atrelada a uma ação e objetiva na resolução de um problema coletivo que envolve os pesquisadores e os participantes da pesquisa. Frente a isso, existem questionamentos a responder ou existe algo a ser realizado, contudo, os resultados obtidos, ou seja, os conhecimentos advindos, não devem permanecer em propriedade do grupo de estudo, e sim, transformar-se na função política de alcançar outros sujeitos na perspectiva de um potencial transformador (THIOLLENT, 2009).

Diante das considerações acima, foi feito um diagnóstico sobre o espaço-território da escola e também de conhecimento a partir do Projeto Político Pedagógico da escola (SEDUC, 2021) – documento que traça as diretrizes pedagógicas e define os modos pelos quais a

instituição escolar deve se comunicar e interagir com os professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para tratar das questões mencionadas, o documento aponta como objetivo primordial do CEMEV (*locus* da pesquisa), o oferecimento de uma educação de qualidade, ampliando os conhecimentos através de profissionais que se inserem em um perfil de criticidade, compromisso, participação. Isto é, profissionais que possuem um senso de humanidade mais aguçado.

Ainda sobre o que reitera o Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição deve prezar por ações interventivas como proposição para aperfeiçoar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a elaboração de conhecimentos de forma democrática e social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Nesse ínterim, é preciso o envolvimento de toda comunidade escolar, haja vista que o documento em questão faz menção à Base Nacional Curricular Comum de 2017 como documento de caráter normativo e como guia para estabelecer vínculo entre o conhecimento acessado e suas transformações nas realidades vividas dos estudantes.

Ainda que estas prerrogativas sejam legítimas e extremamente imprescindíveis à constituição dos compromissos sociais da escola, é prudente analisar que o Projeto Político Pedagógico da instituição encontra-se tangente às questões étnico-raciais sinalizadas na legislação vigente. Isso porque, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, mas que, infelizmente, tais questões não são tensionadas na escola, pois não há diálogos transversais respaldados nas referências teóricas de intelectuais e pensadores(as) negros(as). Essa ação, com efeito, protela práticas curriculares que coloquem em questão metodologias e práticas de (des)construção da representatividade da identidade negra.

Neste contexto, é preciso salientar que isso não acontece apenas no Centro Municipal de Educação de Valilândia, mas todo o sistema educacional brasileiro apresenta lacunas em relação a um currículo afrocentrado, por exemplo. Em face dessas observações, a proposta de intervenção ao mesmo tempo que incitou o debate étnico-racial também foi de extrema valia para a formação dos professores ali presentes, já que estavam discutindo temáticas que abordam correntes políticas e filosóficas no sentido de uma emancipação nas práticas curriculares, e na construção de novos saberes (OLIVEIRA, 2012).

Diante dessa dimensão, propomo-nos a trabalhar com a literatura afro-brasileira pautada em autores da contemporaneidade e através dos documentos legais que orientam as relações raciais, compreendendo também que a legislação penal e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003),

ainda que já em vigor na atualidade são desconhecidas e/ou relativizadas por uma maioria considerável. É nesse sentido que buscamos fazer um projeto de intervenção detalhado e compreensível a qualquer indivíduo interessado nessa iniciativa, sobretudo aos participantes da pesquisa.

Desta forma, a metodologia requer um cuidado minucioso nas atividades desenvolvidas pelos pesquisadores, já que o planejamento bem elaborado e metas bem definidas nesse processo, orientam melhor os procedimentos de coleta de dados e auxiliará nos resultados esperados (THIOLLENT, 2009). Assim, ao elaborarmos o projeto de intervenção fizemos um levantamento de questões pedagógicas e de materiais que poderiam fazer parte das oficinas tanto dos discentes quanto dos docentes.

Em outras palavras, optamos por lidar com diferentes linguagens: seleção de livros paradidáticos, músicas e vídeos para os discentes, por exemplo, e poesias, podcasts e vídeos para os docentes, no intuito de dinamizar a interação com o debate pretendido. Além disso, esses recursos pedagógicos estavam todos implicados com a discussão étnico-racial, justamente para possibilitar outros enlaces discursivos a despeito da representatividade e valorização da negritude. Infelizmente, como precisávamos de materiais em grande escala devido às atividades e quantidade de pessoas para as oficinas, alguns materiais foram comprados com recurso da própria pesquisadora, a saber: lápis de cor, canetas, lápis, pincéis atômicos, folhas de papel ofício, folhas de sulfite, impressões, alguns livros, papel higiênico, pincel de quadro branco, inclusive, o lanche para os participantes.

3.2.1 Descrevendo as oficinas com os discentes participantes da pesquisa

A primeira oficina desenvolvida com os discentes foi intitulada “Identidade e Identificações” e ocorreu no dia 25 de abril de 2022. As atividades propostas na oficina dialogam com o objetivo geral do projeto de pesquisa e com os objetivos específicos, sendo esta oficina a ter como base o seguinte objetivo específico, a saber: potencializar a valorização sociocultural das linguagens de raízes africanas por meio das narrativas de escritores negros(as). O intuito era resgatar a ancestralidade da construção identitária negra, de forma simples e prazerosa, por meio de paradidáticos de autoria negra.

O primeiro momento da oficina se consistiu na dinâmica de apresentação denominada de “Quem sou eu?”, em que cada participante tinha de responder a algumas perguntas específicas e forma bem objetiva para otimizarmos o tempo, bem como fazê-los se reconhecerem melhor. As perguntas foram relacionadas ao nome completo, lugar onde reside e

uma lembrança de sua infância. Neste movimento, um fato interessante ocorreu de forma unânime. Todos os discentes envolvidos na atividade relataram em relação a sua lembrança algo vinculado à família: um passeio ou viagem que fizeram juntos. Eles falavam de maneira emotiva e bastante sensível, mostrando-nos a sutileza das relações familiares e suas potências.

O segundo momento ocorreu mediante à ação inicial de sensibilização com o vídeo “Ninguém nasce racista”. O movimento da atividade se deu à medida que os alunos falavam sobre suas interpretações frente ao vídeo para essa atividade ganhasse corpo. Assim, foram expressando seus conhecimentos prévios sobre as questões tematizadas no material audiovisual e achamos interessantes que esse momento não fosse interrompido, pois queríamos analisar as profundidades daqueles olhares sobre a temática em foco.

Após as discussões iniciais sobre o vídeo, houve algumas provocações por minha parte com foco nas questões étnico-raciais, a partir da exposição de conceitos sobre identidade, racismo e ancestralidade. Com base nisso, dividi os participantes em trio, sugerindo que a partir da explicação dada pela pesquisadora eles montassem um cartaz com as frases que remetiam a cada um dos conceitos apresentados. Para isso, cada trio recebeu um papel metro e pincel atômico, cabendo a eles inferir sobre os conceitos correspondente aos termos: racismo, identidade e diáspora africana. Depois de realizada a tarefa eles puderam interagir e opinar sobre o trabalho dos outros colegas, chegando a um consenso do que estava certo ou errado, só no final das discussões que a pesquisadora fez as ponderações necessárias.

Nessa atividade, percebi que os(as) discentes ficaram bem relaxados para realizarem o diálogo pretendido, pois sentaram ao chão, cada um deu a sua contribuição e interagiram entre eles mesmos fazendo uma construção autônoma e dentro do tempo estabelecido. A atividade posterior foi uma roda de leitura sobre os paradidáticos que versam sobre empoderamento e representatividade negra. Para esse momento, utilizamos livros da literatura clássica, tais como: “Mágico de Oz”, “Gato de Botas”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O rato da Cidade e o Rato do Campo”, além dos paradidáticos de escritores(as) negros(as). Os livros foram disponibilizados nas mesas da sala em que realizamos o encontro de forma bem visível. A orientação dada foi que os participantes levantassem dos seus lugares e fossem até onde os livros estavam, para que pudessem manuseá-los e reconhecer quais já eram conhecidos por eles mesmos.

Assim sendo, os discentes foram orientados a folhear cada obra e depois voltassem aos seus lugares, a fim de que começassem a falar os livros reconhecidos ou não. Infelizmente, não foi novidade o fato deles não identificarem sobre as obras de autores(as) negros(as), mas isso não impediu de seguirmos em diante, pois o próximo passo da atividade se consistia na ação dos alunos, em dupla, lerem os paradidáticos de autorias afro-brasileiras. Em seguida, fizemos

uma mesa redonda para socializarmos as leituras, cujo momento foi prazeroso e riquíssimo. Houve também contação de histórias, e neste momento foi possível perceber a identificação dos estudantes em muitos aspectos, principalmente nas obras de autores como Emicida e Lázaro Ramos, os quais eles apontavam dizendo o seguinte: “Esse é aquele cantor, aquele ator, né pró?”

Nesse contexto, os livros que fizeram parte desta oficina foram os seguintes: “Sulwe” (Lupita Nyong’o, 2019), cujo discurso central da obra reflete os padrões estéticos e a valorização do valor e beleza negra como contraponto a esses padrões. O livro, inclusive, é o primeiro livro infantil a ser publicado pela atriz queniana-mexicana. Outro livro em foco foi “Omo Oba” (Kiusam de Oliveira, 2009), que apresenta na narrativa princesas iorubás (Oiá, Oxum, Ajê Xalungá, Iemanjá, Olocum e Oduduá). O livro, segundo Oliveira (2019), é riquíssimo para se trabalhar em sala de aula a desmistificação das religiões da matriz africana, o que fortalece essas questões no contexto escolar.

Livros como “Meninas Negras” de (Madu Costa, 2018), “Sinto o que sinto” (Lázaro Ramos) e “Amoras” (Emicida, 2018) também fizeram parte desses momentos. As obras enfatizam a autoestima da criança negra e a valorização de sua cultura e cor, ao discutirem questões vinculadas à ancestralidade, enaltecimento da cor negra e das potências dos sujeitos conscientes sobre suas histórias de vida.

É oportuno relatar que a descrição e escolha dos livros acima relacionados, foram a partir de busca e pesquisa sobre como trabalhar leituras que versam sobre o empoderamento negro de crianças e adolescente, provocando uma reflexão crítica sobre nossa ancestralidade e construção identitária. Para isso, foram buscadas na internet¹² algumas informações a despeito de possíveis obras literárias que pudéssemos ter como base para ampliar o repertório de discussão.

Depois desse adendo, posterior à realização a leitura e a socialização dos paradidáticos, fizemos um intervalo para o lanche, e ao retornarmos às atividades houve um momento para que os discentes expusessem suas impressões sobre os pontos: a) falar um pouco sobre o paradidático lido; b) o que chamou mais atenção da obra lida e c) algo que lhe causou estranhamento na leitura feita. As falas foram gravadas para posteriores transcrições. Logo em seguida, trabalhamos com a música de MC Sofia – “Menina Pretinha”¹³ em duas versões e os vídeos das músicas foram expostos para que os alunos acompanhassem a música.

¹² Site em que foi feita a busca por obras literárias infanto-juvenis que discutissem relações étnico-raciais. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/219/leve-a-diversidade-racial-para-a-contacao-de-historias/conteudo/19959>.

¹³ O videoclipe da música encontra-se disponível no YouTube, através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=GH1O91Qv0PM>.

Para concluir, foi organizado com os discentes um semicírculo para a socialização de algumas questões. Neste momento, pedimos que os discentes respondessem algumas perguntas: a) “Para você, o que é racismo?”, b) “Você já sofreu ou presenciou algum dos seus colegas sendo constrangido por racismo?” e c) “Você já presenciou alguém sendo ridicularizado por apelidos racistas ou até mesmo por características físicas (cor-da-pele e/ou pelo tipo de cabelo)?”. Frente aos questionamentos acima e às respostas dos discentes, pedi para que elaborassem um desenho representativo de como eles se veem, enquanto ouvíamos a música de banda Palavra Cantada – “África”¹⁴. Alguns desenhos podem, inclusive, ser vistos logo abaixo:

Figura 17 - Desenho representativo de Dan (12 anos, 7º ano - Vespertino, Itareru/BA)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

¹⁴ O videoclipe da música encontra-se disponível no YouTube através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>.

Figura 18 - Desenho representativo de Asta (12 anos, 7º ano - Vespertino, Valilândia/BA)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Figura 19 - Desenho representativo de Swelve (14 anos, 9º ano - Vespertino, Valilândia/BA)



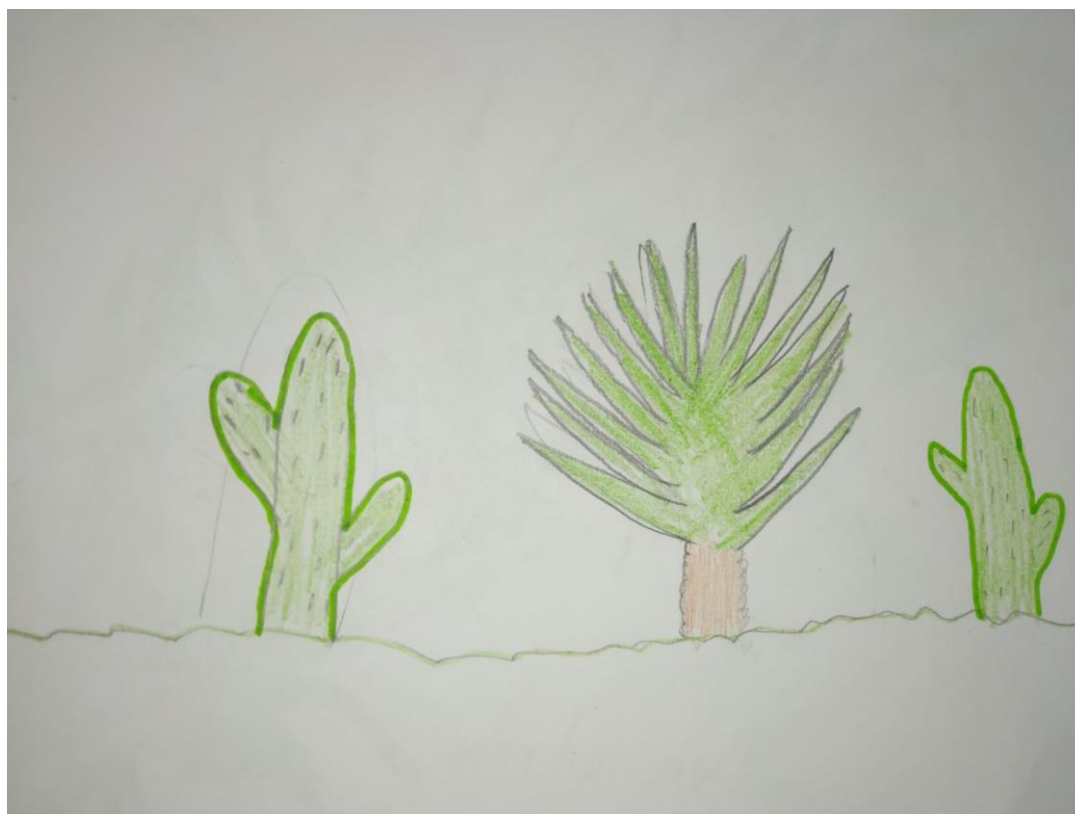
Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Figura 20 - Desenho representativo de Obatalá (14 anos, 9º ano - Vespertino, Itareru/BA)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Figura 21 - Desenho representativo de Oyá (12 anos, 7º ano - Matutino, Valilândia/BA)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Já em relação à segunda oficina com os discentes, esta foi intitulada “Pertencimento Étnico-Racial” e aconteceu no dia 05 de maio de 2022. A oficina em questão tem estreita relação com o segundo objetivo específico da pesquisa, o qual se consiste em enunciar conhecimentos que valorizem a identidade negra e o princípio de equidade educacional e social a partir da abordagem decolonial. Além disso, ela também dialoga com os demais objetivos do trabalho. Sendo assim, buscamos tensionar o olhar dos discentes para as questões identitárias e para a corporeidade, enfatizando também o debate frente à estética negra por meio da representatividade de pessoas do meio artístico que se autodeclaram negras. A partir disso, falamos um pouco sobre a cultura e as tradições dos povos afrodiáspóricos, corroborando as categorias da pesquisa: identidade, educação, currículo e decolonialidade.

Para o primeiro momento da oficina trouxemos a discussão sobre a ancestralidade africana por meio da dinâmica de interação chamada de “A árvore Baobá”. O planejamento foi feito para colocar as imagens de *Sankofa* em um tronco simbolizando uma árvore, no entanto, a pesquisadora fez uma adaptação da dinâmica, pois as imagens foram postas no canto da sala em cima da mesa e os discentes escolhiam uma para em seguida lerem sobre os significados nos versos de cada imagem. Ao final das apresentações dos significados, cada um deles foi convidado a contar uma história que fizesse parte da tradição da sua família. Após cada um contar a sua história, a pesquisadora ressaltou a importância dos contos orais na tradição africana, abordando ainda sobre o significado do *Sankofa*.

É preciso contextualizar que tal dinâmica oportuniza ramificações necessárias para a construção de um currículo cada vez mais implicado com questões étnico-raciais e promovendo uma perspectiva afrocentrada sobre o conhecimento invisibilizado desses povos. Nessa conjuntura, as oficinas de intervenção foram pensadas dentro desse escopo, o qual perpassa os níveis de transformação da consciência, do reconhecimento de pele e do reconhecimento do meio.

Assim, a educação afrocentrada sugere às pessoas negras um redimensionamento da sua história, sem que haja necessidade de se embasar no progresso ocidental, mas observando, sobretudo, o povo afrodiáspórico e sua história de lutas e resistência. Por isso, faz-se necessário observar o constante movimento do povo negro em todos os âmbitos sociais possíveis, uma vez que é a partir da centralidade na concepção afrocentrada que concebemos a imersão na existência tradicional negra como prioridade conceitual negra (ASANTE, 2014).

Mas sem perder de vista os detalhes da realização das oficinas, o segundo momento dela foi através da sensibilização com o vídeo sobre a história do “Pequeno Príncipe Negro”, livro do autor Rodrigo França. O vídeo é de curta duração e depois de assisti-lo, os discentes foram

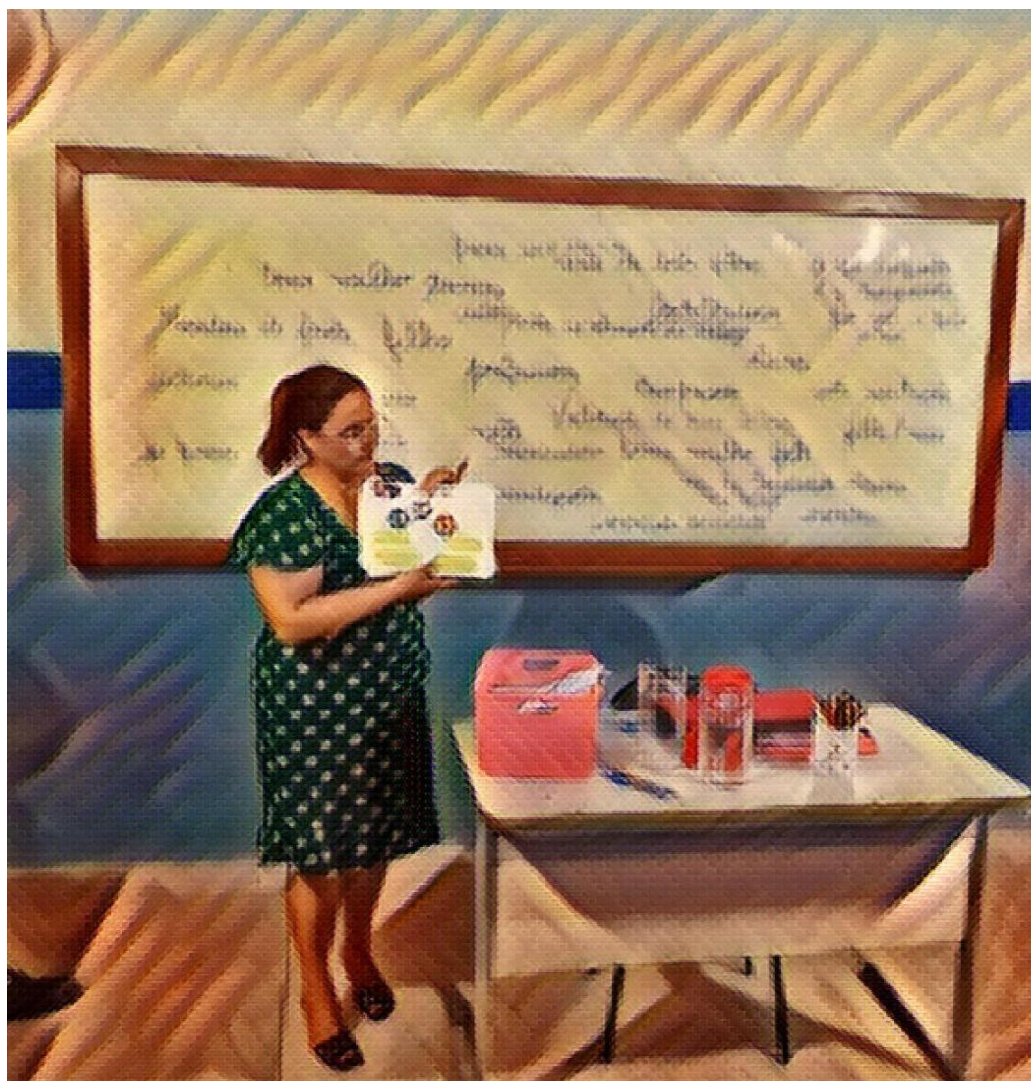
convidados a fazer os comentários. Logo em seguida, foi exibido um outro vídeo sobre uma apresentação teatral em que o ator nordestino faz uma performance e discorre sobre a sua condição de ser negro e sua identificação com a história do Pequeno Príncipe Negro. Nesse sentido, achamos indispensável nas atividades desta oficina reforçar a visibilidade dessas questões a partir dos pressupostos da interculturalidade crítica de Catarine Walsh (2009), justamente por ser um conceito implicado com a questão afrocentrada sobre os corpos e suas subjetividades.

O terceiro momento foi por meio da contação de história sobre a vida de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo. As histórias contadas foram feitas a partir da coleção “Black Power” da editora Mostarda; uma coleção que apresenta biografias de personalidades negras que se tornaram inspiração para novas gerações. Houve ainda exibição do discurso¹⁵ da atriz Lupita Nyong'o, no Oscar de 2014, sobre a aceitação da beleza negra.

As histórias foram narradas pela pesquisadora e ao final os discentes fizeram um mapa conceitual sobre as obras e discursos de Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Lupita Nyong'o, Os discentes receberam um card feito no canva com a imagem das escritoras, e assim deveriam sistematizar as falas que eles já haviam socializado, apontando palavras que identificassem cada uma das mulheres em foco e que estivessem relacionadas à identidade negra e seu empoderamento.

¹⁵ Discurso pronunciado pela atriz Lupita Nyong'o no Oscar de 2014, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ChpriB5ktGg>.

Figura 22 - Orientação para a produção da atividade



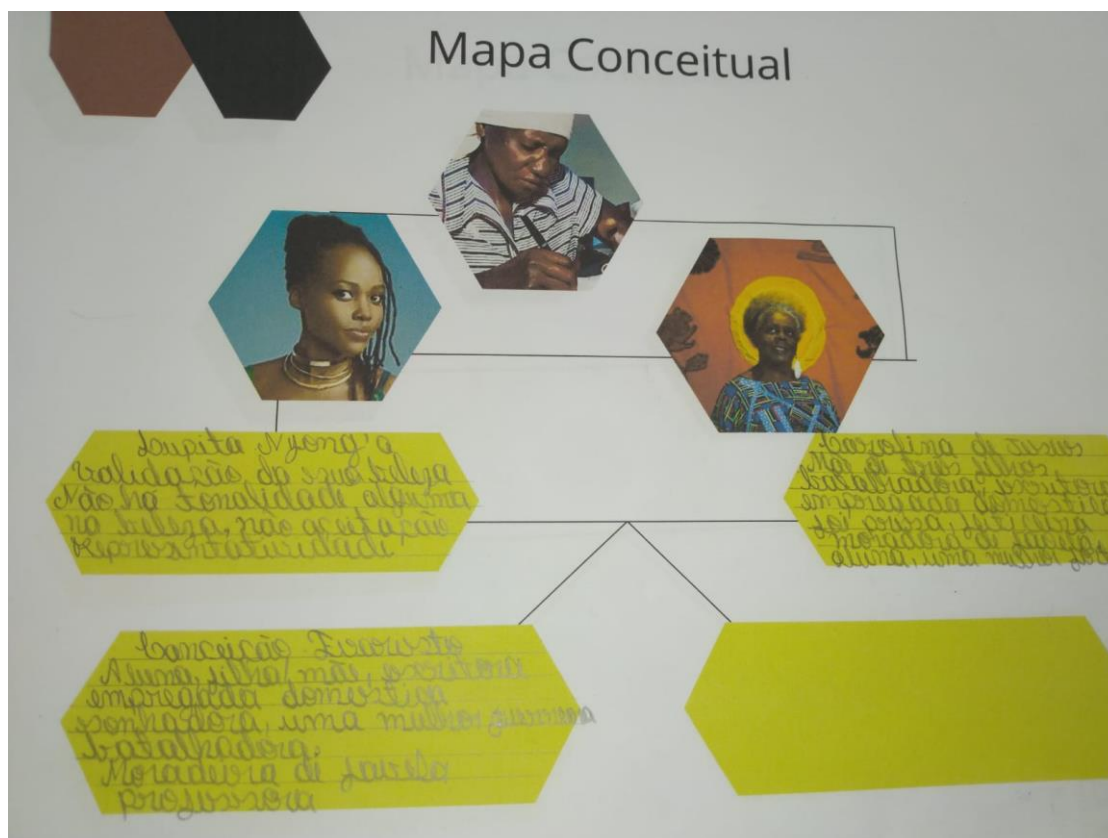
Fonte: Acervo da própria pesquisadora

Figura 23 - Construção do mapa conceitual



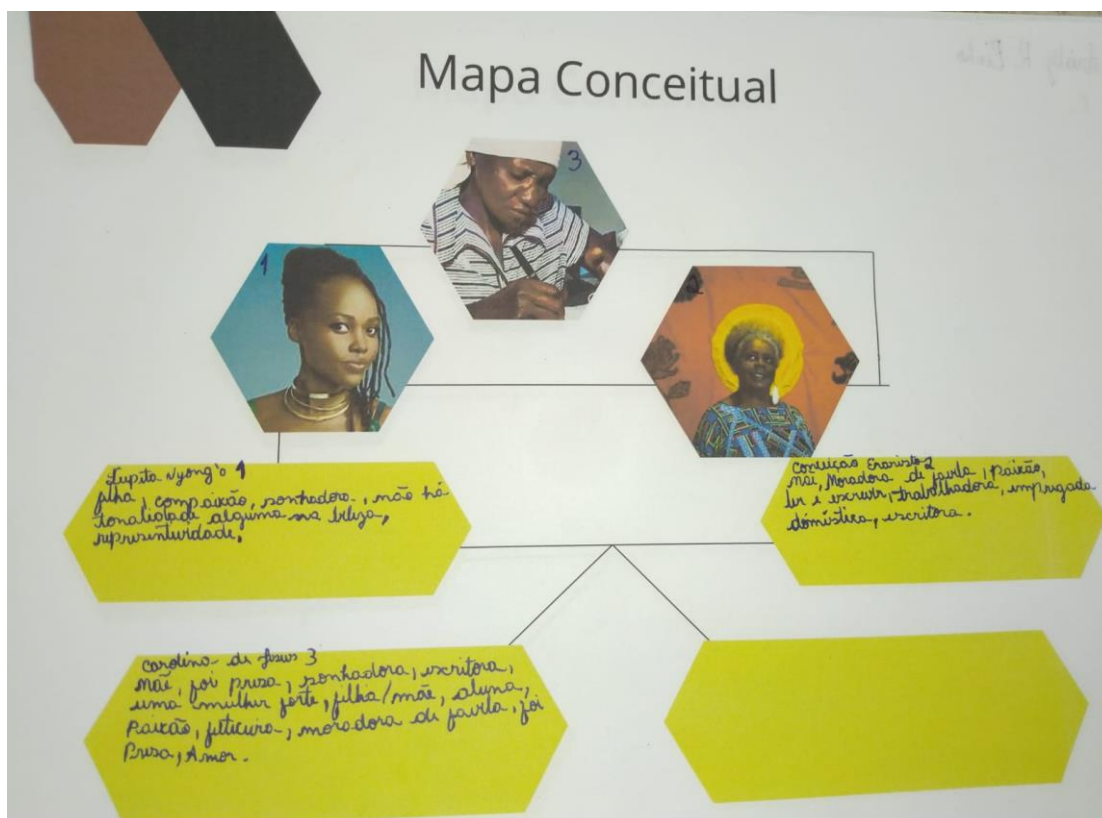
Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 24 - Mapa conceitual de Yemanjá (15 anos, 9º ano - Vespertino, Valilândia/BA)



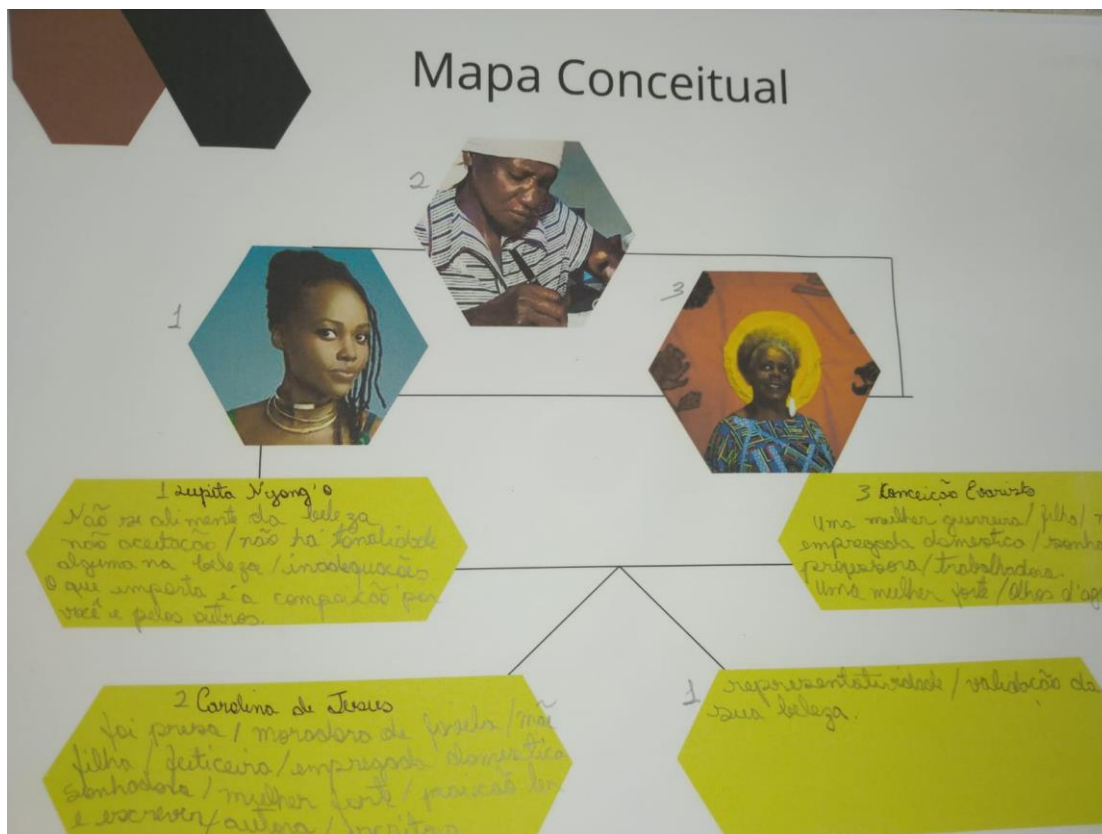
Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Figura 25 - Mapa conceitual de Bintou (14 anos, 9º ano - Vespertino, Itareru/BA)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Figura 26 - Mapa Conceitual de Lupita (13 anos, 8º ano - Matutino, Valilândia/BA)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Posterior a esse momento, foi solicitado aos estudantes que escrevessem um textinho de até cinco linhas, dizendo o que significa ser negro na concepção deles. Abaixo, é possível vermos tais questões descritas por eles e registros do momento de produção desse material.

Figura 27 - Produção textual



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 28 - Produção individual do mapa conceitual



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Para mim, ser negra não é ter que suportar tudo calada. Muitas pessoas acham que a pessoa negra precisa aguentar tudo calada, mas não é porque temos o tom da pele escura que devemos ter direitos diferentes. Os direitos são iguais. Ainda tem pessoas brancas que duvidam do nosso potencial, por isso somos prejudicadas, não podemos

entrar em todos os lugares. As pessoas gostam de fazer os negros infelizes, não podemos entrar em um supermercado que logo chega um funcionário para ficar observando. Em pleno século 21, ainda sofremos com o racismo no mundo e no Brasil, em lugares públicos como escolas e em supermercados. Muitas pessoas estão com a saúde mental prejudicada por conta do preconceito, e isso é um absurdo. Diga não ao racismo! (LUANDA, 12 anos, 7º ano – Vespertino, Cipó de Leite/BA)

Ser negro é ser descendente de africano, mas as pessoas negras sofrem racismo, e mesmo o racismo sendo crime, ele ainda é praticado. Ser negro não é problema algum, pois somos todos iguais, o problema é o preconceito contra o cabelo crespo, contra a forma de cultura. Nós assistimos recentemente a um policial matar um negro enforcado, só porque era negro (DAN, 12 anos, 7º ano – Vespertino, Itareru/BA)

Ser negra pra mim é pouco bom e ao mesmo tempo ruim, porque as pessoas falam besteiras com os amigos porque são negros, mas também tem pessoas negras que sentem vergonha de dizer que são negras. A gente precisa aprender a ser do jeito que somos, a não se importar com o que as pessoas dizem a nosso respeito (AMORA, 11 anos, 6º ano – Vespertino, Cipó de Leite/BA)

Ser negra na nossa sociedade não é fácil, as pessoas nos julgam por conta da cor da pele, por causa do seu cabelo, só porque o cabelo é crespo e não liso. Além de todo preconceito, aonde quer que você vá, seja no mercado, na rua, no banco, em todos os lugares vai aparecer um racista pra falar mal de ti e te julgar (YEMANJÁ, 15 anos, 9º ano – Vespertino, Santa Rita/BA)

Para mim, ser negra é ser uma pessoa normal como qualquer outra pessoa, mas vivemos em um país racista, por isso, para os negros, as coisas são mais difíceis do que para os brancos, por exemplo, existe maior dificuldade para um negro arrumar um emprego. E em qualquer espaço, podemos ser vítimas de racismo (BINTOU, 14 anos, 9º ano – Vespertino, Itareru/BA)

Podemos observar que, em todos os fragmentos de texto existe uma consciência latente por parte dos discentes em reconhecer um pouco os estereótipos que foram criados para inferiorizar o povo afrodescendente e afro-brasileiro. Isso porque, eles falam das suas subjetividades, da dúvida posta sobre o potencial da pessoa negra, falam do terror em assistir a mortes de pessoas negras nos noticiários e relatam a insegurança de entrar em determinados lugares sem serem observados de forma negativa.

Por outro lado, estas mesmas falas enfatizam a questão de igualdade e do preconceito racial como crime, observando a linha tênue entre a condição de sujeito relacionada ao negro e a segregação imposta cotidianamente a ele. Assim, percebemos que mesmo sob linhas limitadas e a pouca idade, os alunos mostram que entendem que há um abismo entre a perspectiva da equidade e privilégio branco que impossibilita com que esta aconteça.

Ainda sobre estes discursos, é possível relembrarmos as reflexões de Arroyo (2012), cuja prática docente implicada com realidade vivida sensibiliza o olhar marginal de um indivíduo para com o outro. É nesse sentido que o autor infere sobre essa percepção ao dizer que,

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas

construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/ subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/ libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação, eles se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo, sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação (ARROYO, 2012, p. 29).

Ao referir-se a outros sujeitos e a outras pedagogias, retomamos os conceitos sobre ecologia dos saberes¹⁶, a pedagogia das ausências¹⁷ e das emergências como condição para repensar as pedagogias de dominação/subordinação dos grupos minoritários, bem como repensar as pedagogias do sul e os estudos decoloniais como movimento que se contrapõe às pedagogias que ignoram os conhecimentos, valores e culturas, modos de pensar e a identidade dos povos colonizados. Com isso,

A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo, sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. Até das infâncias e adolescências populares. Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. Na história das ideias pedagógicas, seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos ou subcidadãos, atolados na falsa consciência (ARROYO, 2012, p. 32).

Diante desse pensamento, devemos construir uma pedagogia que contemple a interculturalidade e os processos identitários, para que não apenas pensemos de maneira acrítica a inclusão e/ou exclusão entre o nós e eles. Pois, “[...] o nós está atrelado ao padrão de poder, de dominação/subordinação a outros povos, raças e classes na especificidade da nossa história a partir da empreitada catequética até a empreitada da educação pública popular” (ARROYO, 2012, p. 38). Nesse sentido, é preciso romper a condição construídas pelas classes hegemônicas, na intenção de que o currículo seja um instrumento importante de poder, resistência e conscientização de grupos étnico-raciais aliados de sua humanidade.

Para compor as percepções dos discentes de modo mais consistente, foram solicitados de que respondessem aos seguintes pontos de diálogo¹⁸: a) “De que forma você percebe que o

¹⁶ Rever páginas 64 e 65 sobre o conceito “ecologia dos saberes.”

¹⁷ Rever páginas 66 e 67 sobre o conceito de pedagogia das ausências e das emergências.

¹⁸ Tais pontos serão abordados de forma mais detalhada no Capítulo 4 que diz respeito às análises desse material

empoderamento tem servido para lidar com a discriminação racial contra a juventude negra?” e b) “Como a escola tem contribuído com os estudantes nas discussões sobre as questões de identidade negra e afrodiáspórica?”. Ao final do exercício, ouvimos juntos a música “Minha prece” de Dandara Manoela¹⁹.

3.3 ESCRITAS-VIVÊNCIAS-RASCUNHADAS: PRIMEIRA OFICINA DESENVOLVIDA COM OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira oficina desenvolvida com os docentes foi intitulada *Escutas-Vivências-Rascunhadas*, aconteceu no dia 14/05/2022 e seguiu a mesma proposta da oficina com os discentes sobre potencializar a valorização sociocultural das linguagens de raízes africanas por meio das narrativas de escritores negros (as). A meta estabelecida para essa oficina foi fortalecer em 50% dos discentes o resgate da nossa ancestralidade e da construção identitária negra. A oficina aconteceu no espaço escolar, teve duração de quatro horas, início às 8 horas e término às 12 horas. Na primeira oficina, tivemos seis participantes, sendo um professor dos componentes curriculares Língua Inglesa, Geografia, Língua Portuguesa, História e Educação Física.

A oficina foi ministrada a convite da pesquisadora por uma colaboradora da pesquisa Cristina Moura, professora da rede pública municipal em Valente/BA, mestranda no (MPED), Mestrado Profissional em Educação e Diversidade pela UNEB. A convidada tem especialização na área de psicopedagogia, na área da psicanálise, além de formação em reiki. A soma destes conhecimentos fez o diferencial neste retorno à presencialidade das atividades no contexto pós-pandemia, em que as emoções, as dores e as incertezas estavam latentes em cada ser humano. Por isso, o ambiente e as primeiras atividades foram voltadas a trabalhar as questões socioemocionais dos docentes.

Para dar início à oficina, tivemos um momento de sensibilização com uma dinâmica regida ao som de uma música de fundo suave, usada em momentos para trabalhar exercício de respiração e de concentração, foi um momento terapêutico. A facilitadora pediu que todos ficassem de pé e formassem um círculo, no primeiro momento de mãos dadas e foram girando ao som da música, em determinado momento pedimos aos docentes que soltassem as mãos e permanecessem em seus lugares, pois aquele era um momento para acordar o corpo. Assim, ao

¹⁹ O videoclipe da música encontra-se no YouTube a partir do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=1OeWYCrz1kg>.

som da música, a facilitadora disse para estarem ali naquele momento presente, experienciando e sentindo cada movimento. Foi feito um momento de alongamento, pedindo que esticassem o corpo, que ficassem nas pontas dos pés, tendo sido trabalhada a respiração com algumas atividades próprias.

Neste momento, a pesquisadora só registrava o que estava presenciando e, como colega de trabalho, não podia deixar de se emocionar ao presenciar a dificuldade do retorno depois de dois anos de afastamento pandêmico. Foram atividades prazerosas nessa dinâmica e, mesmo assim, o simples movimento de esticar e abraçar o próprio corpo foi realizado com dificuldade por alguns dos participantes, que reclamaram da dificuldade para realizar a tarefa, ou mesmo das dores no corpo. Estávamos no terceiro mês de aulas e já demonstravam certo desconforto que não era só no corpo, aparentemente podia caracterizar as dores, as angústias que demonstravam como consequência do contexto pós-Covid. Aos poucos, cada um dos docentes foi soltando o corpo, soltando as dores, naquele momento houve choro, falas emocionadas, houve um encontro de pessoas com quem já fazia bastante tempo que não compartilhávamos da coletividade em atividades na escola.

Finalizando esse momento de alongamento do corpo, percebemos a dificuldade até de elevar o pé e voltar ao chão, mantendo firmeza. Foi um exercício penoso, era como se houvesse um aprendizado naquele momento para sincronizar o corpo com o encontro de pessoas, enfim, foi algo realmente incrível de presenciar e um momento único que ficou marcado. Após as atividades corporais, a facilitadora da oficina deixou aberto para que alguém pudesse fazer uma oração de agradecimento pelo momento. A docente de codinome Makeda fez a oração. E assim que terminou, foi aberto um espaço para que cada um falasse uma característica sua, começando pela mesma pessoa que fez a oração. Makeda abriu esse momento dizendo: Sou às vezes ansiosa e tranquila; Dandara Zumbi disse: Sou uma pessoa carinhosa, determinada e criativa; Tereza de Benguela disse: Sou uma pessoa responsável e comprometida; Maria Felipa: Sou uma pessoa responsável e compromissada; Nazinga disse: Sou compromissada, determinada e bondosa; e Zumbi disse: Sou comprometido.

Após as apresentações dos docentes presentes, a facilitadora da oficina pediu que cada um se manifestasse falando um pouco sobre o que sentiu no momento terapêutico da dinâmica. Makeda relatou sobre o cansaço físico e o quanto foi prazeroso participar desse momento de despertar o corpo; Zumbi, ressaltou a dificuldade de movimentar o corpo, das dores musculares e da importância da atividade realizada; Nazinga disse que a dinâmica proporcionou um momento de união e companheirismo entre os participantes; e Maria Felipa disse que a dinâmica representou um conjunto de sabedoria nos encorajando a viver os desafios do dia a

dia. Após as falas dos docentes, foi o momento de firmarmos os acordos para o desenvolvimento das atividades, relembramos o tempo de duração da oficina, e que teríamos atividades a serem desenvolvidas na coletividade, por isso, iríamos precisar estipular tempo para alcançarmos o objetivo traçado e termos um feedback positivo.

A sensibilização, do modo como foi conduzida, por meio das atividades corporais, mexeu com a emoção de todos os participantes e extrapolou o que havíamos planejado, pois algumas falas inesperadas sobre as vivências e experiências das dores e desafios de vida de cada uma das docentes trouxeram suas dores na condição de mulher negra, descrevendo sua aceitação como tal, mas que hoje se reconhece como negra. Outra docente falou sobre a dificuldade de fazer uma graduação na condição de ser mãe e estar trabalhando, além de cuidar dos pais doentes e da perda deles durante a graduação. Cada um foi trazendo uma dor, um relato que falava sobre suas experiências de vida.

Desta forma, o momento seguinte foi para que os/as participantes pudessem apresentar um objeto que remetesse às questões étnico-raciais. Para essa atividade, houve um pedido antecipado no grupo de WhatsApp, para que todos/as trouxessem de casa um objeto para essa finalidade, assim cada um apresentou e falou sobre o significado do objeto apresentado. Em seguida, a atividade foi chamada de cochicho, um momento para falarmos sobre racismo, e foi pedido que cada participante colocasse em palavras o que entendia por racismo. Depois que cada participante expôs o seu ponto de vista, pedimos que se reunissem em trio e escrevessem um conceito para a palavra racismo. Percebemos, então, que tiveram um pouco de dificuldade para escrever um textinho com o conceito. Findada esta atividade, fizemos uma socialização no grupo.

O momento seguinte chamamos de “Compartilhando saberes e ideias” e, para iniciar, colocamos a música de Elza Soares *Meu Guri*²⁰, cuja letra segue abaixo:

Meu Guri
Elza Soares

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei explicar
Fui assim levando, e ele a me levar
E na sua meninice, ele um dia me disse que chegava lá
Olha aí, olha aí, olha aí
Ai, é o meu guri
Olha aí, olha aí
É o meu guri
E ele chega

²⁰ A letra da música foi retirada do link a seguir: <https://www.vagalume.com.br/elza-soares/meu-guri.html>

Chega suado e veloz do batente
 E traz sempre um presente pra me encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar.
 Olha aí, olha aí, olha aí
 Ai, é o meu guri
 Olha aí, olha aí
 É o meu guri
 E ele chega
 Chega ao morro com o carregamento
 Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
 Rezo pra ele chegar cá no alto
 Essa onda de assaltos tá um horror
 Eu consolo ele, ele me consola
 Boto ele no colo pra ele me ninar
 De repente acordo, olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar
 Olha aí, olha aí, olha aí
 Ai, é o meu guri
 Olha aí, olha aí
 É o meu guri
 Meu guri

Depois de ouvirmos a música de Elza Soares, pedimos que os participantes fizessem uma leitura da letra conforme eles haviam compreendido. Nazinga trouxe o seguinte comentário: “A letra da música retrata as dores do viver, de ser mulher e a luta pela sobrevivência. Quando Elza canta sobre o retorno do filho trazendo na bolsa chave, caderneta, terço e patuá, ela fala sobre a dúvida do retorno desse filho na condição de negro, o medo de esse filho não retornar em razão do olhar de discriminação e do olhar marginalizado para a população negra”. Diante disso, fica explícita a situação do racismo estrutural no Brasil, especialmente nas regiões periféricas. As falas das outras partes foram complementares a essa, as leituras, semelhantes.

Dando continuidade às atividades, fizemos a leitura do poema de Conceição Evaristo, *Vozes Mulheres*, que faz parte do texto desta dissertação no capítulo teórico. Foi entregue a cada participante o poema impresso para que pudéssemos fazer uma exposição dialogada, uma articulação da música, do poema e das falas dos docentes. Após a leitura do poema na voz de uma professora, saboreamos a leitura em um podcast na voz da escritora Conceição Evaristo. Os comentários sobre o poema foram transcritos e postos em bloco de falas no capítulo de análises de dados. Após essa atividade, fizemos uma pausa para o lanche, lembrando que houve um acordo firmado de que o tempo seria cronometrado para comportar dentro dele todo planejamento, e assim foi feito, e as coisas fluíram num curso melhor do que o imaginado.

O quarto momento da oficina foi separado para o Exercício do TO – Quem é você? A facilitadora Cristina Moura se apresentou como mulher negra compartilhando as suas vivências, dificuldades e desafios na vida pessoal e profissional. Ao terminar sua fala, distribuimos uma folha de ofício personalizada no Canva para que os docentes pudessem rascunhar a sua escrita de vivência, ou seja, uma escrevivência, e para isso deixamos algumas perguntas para indicar um caminho: Quem sou eu? Sou filha, neta, onde nasci...Quando comecei a estudar e o que passei, quando comecei trabalhar...O que me faz ser Professor/a...Como as questões étnico-raciais atravessam na minha vida.

O final da oficina foi destinado à avaliação dos participantes, a nossos agradecimentos e ao encerramento. A avaliação foi denominada de ciranda, pois os participantes deveriam dizer o que ficou da oficina neles e o que eles iriam levar na bagagem. Os discursos que emergiram dos participantes para avaliar a oficina são apresentados a seguir:

Eu achei que superou as minhas expectativas, foi muito mais do que eu esperava, um momento riquíssimo onde foi possível trocarmos histórias, falarmos sobre as questões raciais da população negra, e percebi que as discussões que foram levantadas aqui devem fazer parte de uma luta constante, saio daqui mais motivada e inspirada a encorajar outras pessoas que ainda não se veem como negras comecem a se identificar e reconhecer a sua negritude (Tereza de Benguela/docente- nome fictício)

Eu vi esse momento como algo valioso que provocou grandes aprendizagens, troca de experiências, foi simplesmente maravilhoso estar aqui, todos os debates foram conduzidos de forma a interligar um conhecimento no outro, houve interdisciplinaridade e transversalidade de conteúdos, foi muito enriquecedor, as atividades propostas foram novos conhecimentos para cada um de nós aqui presente (Dandara Zumbi/docente- nome fictício)

Eu vi esse momento também de muito aprendizado e de reconhecimento da identidade negra, e é preciso mesmo que a gente se reconheça e nos aceitemos como somos, além de aprendermos a aceitar o outro, as diferenças do outro, foi possível fazer uma reflexão como seres humanos, nós temos as nossas limitações, mas isso não pode ser um impeditivo para que possamos nos aceitar do jeito que somos, as discussões me fizeram perceber que é preciso também nos libertarmos de muitas coisas, e parar um pouco para observar as experiências de vida. Dos nossos pais, ou de colegas e amigos que passaram por desafios na vida, e que isso possa servir para que possamos quebrar algumas amarras nas nossas percepções e possamos também a ajudar o outro a desenvolver um olhar mais humano. Esse momento foi de despertar emoções, desabafos, conseguimos jogar para fora muitas dores que estavam presas no peito, e foi um momento de leveza. Estou me sentindo muito leve depois de tudo que aconteceu aqui. No momento de falar sobre mim, consegui expressar minhas emoções através do choro e percebi que tirei algo de dentro de mim, algo que nem sei o que foi, volto para casa me sentindo leve, só tenho que agradecer pela oportunidade de estar presente. Gratidão por todo conhecimento! (Nazinga/ docente- nome fictício)

Foi um momento de inspiração e grandes conhecimentos, foram socializadas muitas histórias parecidas como se fosse uma colcha de retalhos em que cada pedacinho foi encaixando um no outro. Diante disso, acredito que precisamos aprender a nos aceitar como somos, conforme foi enfatizado por outros colegas, que possamos ter sabedoria para quando ouvirmos alguma palavra que venha nos diminuir, que saibamos usá-la como degraus, como suporte para superar as dificuldades encontradas no caminho. No início da oficina, quando falei das cores da minha blusa, nos tons fortes do laranja,

do preto, do azul, do amarelo, foi por lembrar que essas cores remetem às lutas dos povos negros, simbolizam a persistência de não olhar para trás, de seguir em frente sempre. Assim nós precisamos ter discernimento para entender que o que os nossos antepassados sofreram, não podemos permitir que os nossos filhos, amigos e outras pessoas possam sofrer também, que as nossas vozes não se caíam, que nossas lutas continuem. Sabemos que existe ainda um longo caminho a percorrer, e por isso, é preciso falar para que as novas gerações não sofram tantos preconceitos raciais. O momento foi de aprendizado, e a minha palavra é de gratidão pelo momento presente (Maria Felipa/ docente- nome fictício)

Bom, esse momento aqui eu encarei como uma formação, apesar de termos pouco conhecimento sobre a vida dos negros(as) na sociedade, por isso falarmos hoje sobre o racismo e todas as questões que foram abordadas aqui, eu vi que nós mesmos nos capacitamos e aprendemos com o outro, percebi que nos capacitamos quando juntamos o conhecimento do colega, das pesquisadoras presentes e assim fizemos uma formação de professores, e todo esse conhecimento será aplicado em outros momentos das nossas vidas, foi possível perceber que, ao juntarmos as nossas forças podemos, nos fortalecemos mutuamente para levar conhecimentos a outras pessoas. E neste contexto, mostrar que o papel social dos povos de etnia negra não pode de forma alguma ser diferente do papel exercido pelos brancos. A oficina foi muito boa, cada vivência nossa despertou emoções e sentimentos por cada história relatada e nos serviu de muito aprendizado, para poder levar para nossas vidas, principalmente poder refletir que não existem diferentes raças, que somos todos iguais (Zumbi/ docente- nome fictício)

Figura 29 - Avaliação final da Oficina "Escrita-vivência-rascunhada"



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Assim, após a avaliação feita pelos docentes, fizemos os nossos agradecimentos pela participação de todos, por todas as contribuições e conhecimentos compartilhados. Ressalto que tínhamos seis participantes na oficina, no entanto, no momento final, uma das participantes precisou sair para, pois tinha consulta agendada no horário. A oficina estava prevista para

terminar ao meio-dia e conseguimos conduzir todas as atividades com celeridade, responsabilidade e muita interação dos participantes, tendo extrapolado nossas expectativas, pois não tivemos apenas um momento de coleta de dados, mas, sim, um encontro de saberes, um encontro humanizado e, como salientou um dos colegas, uma formação de professores, ou seja, uma a formação de professores dentro da profissão.

Em cada oficina desenvolvida, emergiram questões raciais e identitárias muito fortes, as quais não poderiam passar despercebidas, careciam de um enfoque especial, por isso, conforme foi descrito na oficina *Escrita-Vivências-Rascunhadas*, houve um momento em que pedimos antecipadamente que trouxessem de casa um objeto que fosse representativo das questões étnico-raciais para a oficina. Cada participante trouxe um objeto e, no momento de apresentar e fazer a leitura, as falas remeteram aos efeitos da colonialidade do poder, ou seja, da modernidade/colonialidade, às difíceis condições dos negros(as), à subjetividade e à linguagem como elementos constitutivos do processo de construção identitária.

Mesmo que de forma implícita nos relatos coletados, presenciamos o pensamento decolonial nas vozes que falam da tomada de consciência, das lutas das resistências, das diferentes formas de existir do grupo étnico-racial negro, que seja por meio da representação nas cores, no artesanato, na forma de se reinventar e de fazer ecoar não apenas as vozes de lamento, mas, sim, as vozes que denunciam e que anunciam um corpo-presença e uma história contada não sob olhar eurocêntrico.

Bem, eu trouxe a minha blusa, com que eu estou vestida, né... que me chamou atenção pelo fato das cores, né... da:... da cultura negra, as cores, o amarelo, o verde, o preto que dá um contraste, né... e que é como se fosse o símbolo, de lutas, de... de é... de busca, né... pelo... pelos... as suas melhorias, pelas suas conquistas... enfim, então a/o que representa, né... em mim hoje, o meu amuleto, na verdade, é essa blusa... veio logo na minha cabeça pelo fato de que foi um presente dado pela minha irmã, e ela trouxe várias outras estampas, e eu me identifiquei logo com essa, né... pelo fato de as cores estarem representando a resistência negra (Maria Felipa/docente-nome fictício)

É, eu trouxe uma bolsinha, né... eh: de moeda, de/de artesanato, é: e também simboliza as cores, né, tem... ela... ela é... tem várias cores, que a/a cor, é... simboliza a resistência, né... do/do negro, dentro da sociedade, né... e até como uma ocupação, o artesanato como uma ocupação (Makeda/docente-nome fictício)

Eu trouxe uma lembrancinha de fuxico, que é quem trouxe usou a criatividade do fuxico, né... como foi que surgiu, que foi das mulheres negras, africanas, brasileiras, né... é... que usaram a criatividade, eles se sentavam no terreiro, né... da casa dos patrões, e enquanto eles falavam da vida deles, dos vizinhos, né... eles aproveitavam e faziam uso das suas criatividade, produzindo tecidos com fuxicos, então além de ele bater papo com os amigos, os parentes, eles também produziam artesanatos, depois disso eles passavam a vender pra ganhar uns trocados, para sua sobrevivência... então, me identifiquei porque sou uma pessoa criativa, e enquanto os amigos falam da vida deles ou dos colegas, e eu também falo da minha, vou produzindo, usando a minha criatividade e expandindo o meu negócio (Dandara Zumbi/docente-nome fictício)

Por isso que eu/eu quis participar, porque eu me identifiquei demais e eu precisava falar mesmo, sabe... e aqui, esse lenço simboliza dor e tristeza, porque eu quando comecei estudar eu / eu tinha vergonha do meu cabelo e aí eu colocava um lenço pra ir para escola, ((chora)) mas tinha um menino, hoje ele é pai, eu o encontro, lembro sempre disso... ele puxava o lenço do meu cabelo no pátio da escola... os outros ficavam rindo de mim... mas eu ia, eu não desistia de estudar por causa disso, porque a escola pra mim era o melhor lugar, que eu nunca/eu nunca faltava porque eu gostava de ir pra escola mesmo assim, mas eu sofri muito... e isso/então, o lenço é dor e tristeza, não como eu vejo hoje, sabe... hoje é um objeto de uso de que eu gosto, mas no passado foi de dor e sofrimento (Tereza de Benguela/docente-nome fictício)

O objeto que eu trouxe foi esse pente aqui, esse pente dos dentes, largos... assim, eu ia trazer uma prancha que tinha em casa, mas como eu não achei, parece que a menina jogou fora... então vi esse pente que ela usa porque ela tem um cabelo um pouco crespo, porque saiu misturado, o meu que é liso e o da mãe que é duro... e aí ela usa pra lavar... daí eu pensei em trazer porque isso também é um objeto que representa muito é: / que tem relação muito com o negro, né... pelo fato de ele ter assim... o cabelo duro, né... e, eh, ah/é... um pente largo ficaria melhor pra desembaraçar na hora de lavar principalmente... né... então é isso (Zumbi/docente-nome fictício)

Figura 30 - Maria Felipa e a representação do elemento étnico-racial



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 31 - Makeda e a representação do elemento étnico-racial



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 32 - Dandara e a representação do elemento étnico-racial



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 33- Tereza de Benguela e a representação do elemento étnico-racial



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 34 - Zumbi e a representação do elemento étnico-racial



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Esse momento de discussões foi riquíssimo, pois constituiu uma troca de saberes em que os docentes falavam sobre os seus conhecimentos, houve na verdade uma contação de história oral, em que cada um, a seu modo, fez a sua exposição de forma leve, solta descontraída, mas bastante comprometida com o assunto em debate. Em cada relato, era possível fazermos as observações sobre o modo como cada um(a) trazia nas suas falas as questões raciais e identitárias. Em cada história contada, aproveitamos para falar sobre educação, currículo, identidade e decolonialidade, ficaram muito latentes as categorias presentes nesta pesquisa, e assim fizemos uma abordagem conceitual a partir do contexto em que apareciam as discussões e as socializações no grupo.

Do mesmo modo, ao apresentarmos o poema de Conceição Evaristo e a música de Elza Soares, as discussões produziram falas para análise de dados e fomos construindo um mapa conceitual, listando no quadro-branco as palavras conceituais sobre a leitura feita durante atividade. Nesse momento, como pesquisadora, senti que se não houvesse outra oficina já havíamos atingido o objetivo nessa primeira, visto que, por meio dos textos das músicas das atividades socializadas, foi possível fazer uma abordagem das categorias apresentadas no capítulo teórico desta dissertação e dialogar com cada conceito numa troca significativa entre pesquisadora, facilitadora da oficina e participantes da pesquisa.

As imagens abaixo traduzem a riqueza das discussões a partir dos diversos aspectos identitários e raciais discutidos:

Figura 35 - Discussões evidenciadas no quadro



Figura 36 - Espaço de discussões com os docentes



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Conforme ia sendo feita a leitura sobre o poema, íamos escrevendo no quadro as palavras conceituais relacionadas à questão identitária, decolonial, sobre educação e currículo. Não foi uma oficina de levar conceitos prontos, nem de aula expositiva, seguimos a abordagem dialética própria de uma oficina de aprendizagens na qual a pesquisadora se embasou na elaboração do projeto de intervenção na proposta Lea Anastásiou (2004), cuja metodologia é vista também como oficina de ensinagem, pois existe uma troca horizontal de saberes e aprendemos ao mesmo tempo compartilhar conhecimentos.

Na mesma perspectiva de trazer os aspectos identitários para serem discutidos e reelaborados numa abordagem dos estudos decoloniais, uma das atividades propostas foi a escrita de uma carta que falasse de si, para isso, algumas perguntas foram dadas como critério para a condução da escrita, entre as escritas vivências rascunhadas, duas delas estão transcritas aqui.

Eu sou Tereza de Benguela (docente-nome fictício), sou filha de Maria Olanna (nome fictício), neta de Maria Kainene (nome fictício). Quando comecei a estudar no ginásio no início da minha adolescência, passei por muitos aborrecimentos que me causaram muita dor, sofrimento e tristeza, pelo fato que eu não me aceitava como negra e também não gostava do meu cabelo crespo. Eu ia para escola com um lenço amarrado na cabeça para esconder os meus cabelos, eu queria ter um cabelo “mole”, pois todos falavam que o meu cabelo era “duro”, me pirraçavam todos os dias, puxavam o lenço da minha cabeça, eu chorava muito, pois ficava à mostra tudo que eu queria esconder, o meu cabelo. Quando eu atingi a maior idade, comecei a alisar os meus cabelos, isso me deixou muito feliz, meu cabelo ficou “mole, nunca mais me chamaram de cabelo “duro”, passei mais de quarenta anos alisando os meus cabelos, parei de alisá-los em

2019, depois de um problema causado por um processo químico, que provocou uma acentuada queda capilar”. Desta forma, precisei cortar o cabelo e passar por um longo e doloroso processo de transição, foi muito difícil, para falar a verdade eu não lembrava mais como era o meu cabelo original, eu me preocupava muito sobre o que as pessoas iriam pensar e falar dos meus cabelos, mas o apoio que tive da minha família e dos meus amigos foi de grande importância para encarar e me fortalecer para essa nova fase da minha vida. Hoje, o meu sentimento é de liberdade, de reconhecimento de quem eu sou; mulher negra, com meu cabelo lindo, cabelo crespo, sem me importar em agradar os outros, não quero mais alisar o meu cabelo, depois de tantos anos, eu me aceito como eu sou, e sou muito feliz assim.

O meu nome é Maria Felipa (docente-nome fictício), uma mulher negra, filha de produtores rurais, nasci e me criei em meio ao racismo dentro da minha própria casa. A minha mãe sempre demonstrou resistência nas vestimentas de cores fortes, pois na sua concepção negro e cores fortes não combinavam, para ela um negro vestido de cor forte servia de destaque e de chacota para as outras pessoas, na fala da minha mãe o negro era uma pessoa feia. Com o passar dos anos, fui percebendo que a minha mãe guardava mágoas por ter sido filha de mãe solteira que passava dificuldades para criar os filhos, e que sofreu muitos julgamentos dada essa condição. Até hoje busco desconstruir dentro de mim essa ideia de que negro não pode usar cores fortes. Tive muita dificuldade de aceitar o formato do meu corpo, de mulher negra, outro ponto conflituoso na minha vida era o de soltar meus cabelos, pois vivi em um casamento opressor, em que meu ex-esposo dizia que eu estava louca quando soltava os cabelos, nessa mesma relação sofri traições, agressões verbais e físicas, vivia sendo diminuída por ser negra. Hoje eu não vivo mais nesse casamento conflituoso, me aceito e me permito ser quem eu sou não aceito opinião sobre o que visto, nem sobre a cor da minha roupa, muito menos sobre como devo usar o meu cabelo, tenho a minha beleza, meus valores, respeito as minhas origens e respeito quem eu sou.

Observamos nas duas cartas escritas os aspectos identitários e raciais que perpassam a vida destas duas mulheres negras. São narrativas que evidenciam uma patologia provocada pelo colonialismo, em que os condenados tentam se desvencilhar de uma condição que lhes fora imposta por uma cultura hegemônica. Seria perder tempo falar das dores da mulher negra sem analisar as questões sob a ótica da cosmovisão ocidental, pois estaríamos fortalecendo uma cultura que valorizou o corpo, mas não a estética do corpo negro, a colonização serviu para imprimir um padrão social que ignora os ferimentos e a depreciação do corpo das mulheres negras (AKOTIRENE, 2018).

Até pouco tempo, cumpria-se uma regra, o mundo era regido por um dualismo que firmava sua justificativa na crença de uma superioridade racial, existia uma necessidade de sustentar o mito ocidental, em que a Europa se proclamou o centro do hemisfério, a terra da razão, da vida universal e da verdade absoluta, sendo o mundo mais civilizado. O ocidente então se apropriou do direito das gentes, por meio dessa civilização só o ocidente foi capaz de erguer um espaço público entendido como um espaço em que se configurou como o direito de o cidadão exercer seus direitos públicos e privados, estabelecendo um conjunto de costumes que foram aceitos mundo afora e que abrangeu outros povos e que diz respeito às leis de guerra, de direito e da ética e da moral (MBEMBE, 2018a).

Por outro lado, a África e o negro, em específico, estavam subordinados a viver como símbolo de uma vida de negação limitada, uma espécie que excedia a qualquer imagem completamente e indecifrável. “O negro, em particular, era o exemplo consumado desse ser-outra, vigorosamente forjado pelo vazio, cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência, a morte do dia, a destruição e o perigo à inominável noite do mundo” (MBEMBE, 2018, p. 18). Assim, eram vistos os negros como figuras despedidas de linguagem, despossuídas de consciência de si mesmos, incapazes de atribuir-lhes qualquer diferenciação entre a figura animal visto haver tamanha semelhança entre ambos.

Por isso, Mingolo (2008) defende a identidade política, não a política de identidade, pois a interseccionalidade deve ser empregada não apenas para localizar discriminações e violências institucionais contra indígenas, imigrantes, mulheres, negros e religiosos do candomblé, mas contra as opressões da matriz colonial. A identidade em política significa uma postura de pensar em projetos de descolonização, e isso quer dizer que é preciso compreender a organização dos conhecimentos, agir politicamente de maneira decolonial, ou seja, sair do lugar de colonizados em que nos colocaram e questionar a política imperial.

A interseccionalidade abarca questionamentos e respostas que o feminismo universal e o marxismo formularam a respeito da mulher na categoria do sistema-sexo-gênero, a fêmea da espécie humana é a imagem da mulher domesticada, isso explica também as relações capitalistas que afastam os negros da categoria de trabalhadores e as mulheres negras da identidade de mulheres. Dessa maneira, “o padrão global moderno impôs estas alegorias humanas de Outros, diferenciadas na aparência, em que preconceitos de cor, geração e capacidade física aperfeiçoam opressões antinegros e antimulheres, mercadorias humanas da matriz colonial moderna heteropatriarcal do sistema mundo (AKOTIRENE, 2018, p. 23). O que requer uma nova epistemologia, ou um pensar decolonial, desvinculando-se dos pressupostos e dos conceitos ocidentais, retomando a geopolítica a que se referem as culturas que foram negadas e silenciadas (MINGOLO, 2008).

As duas cartas apresentadas aqui foram uma das atividades realizadas por todos os participantes, no entanto, essas duas cartas foram as que mais representaram em linguagem e traduziram situações que nos comoveram no momento em que foram expostas na roda de conversa. São narrativas que trouxeram lágrimas a quem as narrou e a quem ouviu, pois, estas pessoas tiveram suas vidas marcadas pelo racismo, que perpassa a condição estrutural, institucional e o individual, como já foi dito, foram vítimas de uma sociedade excludente e de seu padrão ocidental, o que provocou patologias profundas que afetaram o psicológico, o físico e a moral do grupo étnico da população negra. Por isso, é tão importante cobrar políticas de

igualdade racial, de representatividade, de empoderamento negro, para que possamos refletir sobre o racismo ainda praticado em pleno século XXI e que ainda continua fazendo vítimas numa sociedade que mata e que segrega os negros.

3.4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: SEGUNDA OFICINA DESENVOLVIDA COM OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A segunda oficina desenvolvida com os docentes, intitulada *Relações Étnico-Raciais e Educação*, aconteceu no dia 27/07/2022. O espaço de tempo entre a primeira oficina com docente e a segunda oficina demorou para acontecer, pois foi difícil conciliar uma data com as demandas e compromissos dos professores. Esta oficina foi realizada no período da noite no horário das 18 horas às 22 horas e, como o nome já sugere, foi pensada e planejada para discutir os aspectos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, ao currículo e à Lei 10.639/03. Para tal, contamos como convidadas e colaboradoras da pesquisa a mestrande do MPED, da Universidade da Bahia, professora do município de Valente-Bahia, Cristina Moura, e a jornalista e curadora Giovana Castro.

O primeiro momento da oficina foi destinado à sensibilização, que foi feita por Cristina Moura, cuja dinâmica consistiu em uma roda de dança ao som da música de Cesária Évora:

Cesária Évora/Ouçã Sodade
 Quem mostra' bo/Ess caminho longe?
 Quem mostra' bo/Ess caminho longe?
 Ess caminho/Pa são Tomé
 Sodade sodade/Sodade
 Dess nha terra são Nicolau
 Si bo 'screve' me/M tá 'screve be
 Si bo 'squece me/M tá 'squece be
 Até dia/Qui bo voltã
 Sodade sodade/Sodade
 Dess nha terra são Nicolau

Ao iniciar a dinâmica, foi falado que iríamos ouvir a música e, num primeiro instante, deveríamos imaginar qual parte da música toca nosso corpo. Diante disso, traríamos em cena movimentando o corpo, dançando e evidenciando em qual parte do nosso corpo a música evocou algum sentimento. Assim, faríamos nossa apresentação dizendo qual a parte do corpo e o significado, começamos dançando numa roda, girando em círculo ao lado do colega. Em determinado momento, fizemos movimentos opostos em círculo, porém de costas, esse movimento provocou risos e um momento de descontração.

Depois de alguns minutos dançando e movimentando o corpo, o comando veio para pararmos no lugar e começarmos a nos apresentar. O primeiro voluntário a se apresentar foi o docente de codinome Zumbi, que entrou na roda dançando, movimentando bem os braços, e disse que a parte do corpo que foi tocada pela música foram os braços, pois, através do gesticular, somos capazes de expressar os nossos sentimentos. Em seguida, a participante Makeda, nome fictício, movimentou o corpo numa cadência rítmica que evidenciava os pés, se apresentou a partir dos pés, e disse que da capacidade de proporcionar movimentos, de andar e nos levar a transformar as coisas ao nosso redor.

A participante Maria Felipa entrou na roda gingando e disse que a parte do corpo tocado pela música foram os quadris, revelou naquele momento aptidão e gosto pela dança, e todos os outros a aplaudiram. Como participante também da oficina, quis me expressar pela música de Cesária Évora, que evocou lembranças passadas. Então comecei a movimentar pés e mãos e falei que, apesar de ter nascido em lar de pais crentes e de não poder dançar, era difícil segurar as mãos e os pés desde muita criança, quando a música tem uma cadência rítmica como samba.

Figura 37 - Dinâmica interativa com música entre os professores participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 38 - Dinâmica interativa com música entre os professores participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Parece que quem nasce na Bahia tem uma aproximação maior com determinados ritmos, a ancestralidade é mais forte, nascemos com um pé na África, por isso, pés e mãos movimentam-se quase sozinhos, é impossível segurar sem seguir a música. Ao terminar minha apresentação, a docente Amina gingou os quadris e disse que os quadris remetiam a lembranças da mãe, uma mulher negra, mas que frequentava uma religião que não permitia que dançasse, apesar disso, em casa, ela sempre movimentava os quadris na dança e ela como filha acompanhava os movimentos da mãe.

Ao findar as apresentações, aicineira fez algumas provocações sobre as nossas limitações impostas pela sociedade em relação ao corpo, tal como o gingado dos quadris, pois remetem à sensualidade do corpo da mulher. Falou um pouco a respeito das castrações que sofremos ao longo da nossa história e das dificuldades de lidarmos com nossos sentimentos e emoções, no entanto, precisamos compreender que o nosso corpo fala e revela muito de cada um de nós.

Ao finalizar a sensibilização, o participante Zumbi pediu a palavra e disse que a dinâmica remetia às manifestações culturais dos afrodescendentes e afro-brasileiros, lembrando que eles nas demonstrações sobre arte e cultura se sobressaem muito bem, muitas vezes bem melhor do que as pessoas brancas, e essa era uma forma que eles encontravam para mostrar que são capazes já que por muitos anos não tiveram voz, foram silenciados, por isso, precisam provar seu valor.

A observação acima reforça bem o efeito da colonização e de uma história construída a partir do racismo europeu e de uma sociedade que reproduz o racismo estrutural. “Quanto à raça negra, ela ignoraria a glória ao longo de toda sua história por não produzir nada (política e/ou culturalmente) que pudesse indicar a sua grandeza” (SANTOS, 2005, p. 57). Desta forma, a ideologia da raça sempre justificou a superioridade e a inferioridade, por meio disso a ciência foi justificando e inventando outras necessidades de dominação que foram construídas histórica e socialmente e tão bem aceitas numa sociedade multirracial, como é o caso do nosso país, e por isso mesmo, essas questões precisam ser estudadas, problematizadas e desconstruídas.

Para fechar esse momento inicial, pedimos a cada um que escolhesse um dos livros que estavam expostos num tapete ao chão, pois a avaliação final seria feita com base numa leitura rápida que eles fariam a respeito do livro. Continuamos a oficina com a exposição de um slide sobre educação e relações étnico-raciais, currículo e a lei 10.639/03. As discussões foram fundamentadas nas obras da professora Nilma Lino Gomes, o *Movimento Negro é Educador*, e na obra do professor Arroyo, *Currículo Território em Disputas*, trouxemos algumas perguntas direcionadas à coleta e análises de dados, apresentadas no capítulo IV.

Logo após esse momento, assistimos aos primeiros sete minutos iniciais do vídeo *O Perigo da História Única*, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, e nos três minutos finais do vídeo falamos um pouco sobre identidade já que este é o objeto de estudo nesta pesquisa, ou seja, a categoria que marca esta pesquisa, e as outras categorias que permeiam a pesquisa são tão importantes quanto, no entanto a identidade cultural se configura como objeto de estudo.

Tendo o vídeo como referência, discutimos sobre o conhecimento eurocêntrico, os efeitos da colonização, a cosmovisão africana e a desconstrução do conhecimento hegemônico. Falamos sobre os atravessamentos que sofremos ao longo dos anos, por isso a identidade não é a mesma desde o nascimento até a morte, falamos sobre identidade e identificação e da escola como espaço que pode intermediar as relações identitárias.

Neste toar, ouvimos a música *Identidade*, de Jorge Aragão.

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer.

Fizemos uma relação da música com as diferenças de classes, de raça, gênero, identidade negra, cultura, colonialidade e racismo. Neste contexto, trouxemos o debate sobre o uso do termo negro como empoderamento a partir dos anos 70 com as lutas e resistências do movimento Negro. O termo negro foi utilizado inicialmente de forma pejorativa para desumanizar os descendentes da África. Mas, em meados dos anos de 1970, foi enegrificado pelo movimento negro no sentido de valorização e orgulho do seu povo (ASANTE, 2014).

No momento seguinte da oficina, para trabalhar sobre o conceito de currículo, trouxemos no slide algumas imagens de rainhas africanas e perguntamos se os docentes conheciam aquelas pessoas. Com base nessa abordagem, trouxemos as discussões pautadas em Arroyo (2014), ressaltando a perspectiva do currículo como espaço de poder, de construção sociocultural, das ausências do conhecimento subalterno, da seleção de conhecimentos que são abordados no currículo, dos silenciamentos de alguns coletivos e sujeitos.

Dentro desse bloco de conversas, trouxemos enunciados estruturados para falarmos sobre assuntos específicos da escola, abordando o currículo, sendo que estas questões compõem a parte da análise de dados no quarto capítulo. Na sequência, abordaremos algumas provocações feitas antes das discussões sobre o currículo escolar, a primeira delas foi trazer um slide com algumas imagens de rainhas africanas e perguntar aos participantes quais personagens eles conseguiam identificar. As imagens abaixo ilustram essas personagens históricas.

Figura 39 - Rainhas negras evidenciadas no material de apoio para a oficina



Fonte: Google

Figura 40 - Provoações sobre o currículo escolar a partir de figuras históricas



Fonte: Google

As respostas obtidas dos participantes foram não me recordo quem são, acho que já vi em algum livro, tenho impressão de que não estudamos sobre isso. Estas respostas revelaram o quanto ainda temos de um currículo hegemônico e colonial, em que os conhecimentos abordados seguem um padrão de normatizar regras e repetir conhecimentos elitistas. Segundo Arroyo (2014), as práticas educativas ainda estão atrasadas na superação de representações

sociais que evocam a colonização e o euro centrismo. Diante das respostas, a facilitadora da oficina falou sobre cada uma das imagens apresentadas.

Depois de discutirmos o conceito de currículo e as questões inerentes ao ambiente escolar, de socializarmos alguns pontos sobre o PPP da escola, dos planos de curso e exteriorizarmos os enunciados que foram postos para serem respondidos no primeiro bloco de perguntas, falamos sobre o racismo e o reconhecimento da identidade negra. Durante as falas, a docente Amina falou sobre vir se reconhecer negra já na graduação, época em que veio a entender a cor da sua pele e seus traços negroides. Dentro deste contexto, a pesquisadora falou sobre o livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*, Fanon(2020), e a parte que ele narra foi apontada por uma criança na universidade na França. Assim fizemos uma ponte sobre a necessidade de descolonizar conhecimentos, de trabalhar as questões étnico-raciais, de falar sobre o racismo e sobre descolonizar os currículos.

Caminhando no sentido de provocar e tensionar a educação para as relações étnico-raciais é que trouxemos mais um slide com personagens que marcaram a história do Brasil e perguntamos sobre estas pessoas. As falas dos docentes em relação às imagens foram novamente de desconhecimento em relação às mulheres negras. Houve quem dissesse que era Dandara, que já vira em algum livro. Acredito que tenham exercido papéis importantes, tanto quanto a princesa Isabel e Maria Leopoldina, que foram reconhecidas em parte por alguns participantes.

Houve quem dissesse que o cantor Amado Batista era a princesa Isabel, não sei se por desconhecimento mesmo ou por ironia. O fato de elas não serem reconhecidas tão facilmente causou certo alívio, pois significa que o ensino de história ou os livros didáticos podem estar colocando menos ênfase nas imagens que remetem à história universal. Assim, trouxemos ao debate a vida das mulheres negras falando do seu papel na construção histórica do país e fizemos uma relação com o currículo, a Lei 10.639/03, a descolonização dos currículos e a decolonialidade.

O momento seguinte foi com a participação via MEET de uma colaboradora convidada. Ressalto que a oficina aconteceu de forma presencial, no entanto, estávamos conectados ao MEET para que pudesse ocorrer interação com a convidada. No momento da sua fala, ela entrou na sala virtual, sendo assistida pelos participantes. A convidada é de Salvador/ Bahia, e como não havia condições de estar presente, sua participação se fez desse modo. Ao iniciar, a convidada agradeceu pelo convite e se apresentou ao grupo dizendo que nunca tinha participando de um evento como este.

A escrita que segue é a transcrição da fala da participante convidada. Ela disse meu nome é Giovana Castro, sou jornalista, trabalho na área em Salvador há mais de 20 anos, depois de algum tempo de carreira, senti necessidade de usar minhas habilidades jornalísticas para contemplar um pouco mais da minha individualidade. Sou mãe de uma menina pretinha de nove anos, de pele retinta, que estuda em escola particular considerada de bom padrão aqui em Salvador. Hoje estou aqui para falar um pouco sobre um projeto que desenvolvo.

Em 2020, em meio à pandemia, iniciei um projeto que tem muito a ver com o meu cotidiano, que é falar da desumanização da criança pretinha na escola. Agora que já ampliei o projeto, ousou falar da humanização da criança preta. O projeto chama-se *Mãe Preta Amarela* e recebeu esse nome porque tenho a pele dessa cor - preta não retinta. Para explicar melhor, quando minha filha tinha três anos, ela não entendia que minha cor não era retinta como a dela, e me chamava de amarela, e esse nome eu dei ao projeto.

Deste modo, ao iniciar em 2020, eu já tinha um público destinado que seria trabalhar com as mães. Partindo da lógica, quer queira ou não, são as mães que estão mais presentes no dia a dia das crianças e podem perceber melhor as condições psíquicas da criança, a depender do que elas estejam vivendo. Em meados de 2020, comecei a postar na minha rede social instagram imagens de personalidades negras importantes da história da humanidade, pessoas de todas as áreas, astronautas, músicos, artistas, engenheiros, médicos, intelectuais, historiadores, para que as mães pudessem visualizar estas pessoas e assim pudessem reverberar em forma de representatividade para as nossas crianças e de alguma forma provocar o reconhecimento na condição de negro(a).

Durante o período pandêmico, fiz vários cursos de formação para me especializar em educação das relações étnico-raciais, assim, em outubro do ano passado, criei uma comunidade no WhatsApp, com mais de duzentas pessoas entre pais, mães, professores, assistente social, psicólogos, pesquisadores, pessoas com mestrado, doutorado, escritores, historiadores, ou seja, pessoas de todo o país de vários estados diferentes que têm interesse em falar sobre a humanização da criança preta na escola.

Essa é uma questão importante de ser falada, visto que, embora seja difícil de abordar, há uma necessidade muito grande, pois sabemos o quanto interfere na vida das crianças, pois elas se sentem diferentes no ambiente escolar e isso independe de a escola ser pública ou particular, em sua grande maioria, elas não se sentem pertencentes ao lugar. Desde que comecei o projeto, tenho recebido relatos de pais de crianças negras que observaram episódios racistas direcionados a seus filhos, que apresentaram problemas psicológicos chegando a ter acompanhamento psiquiátrico.

Daí a necessidade de estarmos abordando estas questões quando falamos da Lei 10.639/03. É bem verdade que temos um marco referencial para as questões étnico-raciais, mas precisamos ir além disso na condição de pais, mães e de todos os profissionais da educação, e quando digo todos os profissionais da educação, falo do pessoal de apoio e limpeza ao diretor da escola, precisamos estar atentos e envolvidos nesse processo de inclusão da criança preta, fazendo-as se sentir partes do ambiente.

Tenho recebido relatos de professores sobre crianças negras com auto-ódio, que mostraram ódio a si mesmas, à sua cor, à cor seu cabelo, a seu nariz, a seus lábios. Essas crianças não se reconhecem negras e querem ser brancas, negam suas identidades, assunto que a professora Neuza Santos Souza aborda em seu livro *Tornar-se Negro*. Muitas vezes percebemos que a escola reforça esse padrão da branquitude, por isso toda comunidade que está envolvida no fazer pedagógico deve ser sensibilizada em cursos de formação para perceber as sutilezas que estão afetando a vida das crianças pretas.

Acredito que estamos avançando no sentido de a criança negra reconhecer em si a sua beleza, mas precisamos ainda fazer com que ela entenda seu potencial no que diz respeito à inteligência, ela precisa entender que é capaz de avançar em todos as áreas do conhecimento e que ela merece mais do que acredita que são. Giovana falou sobre um núcleo da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, NUPE, Núcleo de Políticas Públicas Educacionais das Relações Étnico-Raciais. A partir desse núcleo está sendo implementado um projeto piloto em uma escola pública periférica de Salvador e se o projeto for exitoso, será implementado em toda rede municipal.

Diante disso, Giovana fez uma breve explanação sobre o projeto NUPE, ressaltando que, além das barreiras impostas pelo currículo para a consolidação de um projeto voltado para as relações étnico-raciais, há outros desafios como famílias que não aceitam trazer a história da África e da cultura africana para dentro da sala de aula, tendo ainda uma visão colonialista. Diante disso, mencionou um relato recebido na sua comunidade Mãe Preta Amarela sobre questionamentos feitos a uma professora por ela estar abordando a história da África e da cultura africana e afro-brasileira. A mãe da aluna dirigiu-se à professora e interrogou: “Agora você não dá aulas mais não? Vai passar a semana toda falando desse assunto?”. É nestes momentos que percebemos o quanto ainda temos da colonização e o quanto ainda somos preconceituosos em relação a saber mais sobre a história e a cultura africana.

Para finalizar, Giovana acrescentou que é utópico achar que o racismo vai acabar, mas que podemos seguir nesse caminho de conscientização, nos fortalecendo a nível individual e coletivo, colaborando para que nossas crianças possam ter um convívio mais humanitário para

que não venha se repetir com elas o que os nossos ancestrais passaram, e diz: “No meu caso mesmo, passei uma vida me sentindo feia, achava que eu era errada em tudo e que não arrumava namoradinho porque eu era feia, quando na verdade não é nada disso. Por isso o que faço hoje é um trabalho para humanizar, um trabalho antirracista para que possamos ganhar espaço para poder falar não só nas escolas, mas em outras instituições”. Ela terminou agradecendo a oportunidade de poder compartilhar suas experiências.

Abro uma parêntese mediante todo relato acima para trazer as palavras da escritora Neuza Santos(1983), afirmando que os efeitos do racismo exercem uma violência no sujeito negro, seja por meio da repressão ou da persuasão, levando-o a desejar, a aspirar como um fetiche à brancura, isso porque o ego funciona como um sistema de depósito daquilo que é vivido, das experiências e das representações, palavras, imagens e afetos que ininterruptamente se manifestam nas relações entre a criança e o adulto, entre o indivíduo e a cultura, que precisam acontecer de forma harmoniosa. Essa troca de harmonia inexistiu entre as vivências no mundo em relação aos negros, assim a aspiração narcísica-imaginária, que foi concebida como padrão normativo na sociedade, tornou a brancura inatingível, reverberando em ódio ao próprio corpo, ao corpo negro.

Encerramos a oficina com uma avaliação feita pelos(as) docentes, falando dos livros que haviam escolhido no início da oficina. Cada um fez as considerações tendo em vista a leitura que fez apenas da capa do livro e de uma primeira impressão de uma leitura de títulos, já que não foi proposto ler as obras que foram expostas como instrumento de trabalho da pesquisadora para ativar o desejo nos participantes em querer saber mais sobre o assunto. Entre algumas falas finais para a avaliação da oficina baseadas nos livros que estavam expostos, temos as seguintes:

A docente de codinome Ndatté Yalla disse: “Quando eu cheguei aqui, eu observei e me interessei pelo livro *Um Olhar Além das Fronteiras*, da autora Nilma Lino Gomes. O título já nos instiga a querer ir além, a querer aprender mais sobre as questões étnico-raciais, além disso, o título é sugestivo para que nós possamos pensar em trabalhar a temática não só em datas específicas, mas, sim, trazer para dentro do currículo”. A outra docente de codinome Amima diz: “Esse livro também me chamou à atenção e o encontro de hoje diz muito sobre o título e esse encontro de hoje serviu para nos alertar e nos trazer inquietações para conhecer novas histórias, reinventar nossa prática pedagógica e incluir nas nossas aulas a história e a cultura africana e afro-brasileira”.

Em seguida, a participante de codinome Nazinga disse: “O livro que me chamou a atenção foi *O Movimento Negro é Educador*, da Professora Dra. Nilma Lino Gomes, pelo título

dá para entender que significa um marco reivindicatório da população negra”. A docente Makeda complementa a fala da colega dizendo: “Eu escolhi o livro Educação das Relações Étnico-Raciais, da Professora Dra. Rosa Margarida de Carvalho Rocha, uma citação que a autora traz nas considerações e conclusões”.

Docência não é profissão de educador, é apenas uma estratégia profissional. Ser profissional, no caso do educador, é dominar as habilidades, as capacidades, as competências, os instrumentos e os valores para resolver e garantir as aprendizagens dos alunos e que eles o façam com felicidade (TORO *apud* ROCHA, 2007, p. 91)

No que a docente Makeda prossegue, trazendo as palavras de Toro para a temática da nossa oficina das relações étnico-raciais: O papel do educador neste sentido significa redefinir a nossa prática pedagógica, aprender a reconhecer e a valorizar os negros na construção da nossa história, identificando, valorizando e respeitando os processos de lutas e resistências, reconhecer e saber lidar com as situações de racismo, nos reposicionando em relação às posturas contrárias aos direitos humanos.

3.5 O CAMINHO EMPÍRICO PARA CHEGAR ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISES

Na perspectiva da abordagem etnográfica, um dos grandes desafios desempenhados pelo pesquisador é atribuído à função que ele exerce como observador, pois ele precisa estar apto a trabalhar com ambiguidades, a ter autonomia e responsabilidade, a inspirar confiança e a ser confiável, a ter comprometimento, autodisciplina, além de ter sensibilidade para lidar consigo mesmo e com os outros, de forma que as informações sejam altamente confidenciais. E isso diz respeito aos primeiros contatos formados com os participantes da pesquisa, deve haver uma preocupação por parte do pesquisador em ser aceito, no entanto, manter-se neutro e ao mesmo tempo envolvido nas atividades que serão desempenhadas. Estas são algumas observações necessárias para que o pesquisador possa obter as informações (LUDKE, 2018).

Assim como as observações, as entrevistas narrativas constituíram um dos instrumentos da coleta de dados, por consequência, o registro das observações é de igual modo muito interessante. Por isso, a pesquisadora se valeu de recursos nas mais distintas formas, desde as gravações para posterior transcrição, como registros fotográficos, registro escrito e anotações logo após as observações no sentido de o diário de bordo prover melhor acuidade das informações obtidas.

A sensibilidade é uma das características essenciais quando se refere ao pesquisador que acolhe a abordagem qualitativa, sabe-se que no momento de coleta de dados cabe ao pesquisador ter sensibilidade aguçada ao lidar com as variáveis relacionadas ao ambiente físico, aos participantes da pesquisa, a seus comportamentos e a todo o aparato que está sendo estudado, é preciso ainda saber lidar com outros fatores que são importantes, incluindo intuição, percepções e emoções para examinar ao máximo os dados colhidos. Outrossim, o cuidado de não influenciar ou comprometer a análise com a influência das subjetividades do pesquisador, preferências pessoais, crenças, religiosidade e política (ANDRÉ, 2001).

Outro ponto bastante discutido nas pesquisas é a empatia, característica necessária aos pesquisadores que se propõem a realizar uma pesquisa de campo. A empatia é considerada um dos pressupostos da fenomenologia e tem suas bases em estudos qualitativos. Por meio da empatia, o pesquisador/observador tem a capacidade de compreender melhor o que o outro está dizendo e/ou sentindo, assim permitindo uma melhor fluidez para contemplar o fenômeno estudado. Além disso, ainda pode colaborar no momento das entrevistas e das relações de comunicação que se estabelecem ao longo da pesquisa, e se houver empatia, haverá maior probabilidade de se estabelecer um clima de confiança, uma maior predisposição para troca de informações e garantia de um ambiente acolhedor e confortável (ANDRÉ, 2001).

Desta forma, para conduzir a fase da análise de dados foi feita uma leitura flutuante de todo o material coletado e transcrito pela pesquisadora. A primeira pré-análise foi do material colhido nas oficinas dos discentes, separando o que seria analisado em razão da pertinência e da homogeneidade de conteúdo. O mesmo critério foi aplicado ao material coletado pelas oficinas de intervenção com os docentes. Portanto, foi um trabalho exaustivo segundo o critério que havíamos estabelecido entre orientanda e orientador de abordamos as questões raciais e identitárias advindas no momento das oficinas no capítulo metodológico, III capítulo, e o que de fato iria compor o *corpus* do capítulo das análises de dados, Capítulo IV. E embora tenhamos traçado objetivos e delineado um caminho a percorrer durante a pesquisa para o processo de intervenção e coletas de dados, ainda assim fazer a pré-análise exigiu atenção, acuidade, reponsabilidade e tempo.

Na fase exploratória do material, destinada ao momento em que o pesquisador vai criar as categorias de análises, com base nas unidades de registro, ou seja, no recorte de palavras, enunciados, ou fragmentos dos discursos obtidos nas entrevistas, para depois agrupá-los em categorias de análises, a pesquisadora fez um trabalho minucioso de observar os objetivos da pesquisa, desde o objetivo geral aos objetivos específicos, e quais seriam os discursos obtidos

na coleta de dados que atenderiam a estes objetivos, para isso foram separados as matérias das quatro oficinas realizadas entre docentes e discentes.

A pesquisadora seguiu o critério de avaliar todos os discursos, documentos obtidos na coleta de dados. Os discursos para análise foram agrupados em blocos que correspondem a diferentes oficinas, mas que estabelecem um encadeamento lógico das falas dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, confirmavam uma hipótese e um objetivo preestabelecido. Portanto foram elaboradas dentro desse critério quatro categorias de análises, nas quais aparecem fragmentos dos discursos dos discentes e dos docentes.

Na primeira categoria de análises, foram agrupadas todas as falas que remetiam à percepção das questões raciais ao conceito de racismo, raça, identidade e práticas docentes, então os discursos dos participantes obtidos por meio da entrevista narrativa, que correspondiam a estas questões, foram separados para serem analisados. A segunda categoria de análise corresponde às questões que respondem aos objetivos e hipóteses sobre as representações da identidade negra, novamente a pesquisadora recorre aos discursos obtidos nas diferentes oficinas de intervenção. Na terceira categoria, serão analisadas as falas referentes à Lei 10.639/03 e às práticas pedagógicas, tendo sido agrupadas os enunciados dos discentes e docentes em diferentes oficinas que tinham o propósito de discutir e coletar dados referentes ao assunto.

Por fim, a quarta categoria última categoria de análise trata de potencializar as discussões sobre a educação étnico-racial, as questões identitárias e o empoderamento negro. Em cada categoria de análise, buscamos responder aos objetivos propostos na pesquisa e trazer as inferências das falas dos participantes por meio das fundamentações teóricas, dialogando com as categorias que compõem a base epistemológica desta pesquisa. Assim, os discursos colhidos, os encontros e debates, as análises de dados têm a relevância de repolitizar o ocultamento, a interiorização da população negra nas nossas relações sociais, políticas e culturais, além disso, tentar desocultá-los, reconhecer e valorizar suas memórias e histórias.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é destinado à análise de dados obtidos durante a aplicação das oficinas com os discentes e docentes da pesquisa. Neste sentido, como já descrito no capítulo anterior, seguimos por uma opção metodológica da análise de conteúdos de Bardin (2011). No entanto, para elucidar o arcabouço teórico das análises, coadunamos com as discussões sobre o posicionamento epistemológico em Stuart Hall (2016), sobre os discursos como abordagem

para se referir a um contexto específico, revelando as ideias, imagens e práticas diferentes maneiras no falar, cujos conhecimentos remetem a um assunto específico, ou a atividades sociais, ou mesmo, a um lugar ocupado institucionalmente na sociedade.

Assim essas formulações discursivas sobre determinado conhecimento evidenciam o que é adequado ou não nos nossos enunciados, ou sobre determinado tema ou mesmo práticas sociais, definindo o que é útil do que é inútil, o que é verdadeiro e relevante dentro do contexto, assim como os gêneros e as características que os sujeitos corporificam. Por consequência, as análises discursivas se tornaram o termo pelo qual são utilizadas para fazer referências que dizem respeito à representação e à cultura, por serem considerados elementos constitutivos (HALL, 2016).

Nas palavras do autor:

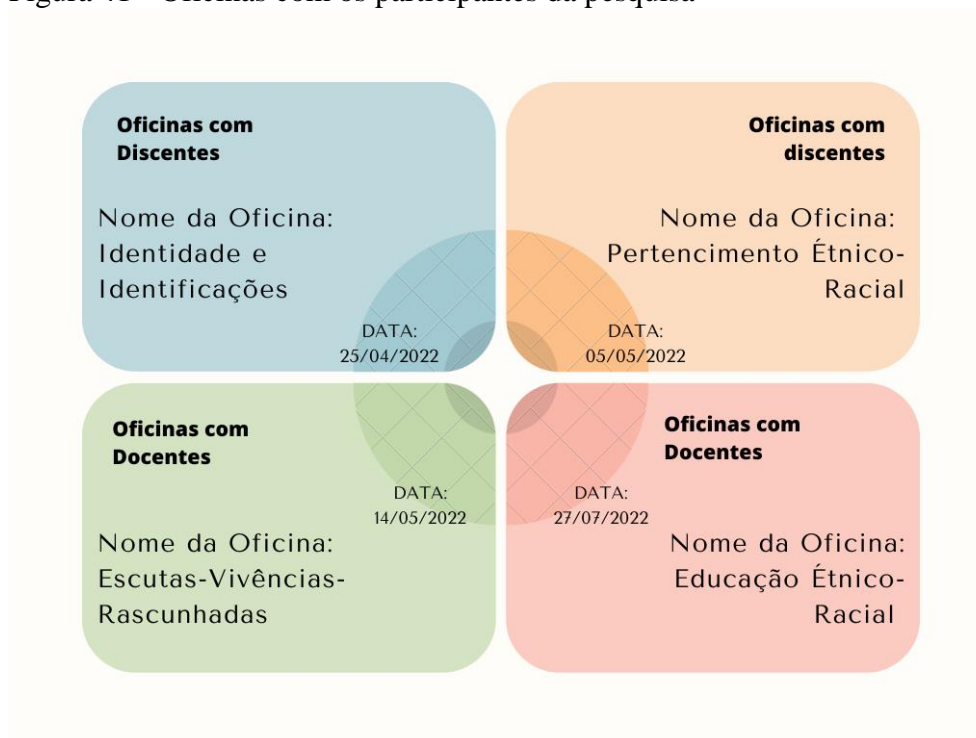
Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. É o uso que fazemos de uma pilha de tijolos com argamassa que faz disso uma “casa”; e o que sentimos, pensamos ou dizemos a respeito dela é o que faz dessa “casa” um “lar”. Em outra parte, ainda, nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos, as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos.

Somos sujeitos produtores de sentidos e dotados de sentidos quando nos expressamos por meio de sentimentos, ou através de elementos culturais, ou sobre o uso que fazemos das coisas ao nosso redor, quando atribuímos valor a um determinado objeto, ou quando tecemos as nossas narrativas, enredos e histórias. Somos sujeitos também imagéticos, em especial nos dias atuais em que a mídia e a internet captam ações, eventos e mensagens por meio dos sistemas de uma comunicação global, permitindo que diferentes culturas interajam em tempo real.

Segundo Hall, (2016), os sentidos são construídos em diferentes áreas e perpassam por diferentes processos ou práticas, e por meio desses sentidos nos é dada a condição de identificarmos e cultivarmos a nossa identidade, ou seja, quem nós somos. É ainda é no campo dos sentidos que a linguagem e a representação nos permitem acessar códigos culturais. Assim, o pensar e o sentir fazem parte dos sistemas de representação, com os quais podemos formular conceitos, imagens e emoções, provocando sentidos na nossa imaginação e atribuindo significados às percepções mentais e reais, permitindo-nos interpretar o mundo de forma semelhante e a realidade que nos circunda.

Dentro desse contexto de linguagem e representação, é que se enquadram as epistemologias socioconstrutivistas. “Nesse contexto da “representação como política”, não ter voz ou não se ver representado pode significar nada menos que opressão existencial” (HALL,2016, p.13). Sendo assim, a análise de conteúdo, a pesquisa etnográfica, as observações diretas, as entrevistas e as oficinas são formas de pôr em prática a representação ontológica de uma comunidade específica, dentro de uma linguagem científica. Abaixo, seguem sinalizadas as oficinas e suas temáticas de discussão:

Figura 41 - Oficinas com os participantes da pesquisa

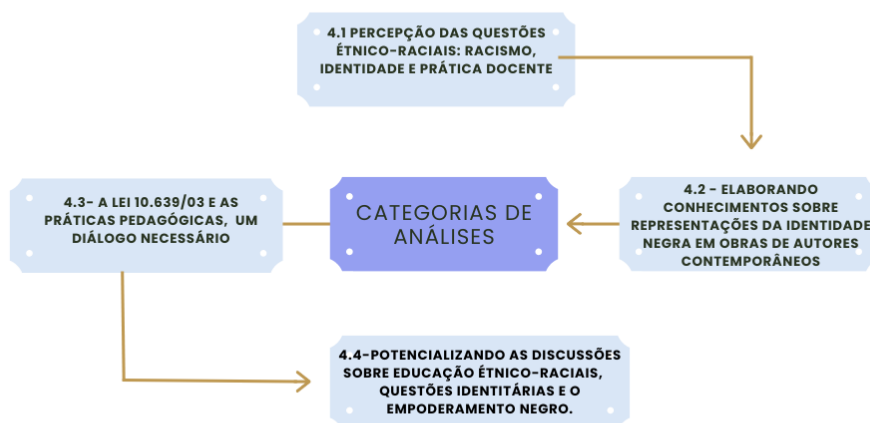


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2022)

Já em relação às categorias de análises apresentadas nesta pesquisa seguiram os critérios metodológicos de Bardin (2011). Após atender aos critérios de leitura flutuante, de pré-análise e de uma leitura profunda, foi possível criar as categorias de análises atentando para cada objetivo proposto na pesquisa, revelando assim a complexidade do objeto de estudo e o contexto da pesquisa etnográfica, considerando que “sons”, palavras, gestos, expressões, roupas são parte da nossa realidade natural e material, e “sua importância para a linguagem, porém, não se reduz ao que são, mas, sim, ao que fazem, a suas funções” (HALL, 2016, p. 14).

Assim, buscamos separar, categorizar e interpretar os conceitos, as ideias, as linguagens, os símbolos e signos, trazidos pelos participantes da pesquisa, conferindo-lhes sentido a aquilo que eles quiseram demonstrar.

Figura 42 - Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2022)

Tais categorias estão separadas pelos discursos dos participantes da pesquisa que emergiram em cada uma das oficinas. Assim, a primeira categoria apresenta falas dos discentes e docentes correspondentes às quatro oficinas aplicadas em campo. Desta forma, a organização das categorias buscou atender a cada um dos objetivos da pesquisa depois de fazer uma pré-análise de todo material coletado de forma criteriosa. Atendendo aos aspectos metodológicos, foi possível organizar as categorias, uma vez que todo planejamento para sua condução foi pautado dentro dos objetivos da pesquisa, de forma que os diálogos pudessem ser mensurados dentro de uma abordagem qualitativa.

4.1 PERCEPÇÕES DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO, IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTE

Stuart Hall (2003) compreende a diáspora como um trânsito de pessoas, em sua maioria negra, cuja idealização de uma identidade única não consegue abarcar a heterogeneidade da interação entre elas e com outros ao seu redor, inclusive com os sujeitos brancos. Segundo este autor, “para os elos que as ligam a uma ilha de origem específica há outras forças específicas”

(HALL, 2003, p. 27), e é sobre essa compreensão que nos parece essencial entender como são constituídas as identidades negras no Brasil.

Isso porque ser negro (a) nesse país assim como o racismo que permeia o cotidiano desses indivíduos tem suas especificidades e marcas históricas registradas. Enquanto o racismo praticado nos Estados Unidos, por exemplo, consiste na ascendência, na origem de sua população de cor, o preconceito racial aqui categoriza o outro pelos traços fisionômicos, fazendo com que os espaços sociais de negros (as) e brancos sejam delimitados (LIMA, 2015).

Essa difusão de percepções certamente não deixa de estar presente nas instituições educacionais, pois, como acentua Lima (2015, p. 54), no racismo à brasileira, estão imbricadas questões de “ordem cultural fortíssimas, que influenciaram as identidades étnico- raciais no Brasil e que a escola não pode ignorar, e [que] precisa saber como tratar na dimensão cognitiva, psíquica e social”. Tal cenário, com efeito, nos impele a refletir sobre a influência do racismo na forma como concebemos a identidade e a cultura negras, sobretudo ligadas aos anos cruéis da escravização que, historicamente, modelaram exclusões e discriminações aos povos afro-brasileiros e afrodiaspóricos.

Com base nessa contextualização, fica perceptível que a sinuosa armadilha segregadora perpassa pelo sistema educacional não só dessa maneira, mas a utiliza, desde os primórdios da educação colonial no Brasil, como ferramenta do etnocentrismo²¹ para incidir sobre a cultura o silenciamento das cosmovisões e conhecimentos advindos dos povos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros, a fim de delimitar papéis sociais conjurados pelas relações de poder vigentes.

É sob este aspecto que acolhemos as análises das falas dos participantes da pesquisa, sendo eles discentes e docentes, para responder ao objeto de estudo, cuja proposição tramita no ato de instigar discussões sobre as questões raciais e identitárias entre os discentes, bem como colocar em consideração as práticas curriculares dos professores dos anos finais do ensino fundamental, no Centro Municipal de Educação de Valilândia (BA). Neste sentido, os diálogos e atividades produzidos nas oficinas de intervenção tiveram a intencionalidade de provocar temas que reverberassem as questões étnico-raciais e, por consequência, as questões identitárias. As falas transcritas e analisadas, desse modo, referem-se às três oficinas realizadas nessa respectiva ordem intituladas: 1. Identidade e Identificações; 2. Escutas-Vivências-Rascunhadas; 3. Educação Étnico-Racial (ERES).

²¹ A esse conceito, Rocha (2012, p. 27) refere-se “à visão de mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo-o como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos, considera os outros, de alguma forma diferentes, como inferiores”.

Entendemos que esses momentos de interação foram/são de grande relevância para o estudo, haja vista a importância de se colocar a linguagem como vértice de significação da cultura e da construção da identidade. É por meio da linguagem que damos sentido a nossas relações e que, inclusive, nos permite acessar e entender os significados de uma realidade sempre complexa em si mesma (HALL, 2016). Sob essa nuance, a captura dos enunciados proferidos por professores (as) e alunos (as) sem que houvesse uma exposição sobre o conceito de racismo foi uma forma de investigar as múltiplas percepções pertencentes ao imaginário coletivo sobre esse fenômeno histórico, o que nos serviu para colocar em crise muitas delas.

Desta forma, pedimos aos discentes que colocassem com suas palavras o que eles entendiam sobre racismo.

Racismo é... Quando uma pessoa faz... chama uma pessoa com palavras maldosas, como pela cor do cabelo, a cor da pele também. E eu já presenciei várias pessoas sofrendo racismo, e eu não gosto. Chamando é... a pessoa com cabelo duro, essas coisas (Oyá-fem.7º ano – Matutino/Valilândia- oficina – Identidade e Identificações)

Racismo pra mim é vários tipos de coisas. Tem xingamento, tem a cor da pele, tem o cabelo, tem o modo de se vestir, costumes, várias coisas. Onde mora, onde não mora, como é sua vida (Luanda-fem. 7º ano, 12 anos –Vespertino/Cipó de Leite- oficina – Identidade e Identificações).

Frequentemente, as falas supracitadas volta e meia insistem em ser pronunciadas, mas sem que o racismo seja de fato refletido pela sociedade civil. Embora percebido como algo negativo e depreciativo da essência humana, é preciso revisitarmos o que Silvio Almeida (2019) enfatiza por “racismo estrutural”. Para o autor, a discriminação racial opera em três aspectos - individualista, institucional e estrutural -, e sem sombra de dúvida a diferenciação entre tais elementos se mostra relevante nesse cenário, visto que os dois últimos termos da enumeração acima servem para designar diferentes fenômenos sociológicos, enfatizando, por exemplo, o impacto do racismo no âmbito analítico e político. Nessa acepção, o preconceito racial na esfera “individualista” seria concebido.

Como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis indenizações, por exemplo, ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (ALMEIDA, 2019, p. 31)

A esse tipo de configuração entendemos o preconceito como disseminado pelo próprio sujeito intolerante, seja individual ou coletivamente, tomado por uma “irracionalidade” comumente estabelecida pelo sentimento de superioridade. É plausível, no entanto, que as explicações para esse tipo de sentimento não sejam justificadas apenas por um ideal narcisista, mas conjugamos como necessário trazer isso em evidência, dadas as circunstâncias de que o racismo é sempre uma forma direta de discriminar a outrem, causando-lhe males e injúrias.

Não suficiente, é preciso enfatizar que essa prática é produzida de forma consciente pelo indivíduo que a expressa, pois diz respeito à sua conduta moral, comportamental e educacional. Além disso, o ato em si é imoral e criminoso (ALMEIDA, 2019). Em face disso, observemos a fala do discente negro de pele retinta do 9º ano, cujo codinome é Ogum.

A palavra racismo é uma palavra muito feia como se diz... é... como e onde você mora, seu cabelo, como, a cor... sua cor é muito feia... que preto cabelo, ó como é feio, pequeno, é um negócio que, é muita, a palavra que a gente quer dizer, é muito feia a palavra racismo, também no futebol tá acontecendo muitos tipos de racismo e parece que... isso nunca vai acabar... que tanto o que tá acontecendo no Brasil e no mundo e parece que isso não vai ter fim (Ogum-masc. 9º ano, 15 anos –Vespertino/Queimada do Curral).

Nesta fala do discente denominado Ogum, podemos perceber que mesmo tendo dificuldade para articular uma resposta para expor no grupo no momento das discussões, ele conceitua o racismo como ele percebe, fala dos estereótipos da cor, do cabelo, cita um fato corriqueiro nos dias atuais, que é o racismo no futebol, ele demonstra que conhece a dimensão do racismo no Brasil e no mundo.

Empreender tal análise também consiste em atestar que a expressão criminosa com a qual muitos indivíduos manifestam seu posicionamento às pessoas de cor não subsiste de modo singular. Ela opera igualmente pela mobilização institucional que nos ensina a sermos praticantes desse tipo de conduta. Para Almeida (2019, p. 33),

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

Na visão do autor, podemos compreender que o racismo institucional é construído com base na premissa de uma raça inferior e segue padrões discriminatórios, perpetuando a hegemonia racial de brancos para com negros, por exemplo. Não à toa, esse grupo dominante é sempre visto como modelo padronizado de cultura, estética, conhecimento e cultura dentro

da sociedade, fazendo com que o cenário de oportunidades seja priorizado aos sujeitos brancos, enquanto a população negra é desprovida dessa dinâmica. Tamanho é o impacto desse tipo de ação que as desigualdades socioeconômicas têm homens e mulheres negros como protagonistas históricos, de modo a serem renegados de sua dignidade humana.

Assim, no intuito de contemplar o debate sobre as questões raciais e identitárias de forma a contemplar todos os participantes, levamos também o mesmo questionamento para os doentes e pedimos que depois que cada um expusesse individualmente o que compreendia sobre racismo, que formassem um grupo e escrevessem juntos um conceito sobre racismo.

Racismo é uma forma de discriminação que uma pessoa passa por ter a sua identidade negada, por conta da cor da sua pele, dos cabelos crespos, da classe social, do biótipo, exemplo, nádegas avantajadas, herança negra. Todos esses fatores contribuem para a rejeição e exclusão, colocando as pessoas negras num patamar de vulnerabilidade social. É perceptível o número de pessoas negras em cargos públicos inferior aos ocupados pelas pessoas brancas. É uma forma de desrespeito para com o ser humano (Maria Felipa- Dandara Zumbi- Zumbi – docentes/ oficina - Escutas-Vivências-Rascunhadas)

No fragmento de texto acima, é evidenciada toda uma construção histórica que deslocou a identidade negra, a racialização expressa no biótipo do corpo negro, a situação do condenado da terra, como cita Fanon, se expressa na negação, na invisibilidade, na inferiorização. A fala dos docentes aborda a situação socioeconômica, a desumanização do negro, estando todas essas questões na base da estrutura da nossa construção histórica. Diante dessa abordagem sobre o racismo estrutural, Almeida (2019, p. 45) complementa:

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Neste caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo.

Quanto aos pressupostos do autor acima, fica evidente que a discriminação racial tem se desenvolvido a partir das instituições políticas e culturais, ainda que os instrumentos para seu impedimento sejam, em parte, oriundos dos mecanismos jurídicos atuais. Isso, como pondera o autor, não impede totalmente a disseminação desse tipo de prática nem é irrisório o

suficiente para dizermos que não existe certa tutela do Estado para com estas questões. No entanto, não podemos abnegar que tais mecanismos sejam insuficientes perante a grandeza com que esse fenômeno histórico tem diluído sua desumanidade sobre corpos negros e suas histórias de vida.

Retornando às falas dos docentes, o outro grupo escreveu o conceito da seguinte forma:

Racismo pode ser definido como preconceito de raças, pode ser descrito como uma forma de rejeição que determinadas pessoas têm por outras pessoas, por causa da cor da pele, ou por escolhas, opiniões diferentes, causando assim apatia. O racismo provoca dor, tristeza e dificulta a relação dos indivíduos na sociedade (Nazinga- Tereza de Benguela- Makeda – Docente- Escutas-Vivências-Rascunhadas)

A fala enunciada pela docente coincide com o que Munanga (2020) reitera ao apontar que o histórico da escravidão deixou marcas severas na nossa sociedade, já que ainda olhamos o negro pelos seus atributos físicos – herança da ideologia do racismo eurocêntrico²². Ainda convivemos e corroboramos a desigualdade racial, que precisa ser erradicada, oportunizando a inserção dos negros (as) em todos os setores da sociedade.

O conceito de raça pode ter uma conotação própria do campo das ciências naturais. Nesse campo, trata-se de um conceito utilizado para definir classes de animais que têm origem em um tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça. Durante a II guerra mundial (1939-1945), o nazismo lançou mão da aplicação desse conceito, com um sentido biológico, para justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros grupos, promovendo a segregação, a dominação e a morte de milhões de pessoas (MUNANGA, 2020, p. 175).

Neste contexto, o termo raça é empregado para atribuir significado ao segmento da população negra, seguido por uma gama de sentidos, e isso nem sempre é positivo, uma vez que faz lembrar um passado de escravidão e da supremacia branca. Por outro lado, traz à memória as resistências da população negra e as lutas por afirmação de identidade ao utilizarmos o termo raça para nos referirmos a outrem. Corroborando o exposto, Silvio Almeida (2019) enfatiza o uso do conceito à medida que:

²² A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Ideologicamente, o colonialismo assentou-se no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política, ao subdesenvolvimento e unicamente ao trabalho braçal. Desse modo, pode-se dizer que a raça opera a partir de dois registros básicos, que, muitas vezes se cruzam: 1) raça como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele; 2) raça como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem, à religião, à língua ou outros costumes. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural, Frantz Fanon denomina racismo cultural. No século XX, a antropologia constituiu-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. Não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça. Os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio de judeus e ciganos pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer importância fora do âmbito de análises sócio-antropológicas (ALMEIDA, 2019, p. 24-25).

Conforme tais pressupostos é preciso colocar em consideração que o conceito de raça está mutuamente envolvido com as construções sociais, políticas e culturais em que foram estabelecidas as relações sociais e de poder. Percebemos assim que o termo enfatizado não diz respeito a um mero atributo da natureza humana, mas consiste, sobretudo, no processo de formação histórico-cultural disseminado entre os povos que foram colonizados, cuja ação de dividi-los dos grupos dominantes culminou em sua categorização inferior e desumanizada.

Nos dois fragmentos de falas das discentes, observamos que está aí implícita a questão racializada, posta em oposição à cor da “pele branca” “cabelo liso”, “olhos azuis”, a outra discente complementa que é a discriminação entre as pessoas.

A escola é o ambiente onde as crianças mais sofrem racismo, pela cor da sua pele, pela questão do cabelo e geralmente são cometidos pelas pessoas brancas, que têm olhos azuis, cabelo liso... ou praticamente loiras, né (Lupita-fem. 13 anos / 8º ano Matutino/Valilândia)

Racismo é uma discriminação entre as pessoas (Asta- fem. 12 anos/7º ano /Matutino/Valilândia)

Tais observações feitas acima pelas discentes referem-se a raças, não obstante essas percepções sejam trazidas em foco e quando o assunto é a educação para as relações étnico raciais, o Movimento Negro e os intelectuais de cor estão de acordo em relação à ressignificação do termo, visto que tal dinâmica pode, com efeito, dar ênfase ao grupo de pessoas autodeclaradas pretas, pardas, morenas e mulatas. Mais que isso, abrir margem para esse jogo de contextualizações implica também uma discussão sobre as assimetrias socioeconômicas vivenciadas pelos indivíduos de cor em contraposição às pessoas brancas, ressaltando o preconceito enraizado com o qual estamos lidando historicamente.

Essa crença é demonstrada nas palavras Munanga (2020, p. 175) ao dizer que:

O Movimento Negro e vários estudiosos, atualmente quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideologia nazista. Ao contrário, eles rejeitam a ideia de que existam raças superiores e inferiores. Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo preconceito e discriminação racial (MUNANGA, 2020, p. 175).

É compreensível, no entanto, que o emprego do vocábulo em questão continue rendendo outras reflexões e críticas, haja vista que alguns (mas) pensadores(as) negros(as) utilizem o termo “etnia” para expressar maior juízo de valor a despeito dos estereótipos biológicos consagrados na palavra raça. Mesmo que sob tal compreensão há de ponderar que com uso de um ou de outro busca-se denotar a ancestralidade e a atribuição de novos sentidos para o reconhecimento e a valoração dos negros(as) na sociedade, sem que as desqualificações históricas direcionadas aos povos negros continuem a persistir no imaginário coletivo dos indivíduos.

A prerrogativa em questão parece ressoar de modo significativo quando alunos(as) negros(as) podem ser atravessados por discursos que valorizem as tradições, corpos e subjetividades das pessoas de cor. Tal é a importância desse movimento que a fala de uma discente negra do 9^a da ano consegue transparecer o autorreconhecimento identitário. Segundo essa aluna.

Pra mim, racismo é um ato de palavras que assim... machucam. É que assim, serviu como um aprendizado sabe... porque antes eu não me importava muito comigo não aí, de uns dias pra cá, eu venho me importando comigo mesmo, e não ligando para o que as pessoas dizem a meu respeito. O racismo não acontece só pessoalmente, acontece também na internet, onde pessoas sofrem muitos julgamentos (Swelve-fem.14 ano / 9º ano – Vespertino/Valilândia)

O discurso da garota alude ao pensamento potente de Franz Fanon, cuja compreensão psicanalítica reitera que:

Eu reclamava, exigia explicações. Delicadamente, como se fala a uma criança, revelavam-me a existência de determinada opinião compartilhada por certas pessoas, mas acrescentavam que “era de esperar que logo desaparecesse”. O que seria aquilo? O preconceito de cor. O preconceito de cor nada mais é do que um ódio irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que consideram inferiores a si próprios e, subsequentemente, o amargo ressentimento daqueles que são subjugados à força e, com frequência, insultados. Como a cor é o sinal externo mais visível da raça, tornou-se o critério a partir do qual se julgam as pessoas, sem levar em conta suas conquistas educacionais e sociais. As raças de pele clara passaram a desprezar as raças de pele escura e estas se recusam a aceitar por mais tempo a condição apagada que se pretende impor a elas (FANON, 2020, p.133-134)

Podemos notar, dessa forma, que, ao deliberar sobre as ofensas dirigidas a si mesma, a aluna compreende os artifícios do preconceito racial em descaracterizá-la como sujeito humano. Ainda que tais nuances sejam perceptíveis, o sentimento de degradação é substituído pelo enaltecimento da própria imagem, é substituído pela promoção da própria negritude, cuja ênfase opera em se reconhecer e buscar autonomia para continuar se reconhecendo sujeito sem que o olhar colonizador do outro interfira na avaliação de si.

Outra discente fala sobre o racismo e as dores psicossomáticas causadas por ele, e isso mostra que, embora sejam adolescentes e não tenham certa coesão nas palavras, têm capacidade mental, inteligência e sensibilidade para entender os conflitos causados pelo abismo racial na sociedade.

Quando uma pessoa ofende a outra por conta de sua/seu tom de pele, por conta do seu cabelo, por essas coisas. É... As pessoas que sofrem com isso ficam muito mal, então, assim, não deveria, então deveria ser mas... não deveria muito acontecer isso, e para as pessoas não se magoarem porque muitas levam para o coração e pode acontecer de a pessoa se suicidar e ter problemas psicológicos. (Dandara-fem. 13 anos/ 8º ano) – Matutino/Valilândia)

É neste aspecto que a educação ganha sua devida notoriedade, pois temos consciência de que percepções como as da aluna não são evidenciadas em todos(as) os(as) discentes negros(as). Pelo contrário, há uma insistente discriminação colonizadora que perpassa subjetivamente por cada indivíduo de cor que não consegue se identificar “como gente”, o que ratifica a necessidade de discussões étnico-raciais presentes no contexto escolar, principalmente sob a ressalva desse olhar mais humano para com a ancestralidade negra presente em crianças e adolescentes afrodescendentes.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade e a participação da escola no processo de autoidentificação e valorização de uma subjetividade marcada pela marginalidade por entendermos que o mito ôntico, construído no período colonial em relação à identidade negativa do negro, pode cair por terra. É sob essa idealização que o imaginário coletivo sobre o corpo negro na condição de não humano pode ser fragilizado, e isso pode advir à medida que tais indivíduos afirmam suas identidades e se constituem sujeitos da história, diferentemente de outrora, cuja hegemonia dominante de humanidade, cidadania e ciência mostra força em seu propósito maquiavélico (GOMES, 2017).

Ainda dentro da abordagem das questões raciais, trouxemos o seguinte enunciado a ser respondido pelos docentes. A nossa escola tem colaborado para que a lei 10.639/03 seja efetivada ou continuamos ensinando dentro de um currículo colonial e eurocêntrico? Acerca dessa lógica, foram respondidas as seguintes falas:

Não trabalhamos no cotidiano das nossas aulas uma vez ou outra, não é sempre que trabalhamos, e nem são todos os professores, geralmente só se trabalha a questão étnico-racial quando vem a orientação dos projetos da secretaria de educação e em determinados períodos, ou se os professores se articulam na escola e elaboram projeto voltado para a questão étnico-racial (Zumbi – Professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e EJA).

A fala do docente revela a dificuldade que a escola ainda tem de inserir no debate problematizações que dialoguem sobre a discriminação racial nos referenciais curriculares. Segundo Gomes (2010), essa é uma das formas de manifestação do racismo brasileiro e sua expressão na educação, pois somente por força da lei 10.639/03 é que tais pautas foram acionadas no seio escolar. No entanto, ainda que sob esse viés, o próprio sistema educacional, as escolas, os currículos e cursos de formação docente têm sido incipientes no que diz respeito a essa iniciativa, haja vista as lacunas nesse processo de contramovimento descolonizador. Com isso, é imprescindível chamar atenção para as falas acima que não só denunciam as negligências sociais e educativas nesse quesito, bem como confirmam a precariedade desse diálogo.

Fica notável o desprestígio para com aspectos vinculados à negritude e sua visibilidade, o que nos faz inferir que tal questão permeia pelo preconceito por vezes velado em ações simples do cotidiano escolar. Tal percepção é bastante delicada, uma vez que entendemos que a escola deve ter um compromisso social para a superação do racismo e a discriminação racial, mas que infelizmente não tem acontecido, sobretudo diante das falas em evidência.

Oh Josy, sabe o que eu acho, às vezes, às vezes não, a nossa demanda de cumprir projetos aqui, cumprir projetos ali, é tão grande, que infelizmente o currículo se torna colonial. Por que? Porque deixa para trabalhar as questões étnico-raciais em uma data especificamente, entendeu? Não é aquela coisa, pode trabalhar esse projeto aqui, mas pode trazer as questões étnico-raciais sim, pode trazer religiosidade sim, pode trabalhar num contexto literário sim (Amina – Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e EJA).

Diante da fala da docente, fica evidenciado que existe uma demanda de atividades a serem cumpridas que chegam à escola vindas da secretaria de educação. Além destas demandas, o professor (a) precisa cumprir com o plano de curso, fechar os conteúdos dentro do semestre em cada componente curricular, cumprir a agenda de projetos internos que a escola já tem. Somando-se a essas questões nem sempre os projetos são pensados de forma a contemplar a educação das relações étnico raciais, a Lei 10.639/03.

Em pesquisas sobre currículo, desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-crítica, têm sido questionados as práticas e os discursos constituídos dentro do sistema de ensino e a forma como estes mecanismos moldam e governam os sujeitos em cada

tempo e contexto. “Uma vez que o sujeito é entendido como uma construção histórica e não como um dado ou um ente universal e estável, é preciso entender em que circunstâncias, por quais processos e com quais propósitos eles são, então, fabricados” (COSTA, 2016, p. 523). Essa reflexão cabe dentro da fala da docente quando ela diz que infelizmente o currículo ainda apresenta traços coloniais e que as questões étnico-raciais só são trabalhadas em datas específicas, ficando visível também a dificuldade de inserir o tema no planejamento pedagógico.

Neste toar, cabe destacar que o currículo é perpassado por questões de saber, poder e identidade, conforme apontam Arroyo (2013), Gomes (2010, 2017), Costa (2016,) Moreira (2014) e Silva (2010, 2011), que tecem elaborações a partir das constatações de que o tipo de conhecimento considerado relevante no currículo é aquele cujo dado é o tipo de sociedade que se quer construir.

Considerando que a escola é uma das instituições responsáveis pela formação dos sujeitos e que os currículos não representam um território coeso e coerente, mas, sim, ordenados em campos de entroncamento de fronteiras como sugere Arroyo (2014), é que se põe o desafio de falar sobre os silenciamentos e ocultamentos das minorias e se indaga sobre a pedagogia das ausências e das emergências e sobre os epistemicídios cometidos no campo curricular por meio do moderno/colonial, que retroalimentam a desqualificação epistêmica e a negação ontológica (GOMES, 2017; SANTOS, 2010 ; MALDONADO TORRES, 2007)

No plano de curso de história, na parte das competências, pede para identificar e fazer interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas, etnias, povos, com relação ao mesmo contexto histórico, posicionam-se criticamente em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, quer dizer que todos nós, professores, debatemos, fazemos levantamentos, principalmente na (EJA), ouvimos depoimento sobre racismo, e desde o ano passado na EJA, nós temos abordado as questões étnico-raciais em nossos projetos (Maria Felipa – Professora de História no Ensino Fundamental e EJA).

A docente aborda no início da sua fala a competência para o componente curricular história e, diante disso, afirma que temos professores de EJA que têm se comprometido em abordar nos projetos as questões relacionadas ao racismo e às relações étnico raciais. Diante disso, podemos contextualizar a situação descrita acima com a necessidade de incluirmos no currículo a interculturalidade crítica.

[...] diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva

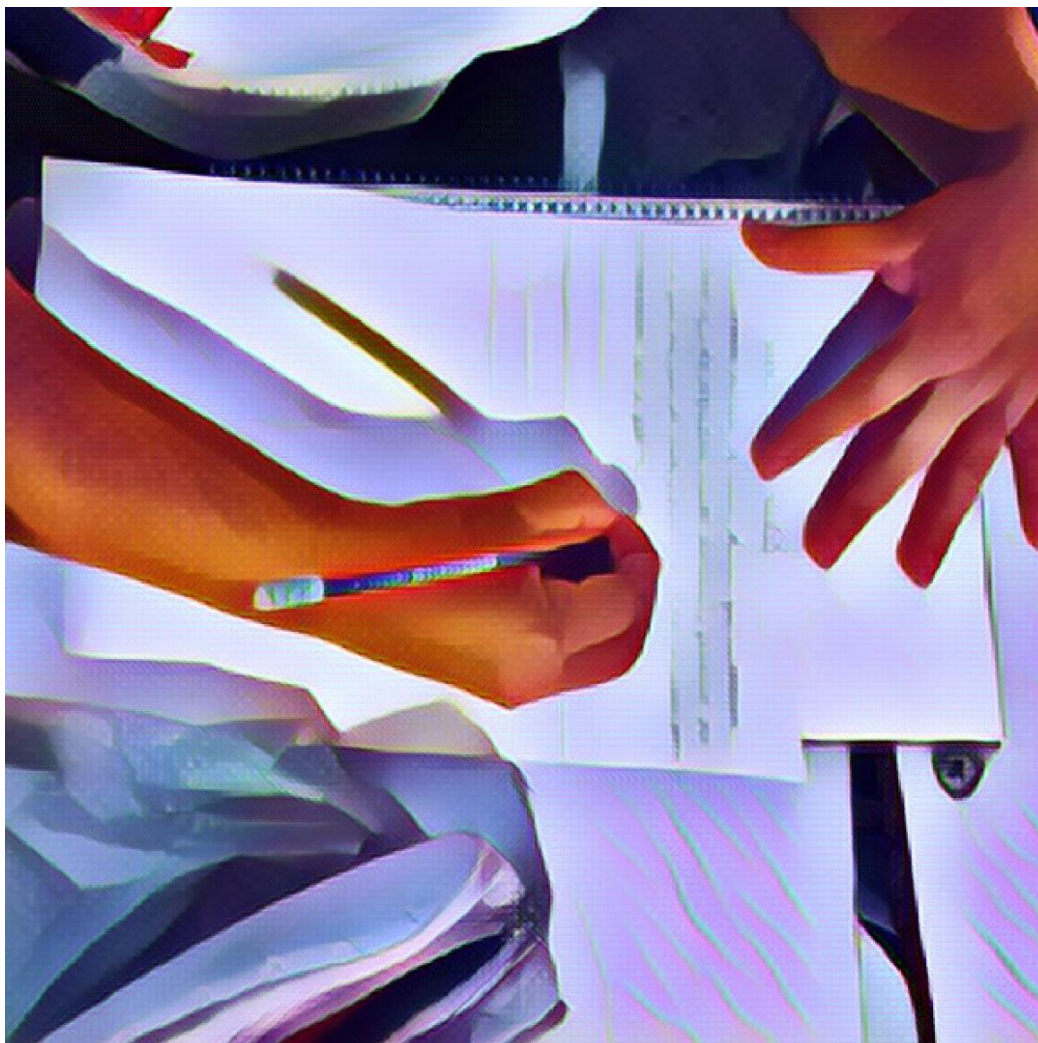
pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial (WALSH, 2009, p. 27).

Diante do exposto, é que se questionam a Lei 10.538/03 e a descolonização dos currículos numa abordagem decolonial como proposta pelo MNU, dentro de um engajamento político e epistemológico que visa a desestabilizar as políticas educacionais tencionando os olhares para os conhecimentos produzidos pela população negra. A fala de acolhimento aos depoimentos dos alunos sobre o racismo significa que “Os desafios para reconstruir as escolas, os currículos e a docência podem vir de assumir a riqueza da diversidade de culturas, valores, saberes e identidades dos sujeitos da ação educativa” (ARROYO, 2010, p. 237).

Em se tratando de trabalho com a questão racial, focalizando os professores da educação básica, percebemos ainda uma necessidade gritante na formação continuada para professores na rede pública municipal de Valente-Bahia, com o desafio da discussão sobre a História da África e das culturas afro-brasileiras, assim como a inserção da temática racial, destacando a grandeza da participação dos negros na construção histórica do país, para que possamos compreender a multiplicidade de termos e conceitos que evidenciam a diversidade racial e cultural da população negra na sociedade. Precisamos adquirir tais competências para então articular projetos pedagógicos que contemplem a educação das relações étnico-raciais.

Gomes (2010) fala sobre a intervenção no interior do sistema escolar para a superação do racismo quanto ao diálogo inter-racial e intercultural, sabendo-se que não são os professores nem os administradores que fazem o sistema de ensino. Sendo assim, não basta apenas o empenho dos professores em querer provocar essa mudança no currículo, visto que existe uma problemática de âmbito maior. As dificuldades enfrentadas não estariam no racismo institucionalizado na própria organização do sistema escolar, ou na seletividade de conhecimentos que não priorizam as questões étnico-raciais e/ou culturais, por isso não têm interesse em administrar essas diferenças sócio-étnico-raciais? Estas são algumas questões postas para pensar o currículo.

Figura 43 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 44 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 45- Obras literárias utilizadas nas oficinas dos discentes e docentes



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

4.2 ELABORANDO CONHECIMENTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NEGRA EM OBRAS DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS

Nesta categoria, abordamos a importância da representatividade negra por meio das linguagens presentes nas obras de autores (as) negros(as), considerando que o objetivo da intervenção por meio das oficinas de ensinagem é contribuir para a desconstrução negativa dos povos afrodiáspóricos e afro-brasileiros e, ao mesmo tempo, oferecer ferramentas que provoquem debates sobre as questões referentes à educação das relações étnico-raciais, com foco na identidade negra. Sendo assim, esta categoria de análise tem uma estreita relação com o primeiro objetivo específico, que é compreender, a partir dos estudos decoloniais, a intersecção entre as questões raciais, a identidade negra e a educação, mas ao mesmo tempo

dialogar com os todos os outros objetivos da pesquisa, considerando o propósito que se quer investigar.

Assim, ao apresentar aos discentes participantes da pesquisa diferentes paradidáticos da literatura “universal” ou “canônica” e obras de escritores (as) negros (as), elaborei um enunciado da seguinte forma: Vocês tiveram a oportunidade de folhear neste momento diferentes paradidáticos, quais destes títulos vocês já conheciam? Poderiam mencionar os nomes dos paradidáticos aos quais vocês já tiveram acesso antes? Dez participantes apontaram os paradidáticos da literatura universal, revelando um desconhecimento dos livros de autores (as) negros (as) conforme estão exemplificadas nos fragmentos das falas abaixo.

Eu conheço... é... aquele o Mágico de Oz./Conheço o Gato de Botas e Chapeuzinho Vermelho./Eu conheço o da Chapeuzinho Vermelho. Apenas uma participante do 9º ano disse que conhecia uma das obras, uma Sulwe, da escritora Queniana Lupita Nyong'O.

A ausência de conhecimento da literatura negra²³ pode ser vista dentro do sistema de representação da seguinte forma:

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou naturalizar a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” como acreditavam os proprietários de escravos, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa a fixar a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “desliza” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (HALL, 2016, p. 171)

Do ponto de vista metodológico, as reflexões sobre a temática e a inserção das atividades práticas devem extrapolar as fronteiras entre as diferentes áreas do saber, não apenas trazendo para o âmbito das discussões as diferenças entre os próprios participantes da pesquisa, mas ressignificando as relações étnico-raciais presentes nos conteúdos e nas práticas docentes. Tratar da questão racial brasileira e fomentar discussões sobre a África e a diáspora africana, a

²³ Literatura negra: à primeira vista a expressão pode remeter a um conceito etnocêntrico e reacionário, pois é evidente que sensibilidade artística não constitui fator inerente a uma dada etnia. Assim, parecer-nos-ia totalmente descabido afirmar, por exemplo, que Carlos Drummond de Andrade é um grande escritor branco. Se concordamos com Franz Fanon quando este afirma que "foi o Branco que criou o Negro" poderíamos concluir que, ao se autoproclamarem negros, os autores ainda uma vez estão enunciando seu discurso de acordo com o contrato estabelecido pelos brancos. Acreditamos, ao contrário, que o fato de assumirem essa nomeação, conscientemente, pode ser interpretado como um sinal de que os negros estão querendo criar a si mesmos e que uma das etapas deste processo seria justamente a de particularizar sua escritura, dando-lhe feição própria. Neste sentido, é preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual, cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciadador que se quer negro. Assumir a condição negra e enunciar o discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos.

partir da escrita de intelectuais negros, significa incluí-los no rol das pesquisas e do mundo acadêmico, é dar relevo a suas produções e projetar uma quebra epistemológica e política, ou seja, descolonizar os currículos e engajar as práticas decoloniais no campo do conhecimento (BERNARDINO-COSTA-NILMA LINO, 2020).

Após as leituras e a sistematização dos textos pelos discentes, foram apresentados alguns fragmentos de textos sobre as obras lidas por um deles. A discente fez uma narrativa cheia de emoção sobre a obra e, durante sua fala, mostrou a identificação e o lugar da fala, além de dizer que a parte que lhe tinha chamado atenção foi quando a personagem da história queria se apagar e depois ela passa se aceitar e, ao falar, trazia os olhos baixos, mas ao mesmo tempo mostrava desenvoltura na fala de uma contadora de histórias, isso prendeu a atenção dos demais colegas, pois era como se ela descrevesse a sua própria experiência em aceitar a sua cor.

(Título da obra- Sulwe/autora: Lupita Nyongo) – A história retrata a vida de uma menina que enfrentava muita zombaria e provocação por ter a pele da cor da noite, ela rezava todos os dias para que acordasse com a pele mais clara, numa noite, uma estrela cadente apareceu no quarto e saiu a passear com Sulwe e contou a história de duas irmãs, Dia e Noite. O que me chamou atenção na história é que ela queria se apagar, mas depois ela passa a se aceitar. (**Sulwe** – fem.15 anos 9º ano matutino/Valilândia/**Oyá**-fem.7º 12 anos- matutino/Valilândia)

Segundo Hall (2016), nos séculos XVIII e XIX, as representações populares dos negros estavam condicionadas a mostrar a servidão e a escravidão e eram feitas de modo a aparentar uma ordem natural e intrínseca a que a população negra pertencia. Assim, havia a ideologia de que aos negros restavam o primitivismo como cultura e a negritude como natureza, uma condição da qual nenhum deles poderiam escapar, na representação das mulheres a condição biológica era o seu destino.

Ainda se referindo ao recorte sobre a história de Sulwe, da escritora Lupita Nyongo, citada pela discente (Oyá, Oyá-fem. 7º 12 anos- matutino/Valilândia), podemos perceber que a parte destacada remete à identificação, ou seja, à semelhança com o que ela sente, pois ela disse que já ter sofrido discriminação e preconceito racial por conta da sua cor e do seu cabelo. No momento em que ela relatava a história, ela também falava da sua aceitação e de se perceber bela, e foi com esse propósito de reconhecimento, de empoderamento e de construção positiva da identidade negra que as oficinas de intervenção foram pensadas, no sentido de desconstrução dos estereótipos da raça.

No fragmento abaixo da obra de Madu Costa, os discentes fizeram um recorte do que significa liberdade, emancipação e ressignificação da identidade africana. Dentro da abordagem dos estudos culturais, Stuart Hall (2016) fala do uso da palavra representação e do papel da

linguagem por diferentes pensadores, um deles Michel Foucault, cujos estudos trouxeram uma nova configuração para área, falando sobre discurso, poder e sujeito.

(Título da obra -Meninas Negras/autora: Maria do Carmo Ferreira Costa) - Marina é uma menina negra e alegre, sonhadora e que gosta de sua cor, ela carrega no mar e no rio, e ri o tempo todo. Mariana na escola conta a professora que os negros vieram da África e vieram como escravos, a menina sonha com a liberdade, e o seu sonho atravessa o oceano atlântico e encontra a mãe África linda e livre (**Amora-fem.** 11 6º ano vespertino/Cipó de Leite/ **Ogum-masc.** 15 anos-9º ano vespertino/Queimada do Curral).

Nas palavras de Foucault:

Foucault usou a palavra ‘representação’ em um sentido mais restrito do que nós estamos usando aqui, mas considera-se que ele tenha contribuído para uma nova e significativa abordagem para os problemas da representação. O que o preocupava era a produção de conhecimento (em vez de apenas sentido) pelo que ele chamou de discurso (em vez de apenas linguagem). Seu projeto, disse ele, era analisar ‘como seres humanos se entendem em nossa cultura’ e como nosso conhecimento sobre ‘o social, o indivíduo a ele incorporado e os sentidos compartilhados’ vem a ser produzido em diferentes períodos (HALL, 2016.p. 79).

O conhecimento é uma forma de poder, e sua efetividade torna-se ainda mais importante do que a questão de sua verdade, e quando o conhecimento é aplicado em um contexto real, ganha a configuração de autoridade e carrega em si o caráter de ser verdadeiro. Por isso, numa relação de poder, existe uma coordenação em cada campo específico de conhecimento. Assim, todo e qualquer conhecimento se faz dentro de relações de poder (HALL, 2016).

Por isso, ao trazemos para a sala de aula o debate sobre a História da África e das culturas afro-brasileiras, enfatizando a riqueza da diversidade cultural da população negra e o seu valor para a construção histórica do país. Poder falar da diáspora forçada ao invés da escravização, falar das resistências e lutas da população negra ao invés de falar dos estereótipos que foram criados, contados e recontados pelos colonizadores, é prover nossos alunos de poder, de conhecimento, é resgatar uma história silenciada que foi negada durante séculos, uma história da qual nós somos herdeiros e que precisamos aprender a não reproduzir uma história única.

No resumo abaixo tivemos a participação de duas discentes do 8º ano, uma delas filha de uma professora da escola *locus* da pesquisa. Ambas participaram em anos anteriores de um projeto pedagógico desenvolvido na escola pela pesquisadora, no ano de 2020, intitulado Cemev Negros’s Show. Elas mostraram empoderamento ao falar das questões identitárias como o corpo e o cabelo das mulheres negras, falavam com desembaraço e orgulho na voz.

(Título da obra- O Racismo nosso de cada dia escancarado no meu cabelo/autora: Bianca Santana). As mulheres sofrem muito por causa do cabelo, por ter o cabelo

crespo e cacheado, elas pensam muito em alisar, para se sentir no padrão da sociedade, elas usam o cabelo preso porque se sentem insegura com eles solto, ficam pensando nos comentários que irão receber, mas todos os tipos de cabelos são lindos. O conto narra a não aceitação de uma mulher negra com o seu cabelo crespo, pois diante da sociedade ela é julgada pela sua identidade, seu cabelo afro, fala do quanto essa mulher sofreu com olhares maldosos e os julgamentos das pessoas ao seu redor (**Dandara**-fem.13 anos 8º ano matutino/Valilândia/ **Lupita** -fem. fem.13 anos 8º ano matutino/Valilândia)

Conforme já dito antes, o discurso de poder se fez presente no nosso processo de construção histórica durante séculos, atendendo a classe hegemônica e seus interesses. Assim, a representação negativa dos negros causou o que se chama de estereotipagem ou regime racializado da representação. Essa situação começa a mudar no início do século XIX, sendo contestada de forma lenta e gradativa por conta dos movimentos abolicionistas, perdurando até o final do século XX. Vale ressaltar que o cinema e a música exerceram fortes influências dentro deste contexto de mudanças (HALL, 2016).

Mais uma vez o viés colonialista é apontado no recorte do texto acima pelas (Dandara- 8º ano matutino/Valilândia/ Lupita 8º ano matutino/Valilândia), ao falar da dificuldade da mulher negra em aceitar seu cabelo crespo e cacheado, sentindo necessidade de corresponder aos padrões de beleza ocidental. Mas hoje percebemos que há um movimento em prol da aceitação da beleza negra e um empoderamento no que diz respeito ao cabelo black, afro como símbolo de resistência e como uma forma política e sociocultural de existir e de reconhecimento identitário.

Retomando as representações por meio dos resumos, na obra de Lázaro Ramos, ao ser apresentada pelos discentes, ficou demarcado o lugar de fala. Os discentes enfatizaram que a história acontecia numa família negra, que cuidava e acolhia os sentimentos, narravam o fato com muita eloquência, dando a perceber que a leitura tinha sido significativa para eles, talvez pelo fato de perceber o diálogo entre os membros da família ou por sentir identificação, ou mesmo dadas as condições do momento pós-pandêmico, que revela uma urgência em tratar essas questões.

(Título da obra - Sinto o que sinto/ autor: Lázaro Ramos) Eu entendi que o autor tem objetivo de ajudar as crianças a entender, que é normal ter sentimentos como raiva, alegria, orgulho, tudo ao mesmo tempo, que aprender a identificar e nomear tais sentimentos é muito importante para o desenvolvimento emocional do ser humano (**Asta**- fem. 12 anos/ 7º matutino- localidade/Valilândia/**Jaser**- masc.12 anos 7º ano matutino- localidade/Valilândia).

Ao trabalharmos alinhados aos estudos culturais aprendemos que a ideologia se refere aos sistemas mentais, linguagens, conceitos, categorias. E as imagens que projetamos no pensamento e os sistemas de representação são empregados pelos diferentes grupos e classes sociais para conceituar e exemplificar o modo como a sociedade funciona, a ideologia é alinhada com as diferentes concepções de ideias que operam nas mentes das massas populares, tornando-se uma força material. Sendo assim, a ideologia nos permite compreender a relação entre poder, linguagem e dominação e como estas forças agem dentro da formação social dos sujeitos racializados (HALL, 2003;2016).

A propósito da obra do ator e escritor Lázaro Ramos *Sinto o que Sinto*, apresentada no fragmento acima (Asta-7º/localidade/Valilândia/Jaser-12 anos 7º ano localidade/Valilândia), trata-se de um livro infantil que foi introduzido no planejamento para ser usado nas oficinas por ter uma leitura simples que poderia ser feita em poucos minutos e, ao mesmo tempo, poderia aproximar os docentes do que chamamos de identificação por meio da representatividade negra. De forma provocativa, houve essa interação, pois os alunos de início já diziam olha, é de Lázaro Ramos, e no momento da explanação da obra, eles relataram sobre como os personagens do livro de uma família negra que lidava com os sentimentos. Naquele momento, foi encantador ouvi-los recontando a história e enfatizando as partes que falavam sobre lidar com as emoções, havendo, neste momento pós-pandêmico, ainda uma necessidade maior de acolher e identificar o que nossos alunos sentem.

Diante do mencionado é que as oficinas de leituras e atividades propostas seguiram no sentido de reconstruir a visão estereotipada dos negro(as), as leituras e discussões objetivavam o autorreconhecimento positivo e a percepção identitária de forma positiva, na medida em que os debates foram conduzidos de forma a refletir sobre essa história contada pelos brancos e recontada por vozes negras da contemporaneidade, que agora somam no sentido da representatividade dos povos afrodiaspóricos. Desta forma, no fragmento abaixo, a discente traz o recorte daquilo que prendeu sua atenção.

(Título da obra - Amoras/autor - Emicida) - E a frase que me chamou mais atenção foi “pode olhar, lá tudo é puro e profundo, que nem Obatalá, o orixá que criou o mundo” (Yemanjá – fem.15 anos 9º ano vespertino/Santa Rita)

A pesquisadora pôde observar no momento da socialização do resumo acima que a participante cita a parte do orixá Obatalá, que criou o mundo. Esta participante, ao ser questionada pela pesquisadora sobre a escolha dessa parte e se ela tinha conhecimento de algum

orixá, ela respondeu que sim, mas pareceu embaraçada ao explicar que a avó tinha devoção por um, mas não quis dar mais detalhes sobre o assunto.

Sobre o comentário do parágrafo acima, Munanga (2016, p. 143) faz a seguinte intervenção:

Ao estudarmos essas formas de religiosidade negras constatamos que a presença do negro na formação social o Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira de um rico patrimônio religioso desdobrado em instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas de enorme importância para a identidade do país e sua civilização. Sendo religiões de matriz africana e praticadas inicialmente somente pelos grupos negros, o candomblé e a umbanda sofreram (e ainda sofrem) todas as interferências do racismo existente em nosso país. Quem de nós já não ouviu comentários de que as religiões afro-brasileiras significam algo espiritualmente negativo? Ou que não são religiões, mas, sim, seitas malignas?

Dentro desse contexto, é compreensível que a discente tenha apresentado um desconforto para falar abertamente sobre as práticas religiosas da sua família no ambiente escolar e diante dos seus colegas. No entanto, compreender que a tradição religiosa afro-brasileira faz parte de um processo cultural que sofreu a opressão da colonização e que para sobreviver ao sistema, foram instituídas no núcleo de suas crenças, as formas de sincretismo religioso com diferentes elementos culturais, tais como algumas práticas católicas e indígenas. Por isso, as tradições religiosas de matrizes africanas têm o condão de recontar a história da África e dos povos afrodiáspóricos.

Trazendo esse debate para os estudos decoloniais, especialmente para o Brasil, vemos que o protagonismo negro brasileiro e a produção de conhecimento contra hegemônico, presentes nas vozes destes intelectuais e do Movimento Negro em favor da humanização da população negra, em oposição ao padrão eurocêntrico de conhecimento da estética branca, as vozes mencionadas acima juntam-se agora às vozes de tantos outros autores(as) que seguem por uma ruptura epistemológica, política e social que se efetive também pela presença negra nos diferentes espaços da sociedade, seja na cultura, nas estruturas das universidades ou nos sistemas educacionais.

Neste mesmo objetivo de dialogar com escritores (as) negros, na oficina com os docentes, trouxemos o poema de Conceição Evaristo, “Vozes de mulheres”, e na reflexão do poema as falas que emergiram foram as seguintes:

(Nazinga/docente- nome fictício) - Os navios no poema de Conceição Evaristo representam a escravidão dos negros, né... porque era como se fosse uma prisão, era nos porões que eles eram transportados e viviam o sofrimento, era no porão que eles viam os outros sofrer e morrer, e quando diz assim, no poema “A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. Ecoou lamentos de uma infância perdida”,. É como se ela não tivesse tido infância, a bisavó já nasceu escravizada, a história deles, dos negros, remete à história da escravidão (Fragmento de fala da docente).

(Zumbi/docente-nome fictício) - Eu acho que aí conta todo o processo de vida dela, tipo assim...de tudo que ela passou, de quando criança até a idade que ela tinha na época que escreveu o poema, quando diz a voz ecoa criança, ou seja, todo sofrimento que ela passou, humilhação, o processo de escravidão, ela demonstra nos versos, as dores dela, com base no sofrimento vivido na infância dela, foi acontecendo um processo histórico, né, desde a sua bisavó até chegar na filha dela, né, a voz da avó ecoava com obediência, a voz da mãe ecoa com revolta e a voz da filha ecoa com liberdade, houve uma mudança após muitas lutas (Fragmento de fala do docente).

(Maria Felipa/docente-nome fictício) - Conceição Evaristo mostrou as diferentes etapas das suas gerações, da bisavó até chegar ao final, né, ou seja, até chegar pôr a filha dela em liberdade, mostra que passaram por tudo isso, e hoje ela tem uma visão de não deixar morrer a sua hereditariedade (grifo meu, acredito que quis dizer ancestralidade), o que ela herdou da sua bisavó, da sua avó e da sua mãe, e hoje tem liberdade para expressar cada acontecimento de vida relacionado a ela (Fragmento de fala da docente).

(Tereza de Benguela/docente-nome fictício) - A leitura que eu fiz foi que o racismo está entranhado desde a escravidão, passando de geração a geração, e isso se perpetua, mas chegou uma hora em que houve uma basta, e como nos dias de hoje, tem coisas que não devemos mais aceitar, antes a gente ouvia e deixava passar, e hoje a gente cansou de ouvir e deixar pra lá, de ficar reprimida (fragmento de fala de uma docente negra de pele retinta que relatou racismo na infância por conta do cabelo)

(Nazinga/docente- nome fictício) - é como se uma porta se abrisse, uma porta de liberdade e não deixasse a filha dela passar por todas as coisas que a bisavó passou, e por isso, diz na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade (Evaristo...), isso é completamente diferente do que os antepassados dela vivenciaram, como o colega já falou, a revolta e a luta de todas as gerações geraram uma atitude para que a filha não passasse as mesmas coisas da bisavó, da vó e da mãe ela (Fragmento de fala da docente).

As transcrições de falas dos docentes sobre o poema de Conceição Evaristo e os resumos das obras apresentadas pelos discentes perpassam sobre a interseção entre as questões raciais, a identidade negra e educação, e a resposta ecoa de forma poética, mas também científica na voz do intelectual negro, professor Leyva (2021), que traz repostas a tais elaborações.

Prezado Mestre Paulo Freire, quando li o seu livro “Carta a Guiné- Bissau: registros de uma experiência em processo”, e vi sua autodeclaração de africanidade, meus olhos se encheram de lágrimas. Naquele momento, soube que éramos irmãos. Sou um afro-cubano - afro-brasileiro e pelos anos que moro no Brasil e pelo censo oficial, sei que a maioria dos brasileiros e das brasileiras são de origem africana, mas existe uma necessidade cidadã e pedagógica de autodeclaração. Percebi que não foram sua cor, cabelos ou qualquer outro traço físico que lhe permitiram se reconhecer como um homem africano. Foram os cheiros, as cores, as árvores, os toques de tambor, os gafanhotos pulando na grama, as músicas, os sorrisos das pessoas, o gingado do andar nas ruas, “tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava”. Sim, Mestre Paulo Freire, o senhor e nós somos todos mais africanos do que pensamos. Carregamos em nossas veias o sangue de milhões de africanas e africanos trazidos para o Brasil, ainda que nosso fenótipo possa não transparecer. Carregamos seus saberes sobre o pastoreio, sua tecnologia sobre o manuseio e a forja dos metais, seus conhecimentos da natureza e de suas possibilidades de cura, entre

tantos outros... E, se antes não reconhecíamos nossa africanidade é porque a educação colonialista e eurocentrada, ensinada nas universidades e escolas da América Latina, nos distanciou da beleza de ser africano, da sabedoria de ser africano e da vontade política de ser africano. Muitas pessoas tiveram que viajar para Tanzânia, Angola, Guiné-Bissau ou outras partes do continente para se reencontrar, para saber que os descendentes de africanas e africanos e a sua cultura ancestral estão nas Américas como o perfume nas flores e como a vida no corpo. O sabor do que comemos, os ritmos, a espiritualidade, as danças e a forma com que andamos e falamos são testemunhos de que somos mais africanos do que pensamos. As lutas dos movimentos sociais negros e a sua pedagogia do oprimido nos permitiram reencontrar a África no Brasil, nos currículos escolares após a Lei 10.639/2003 e também reencontrar os africanas e africanos dos países que apenas oficialmente falam português, pois na vida cotidiana, registram a sua existência em suas línguas maternas, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Nesta universidade, a “Carta a Guiné-Bissau” é uma obra que lemos e vivenciamos dia a dia. Escutamos os estudantes guineenses falando o seu crioulo com a força da “reafricanização” proposta por Amílcar Cabral. Eles entoam as histórias antigas dos reinos e civilizações africanas nos ritmos das danças e do som dos tambores. Suas canções são o grito de todos os condenados da terra e suas poesias são a declaração de todas as pessoas que aceitaram a educação como arma de emancipação, como nos ensinou o grande líder Nelson Mandela. Mestre Paulo Freire, sou testemunha de que muitos guineenses reencontraram a África estudando no Brasil e muitos brasileiros reconheceram que são mais africanos do que pensavam quando leram a Carta a Guiné-Bissau. Obrigado. Kanimambo, Jërëjëf, Obrigadu. "No sta na aprindi i n'sina desdi Brasil i Cuba". ACOSTA *apud* VERGARA, 2021, p. 342-343)

Diante do exposto, fica evidenciado o quanto temos da África em nós, desde os elementos, as manifestações culturais presentes na nossa culinária, na música ritmada e marcada por instrumentos de percussão, no gingado do corpo nas danças e nas cantigas de rodas, nas cores alegres das vestimentas, no cheiro das ervas aromáticas e medicinais, nas benzedeiros matriarcas das comunidades tradicionais.

Não só nisso, mas também no dialeto e nas inúmeras palavras originárias dos nossos ancestrais, na espiritualidade e nas questões afro-religiosas da umbanda, do candomblé até a religião católica, na estética do corpo ao cabelo, nas lutas, nas resistências e nas vozes que ressurgem e conclamam a saída do lugar de marginalidade dos conhecimentos da população negra e que dizem respeito à cultura, à educação, à política, aos direitos reprodutivos, à sexualidade, à deficiência, às identidades, ao sofrimento, à coragem, à fé e ao amor, e que tudo isso possa fazer parte dos centros acadêmicos como saber reconhecido e institucionalizado do ensino básico às universidades.

Figura 46 - Leitura do paradidáticos produzidos por intelectuais e autores negros



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 47 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo



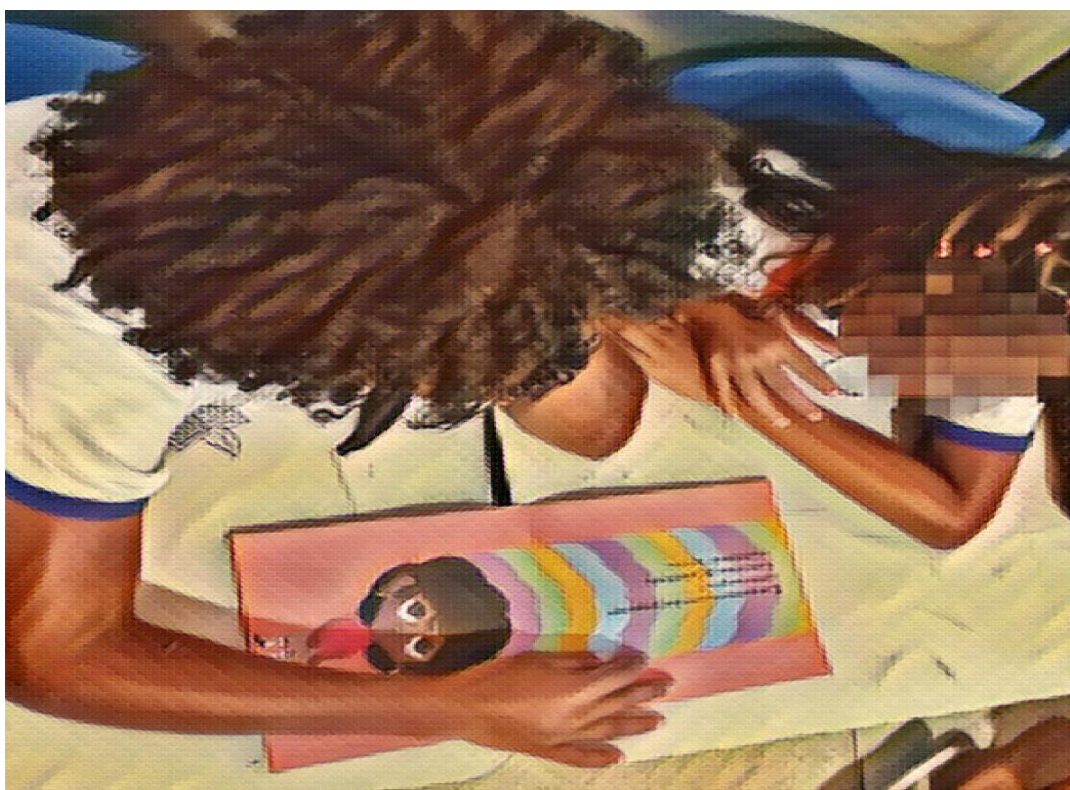
Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 48 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 49 - Materialização das impressões iniciais sobre racismo



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

4.3 A LEI 10.639/03 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

A Lei 10.639/03 tem o condão de possibilitar o entendimento sobre as demandas identitárias, questionando as teorias políticas, as quais objetivam a busca por uma educação de igualdade e equidade entre os indivíduos de diferentes etnias pela educação em todas as modalidades de ensino, valendo-se dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, de modo a poder reverberar para uma boa convivência em sala de aula e no convívio social. (GOMES, 2017).

No segundo capítulo desta pesquisa, a pesquisadora discorre sobre a Lei 10.639/03, fazendo uma contextualização do objeto de estudo, assim como sobre a política de Educação das Relações Étnico-Raciais, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB, 2008) e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE/2010/2014). Refere-se ainda à análise sobre como se configurou a implementação da referida lei. No entanto, nesta categoria de análise, apresentamos uma abordagem prática por meio dos dados obtidos na pesquisa de campo e analisamos a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na instituição *locus* da pesquisa. Considerando a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e a necessidade de fomentar as discussões sobre a educação das Relações Étnico-Raciais é que buscamos enunciar conhecimentos que valorizem a identidade negra e o princípio de equidade educacional e social, segundo uma perspectiva decolonial.

Desta forma, trabalhamos em duas oficinas de intervenção a temática voltada à Lei 10.639/03 e abordamos também questões relativas à prática pedagógica. Assim, questionamos os discentes sobre como a escola tem contribuído com os estudantes nas discussões sobre as questões de identidade negra e afrodiaspórica. Em relação às respostas obtidas dos dez participantes que estavam presentes no dia, cinco responderam que não contribuía, ou contribuía muito pouco, e uma discente do 9º ano disse que os docentes trabalhavam sim, os outros discentes disseram que não sabiam do que se tratava.

Tem contribuído muito pouco sobre esse assunto... não/não vejo muito falar, não vejo muito tocar no assunto... de vez em quando alguns professores tocam, falam alguma coisa, mas não é de dizer assim “tá contribuindo” (Jaser- masc.12 anos /discente do 7º ano matutino-localidade/Valilândia oficina-pertencimento étnico-racial).

Olha, nas minhas aulas, tem contribuído sim, porque a gente tá fazendo produção de texto. Alguns professores tão dando a origem do racismo, e até então a gente tem estudado bastante a respeito disso e como evitar (Sulwe – fem.15 anos/discente do 9º ano- vespertino/Valilândia oficina-pertencimento étnico-racial).

Eu nunca ouvi falar, sobre isso, não... nem em nenhuma disciplina (Amora-fem. 11 6º ano/discente do vespertino/Cipó de Leite/ oficina-pertencimento étnico-racial).

Sobre as falas das discentes, precisamos reconhecer que falta ainda um planejamento pedagógico na escola que contemple a educação das relações étnico-raciais, ao invés de trabalharmos apenas em projetos isolados, ou em datas específicas durante o ano, ainda que o planejamento em rede da secretaria de educação do município de Valente-Bahia tenha promovido um simpósio sobre a história e a cultura da África e afro-brasileira de que as escolas participaram. Ficou evidenciado que um evento reforça pouco o conhecimento efetivo sobre o assunto, sendo necessário abordar a educação das relações étnico-raciais nos planos de aulas, no cotidiano de sala de aula, incluindo a temática e inserindo questões raciais e identitárias.

Diante do exposto, ainda em relação às falas elencadas pelos(as) discentes, Gomes (2012) diz que o ato de falar sobre determinado assunto ou tema no espaço escolar é uma via de mão dupla, pois quando falamos também exigimos respostas, interpretações, inferências, questionamentos e até confrontos de ideias. Desta forma, é preciso que haja uma compreensão sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, não sobre adotar novas disciplinas, e acrescentar novos conteúdos é sair do lugar silenciado pelo conhecimento hegemônico para uma mudança pedagógica que valorize a diversidade e a interculturalidade.

Já nos discursos dessas duas discentes, ficou evidenciado o seguinte:

Tem contribuído com algumas atividades e trabalhos que os professores passam na disciplina deles, no horário da sala de aula... e com alguns eventos, também, que tem na escola, é... o Negro's Show, que teve aí em um ano... que eu me lembre, foi esse (Dandara-fem.13 anos/discente do 8º ano matutino/Valilândia/ oficina-pertencimento étnico-racial)

Na minha opinião, tem contribuído muito pouco, porque na minha turma mesmo só um professor tocou no assunto relacionado à matéria dele que estávamos estudando pelo livro... tirando isso, só foi o evento Negro's Show²⁴. É só que eu me lembre... acho que só (Lupita - fem. fem.13 anos/ discente do 8º ano matutino/Valilândia/ oficina-pertencimento étnico-racial)

De acordo as falas elencadas acima, percebe-se a necessidade de trazer a Lei 10.639/03 para o currículo escolar, para que sejam repensadas as questões identitárias de forma intercultural.

²⁴ Projeto pedagógico desenvolvido nos anos de 2018, 2019 e 2020 na escola Centro Municipal de Educação de Valilândia /Bahia pela professora Josilene Adrade Lima Lourenço, atualmente mestranda no MPIES-UNEB. O projeto foi intitulado “*Cemev Negro's Show*” e teve o propósito de trabalhar com a Educação das relações Étnico-Raciais e Identitárias, a partir da literatura afro-americana em autores contemporâneos, contribuindo para uma educação antirracista e o empoderamento negro. Ver “Uma experiência Antirracista em sala de aula” em: https://drive.google.com/file/d/1tMXSaoO5zZRoCOKQXVngB04KZP23wQjn/view?usp=share_link (página 354)

Nas palavras da autora:

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106)

Nesta perspectiva, é que se requer a efetivação da Lei a Lei nº 10.639/03, instituída pelo o parecer CNE/CP 03/2004, e da resolução CNE/CP 01/2004, reivindicada pelo MNU, por meio de políticas públicas e muitas lutas em prol da população negra, que precisa ser consolidada nos cursos para formação de professores (as), na elaboração de materiais didáticos, nas pesquisas acadêmicas e nas desconstruções dos modelos eurocêntricos e hegemônicos. A efetivação da lei precisa provocar entre docentes e discentes a capacidade consciente de se indignar frente às discussões que revelam uma educação emancipatória e igualitária, em que as diferenças culturais e raciais se convertam na construção de novos saberes (GOMES, 2017; MUNANGA, 2016).

Neste sentido, a escola é entendida como espaço de disseminação de culturas e de construção de identidade, por isso é preciso que, na condição de educadores, possamos dar uma atenção maior ao que está sendo ensinado, se estamos apenas reproduzindo um currículo hegemônico que colabora para deslegitimação de outras culturas e etnias, a exemplo dos povos negros e indígenas, se continuamos abordando os aspectos culturais destes povos como folclorização, cujas culturas são mencionadas apenas em datas comemorativas. Outro ponto a ser questionado é como andam as nossas bibliotecas, estamos reivindicando políticas públicas que contemplem a diversidade linguística e cultural nestes espaços, ou continuamos a cultivar os clássicos universais da literatura brasileira, temos inserido autores e a literatura negra nas práticas pedagógicas, essas são reflexões sobre as quais podemos estar pensando.

Dentro dessa mesma discussão sobre a Lei nº 10.639/03, os docentes foram abordados com a seguinte pergunta: O projeto político-pedagógico da escola e os planos de curso trazem uma parte específica que faz referência para trabalhar a valorização da identidade negra e as questões étnico-raciais? As respostas dos docentes sobre essa questão foram de dúvidas quanto ao PPP da escola trazer ou não referências à Lei a Lei nº 10.639/03. No entanto, ao elaborar o diagnóstico para o projeto de intervenção, a pesquisadora, como professora também no *locus*

da pesquisa, fez a leitura do PPP e constatou que não havia nada que contemplasse a referida Lei. As repostas obtidas para essa questão foram as seguintes:

Na verdade, a gente começou agora o trabalho na (EJA), diferente, a gente trabalha conforme a necessidade que vamos percebendo no nosso diagnóstico. O (PPP) foi construído em 2019, com base nas aulas presenciais, e em 2020, com a pandemia, a realidade foi diferente, o PPP fugiu do planejamento da organização das aulas remotas, mas eu acredito que tem alguma coisa com relação. (Zumbi-Docente/Oficina- Educação Étnico – Racial).

Eu acredito que tem sim, tem alguma coisa com relação à questão étnico-racial, tem sim (Ndatté Yalla/ Docente-Oficina- Educação Étnico – Racial).

Em relação aos planos de curso, nós estamos refazendo, mas eu fiquei com os de Língua portuguesa de (EJA), e não tem nada voltado às questões étnico-raciais. (Amina/Docente-Oficina- Educação Étnico – Racial).

Diante do exposto, Arroyo (2013) enfatiza que a mercadorização dos conhecimentos nos currículos traz um esquecimento da história e das memórias e das histórias. As avaliações nacionais e internacionais que medem o desempenho dos alunos têm alcançado maior destaque no que se espera da globalização. O enfoque está sendo dado para as competências que esse mercado exige, enquanto a história, as memórias e a cultura estão restritas a uma pequena parte do currículo.

Reforçando o exposto nas palavras de Amâncio:

Portanto, os estudos da África e das culturas africanas e/ou afrodescendentes permitirão que educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo da vida e da sociedade. Ao mesmo tempo, os sujeitos da educação nacional brasileira conhecerão as diferentes manifestações do modo africano de compreensão das coisas, dos acontecimentos, seus comportamentos atuais e gestos antigos, atividades manuais reflexas e refletidas, suas atividades puramente intelectuais, bem como as relações que certos povos africanos têm com a natureza, com seus antepassados e suas práticas tradicionais no plano da oralidade. Esse outro/novo olhar sobre África marca, na verdade o momento iniciático engendrado pela Lei 10.639/03: da visão estereotipada a percepção do *proprium* africano (variáveis geográficas, históricas e socioculturais; princípios de vida, força e unidade; entrelaçamento das relações entre filosofia, religião e vivência cultural; valores dos universos da oralidade e da escrita africanas; as expressões das identidades e alteridades, em suas múltiplas vozes culturais (AMÂNCIO, 2004, p. 43-44).

De acordo a institucionalização da Lei 10.639/03, pode-se afirmar que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na escola de educação básica não está condicionado simplesmente a um debate sobre discriminação racial, visto que pode ser trabalhado em qualquer nível de escolaridade ou modalidade de ensino. O professor pode trabalhar a partir de uma metodologia simples e de recursos didáticos acessíveis, desde recortes

de revistas, músicas, gravuras, vídeos, entre outros materiais. É necessário reinventar a prática pedagógica e inserir no currículo escolar ações que valorizem a educação das relações étnico-raciais, oferecendo outro modo de perceber as expressões culturais afro-brasileiras e afrodiaspóricas para além da perspectiva eurocêntrica.

Outra questão que emergiu nessa mesma oficina foi sobre como os docentes do ensino fundamental II no (CEMEV) aplicam a Lei 10.639/03 no planejamento das atividades com o objetivo de contemplar o ensino de história e Cultura afro-brasileira e Africana.

Nem sempre trabalhamos, só quando vamos trabalhar com um projeto específico (Nazinga/Docente-Oficina- Educação Étnico – Racial).

Ou quando percebemos uma necessidade específica na escola, e tem a necessidade de trabalhar, caso contrário, só na semana da consciência negra, e às vezes é trabalhado em um ou outro componente curricular, a exemplo de ensino religioso (Amina/Docente-Oficina- Educação Étnico – Racial).

A fala acima retoma ao que já foi falado aqui, ou seja, a necessidade de repensar o planejamento de modo a contemplar a educação das relações étnico-raciais como prática pedagógica nos planos de aula de todos os componentes curriculares, não delegando apenas para algumas disciplinas. Ficou evidenciado nas falas a preocupação em cumprir um currículo pré-fabricado e dar conta dos conteúdos pragmáticos, sendo necessário, no entanto, atentar para trabalhar a temática racial a partir da transversalidade nos conteúdos planejados, lembrando que os temas transversais devem fazer parte da nossa prática na condição de metodologia de ensino, já a interculturalidade é epistemologia.

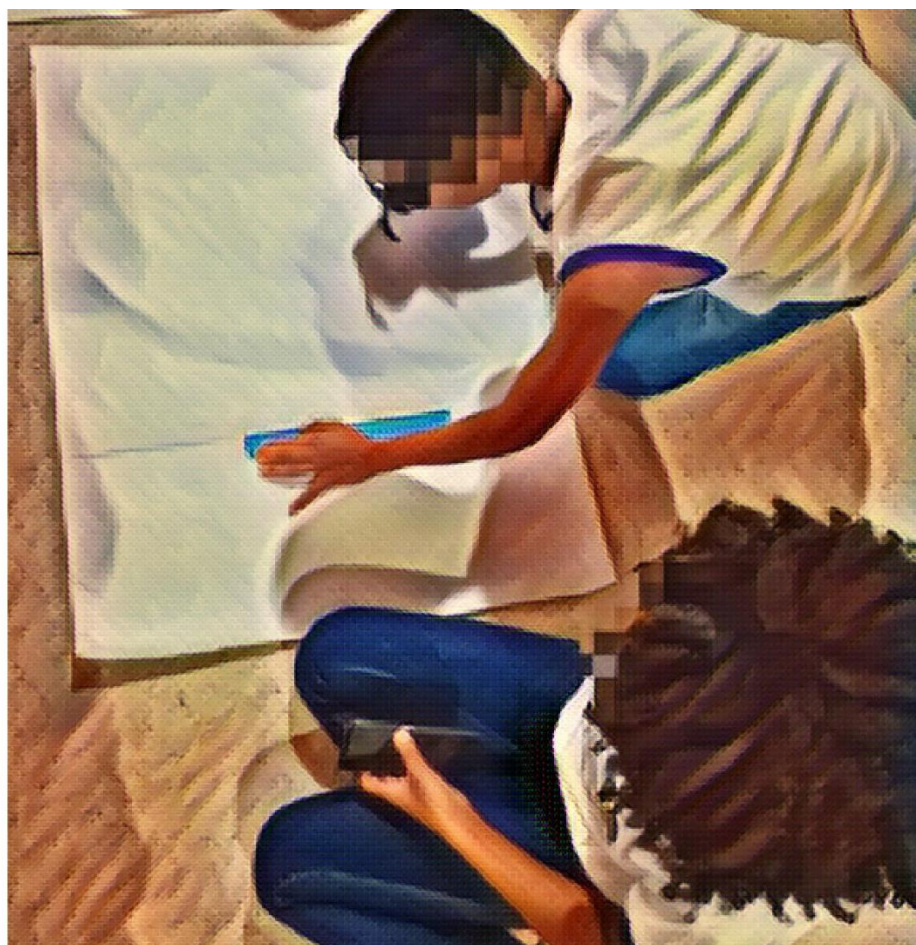
Deste modo, as falas recolhidas dos discentes e docentes para análise confirmam, entre si, a pouca ou a quase nenhuma atenção dada para a educação das relações étnico-raciais, ou seja, para a efetivação da Lei 10.639/03. Entende-se que a lei, por si só, não operacionaliza uma educação antirracista, humanizadora e equitativa, para superação do tratamento racial desigual. Diante disso, é preciso que a escola assuma a reponsabilidade de revisar os referenciais para a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras, levando em consideração o processo secular de exclusão sociorracial no Brasil em especial do grupo étnico dos povos negros.

Figura 50 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 51 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 52 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 53 - Materialização dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

4.4 POTENCIALIZANDO AS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, QUESTÕES IDENTITÁRIAS E O EMPODERAMENTO NEGRO

A Educação das Relações Étnico-Raciais valoriza a cosmovisão sobre as temáticas que dizem respeito aos conhecimentos provenientes das vivências e experiências advindas dos conhecimentos de matriz africana e as formas de organização social negras, que impactam o ser humano de forma individual e no coletivo. Somando a estas questões, há ainda um engajamento dos intelectuais negros (as) em relação às demandas referentes às políticas públicas que reforçam a efetivação da igualdade e da equidade de direitos entre os indivíduos de diferentes etnias no processo educativo. A EREER focaliza ações referentes à descolonização dos currículos, prima pela inclusão da diversidade racial e pela convivência harmoniosa em todas as modalidades de ensino e no convívio social (GOMES, 2017).

De acordo com as informações sobre cor e raça, o censo de 2010 confirma que, dos 191 milhões de brasileiros no ano de 2010, 91 milhões de brasileiros se autodeclararam brancos, já os pretos somam 15 milhões, os pardos atingem a casa de 82 milhões, outros 2 milhões se autodeclararam amarelos, e os indígenas formam um total de 821 mil (IBGE). O censo registrou um acréscimo entre a população de pretos de 6,2% no censo de 2000 para um percentual de 7,6 em 2010. Em relação às pessoas que se consideram pardas, houve aumento de 38,5% em relação ao censo de 2000 para 43,1% em 2010. A população branca teve redução no censo de 2000, pois correspondia a 53,7%, tendo passado para 47,7% em 2010, isso significa que a população parda no Brasil é maioria, somando um percentual de 50,7% (IBGE).

Em uma análise sobre o censo de 2000 realizada por Gomes (2010), temos a seguinte afirmação:

Essa distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Uma delas é realizada pelo Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país. Estes, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto e pardo”, entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. Isso quer dizer que, do ponto de vista étnico-racial, 44,6% da população brasileira apresenta ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção das suas identidades (GOMES, 2010, p. 97-98).

A citação acima e os dados do censo 2010 confirmam que o Brasil tem uma diversidade regional, racial e cultural, sendo uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, além disso, representamos um número significativo dos descendentes de africanos que foram dispersos na diáspora do atlântico negro. Por isso, as questões raciais passam a ocupar um lugar

de reivindicação política no campo do conhecimento, que, aos poucos, passa a ser reconhecida pela implementação da Lei 10.639/03 e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Desta forma, a questão racial e a questão da identidade negra ganharam uma nova configuração no sentido de serem pensadas positivamente, ganham novo destaque na literatura e na área do conhecimento. Se antes, os profissionais de educação se recusavam a falar sobre os temas de raça, racismo, identidade negra e sobre as relações raciais referentes à população negra, hoje são interpelados pela lei 10.639/03 a recorrer cada vez mais aos conhecimentos construídos pelo MNU para debater e conhecer sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, dialogando com outros saberes e outras epistemologias (GOMES, 2017).

Diante do exposto, é que sentimos a necessidade de discutir as questões raciais e identitárias visando ao empoderamento da identidade negra no Centro Municipal de Educação de Valilândia. Em virtude disto, é que foram contextualizadas as informações sobre o censo de 2010 com o objeto de estudo, conforme o parágrafo supracitado, a fim de elucidar as análises que seguem sobre identidade negra e empoderamento negro. Sobre o termo empoderamento, fomos buscar o conceito nas palavras de Joice Berth:

Power é um substantivo da língua inglesa que significa basicamente habilidade ou permissão para que alguém realize alguma coisa. Também pode significar autoridade, força entre outras coisas. Já a palavra empower, que de acordo com o *Merriam-Webster-Dictionary*, um dos mais confiáveis dicionários on-line da América e que pertence à marca homônima já conhecida no mercado editorial, foi usada pela primeira vez em 1651, surgiu de uma adaptação específica do próprio idioma inglês, chamada verbing, que consiste em transformar um substantivo em verbo. Logo, o significado ao pé da letra de empower é dar poder ou habilidade a algo ou a alguém. A formação da palavra inglesa muito se assemelha ao processo de formação do correspondente na língua portuguesa. No Brasil ‘empoderamento’ é um neologismo, ou seja, um fenômeno que cria uma palavra ou expressão nova ou ainda atribui um novo sentido a uma palavra já existente. Em geral, esse fenômeno acontece quando uma pessoa está tentando expressar algo e não encontra um termo preciso, então ocorre uma adaptação ou criação a partir de uma palavra já existente. Em geral, esse fenômeno acontece quando uma pessoa está tentando expressar algo e não encontra um termo preciso, então ocorre uma adaptação ou criação a partir de uma palavra já existente e conhecida que produz um significado aproximado. No *Cambridge Dictionary*, dicionário da britânica Universidade de Cambridge, a palavra empowerment, termo cunhado pelo sociólogo estadunidense Julian Rapport em 1977, tem o seguinte significado: ‘O processo de ganhar liberdade e poder para fazer o que você quer ou controlar o que acontece com você’. Da mesma forma, a palavra ‘empoderamento’, ao pé da letra, significa dar poder ou capacitar (BERTH, 2019, p. 23).

Em outras palavras, o termo empoderamento está sendo empregado nessa dissertação no sentido decolonial, como libertação dos conhecimentos da população negra do lugar de silenciamento, para a ocupação das pautas no âmbito das políticas de identidade racial, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Dentro desse contexto, na oficina de intervenção pertencimento étnico-racial, questionamos aos discentes participantes sobre o que eles

entendiam a respeito da representatividade e/ou o empoderamento. Como eles percebem se a representatividade e o empoderamento negro têm colaborado de forma eficaz para lidar com a discriminação racial contra a juventude negra, tendo os discentes dado as seguintes respostas:

O empoderamento, tem sim ajudado bastante, pois existem muitos artistas negros que já sofreram e por trás disso tem uma grande história que serve para a gente de inspiração, em autoconfiança. (Swelve -Fem.14 anos/9º ano vespertino- Valilândia/ oficina-pertencimento étnico-racial)

As falas dos discentes reportam aos livros de autores negros que serviram como base das discussões nas oficinas de intervenção, cujo objetivo, mesmo que não exposto aos discentes, foi traçado desde o diagnóstico realizado para a condução das oficinas, que os diálogos seriam conduzidos no sentido de valorização da identidade negra, buscando dar visibilidade aos saberes produzidos pela população negra, saindo do lugar de marginalidade e de subordinação para a visibilidade, a reflexão e a criticidade sobre as questões raciais e identitárias.

(Swelve -Fem.14 anos/9º ano vespertino- Valilândia/ oficina-pertencimento étnico-racial) / Sim, ajudou através de artistas que tocam no assunto e que percebemos onde somos todos iguais (Ajê Xalugá-Fem.13 anos/ 8º ano vespertino- comunidade: Ichu/ oficina-pertencimento étnico-racial).

E é neste contexto de representatividade de autores negros e da literatura feita pelo empoderamento dos negros que buscamos o autorreconhecimento dos discentes para assumir sua negritude, “[...] é utilizada para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e discriminação, e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra.” (BERND, 1984, p. 20). Reconhecer a Identidade negra significa desconstruir os estereótipos pejorativos impostos pelo colonizador, o processo que busca recontar a história de forma diferente daquela contada pela história oficial dominante, é resgatar outras formas de cultura condizentes com a cultura africana e afro-brasileira.

Retomando a análise da fala da discente, denominada *Swelve*, ela fala de autoconfiança, ou seja, de autoestima. Na primeira oficina, ela mostrou tristeza durante sua fala ao relatar que já havia sofrido racismo, mas que tinha aprendido a se valorizar. E aqui ela fala que os artistas que já passaram por situações de sofrimento trazem uma grande lição. Essa mesma discente fez um relato acalorado e cheio de emoção, e quando fez o resumo da obra de Lupita Nyong'o seus olhos brilhavam e mostravam identificação com a obra. A discente *Ajê Xalugá* diz que a fala de artistas é importante pois mostra que somos todos iguais, assim, percebemos na fala das duas discentes a influência que a interação com o outro exerce na construção da identidade.

Confirmando o exposto, a dissertação de mestrado *Identidade Racial Negra nas Políticas de Currículo: tensões e desafios no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Diamantina/MG* traz a seguinte proposição.

Hall (2003) nos ajudou a compreender a identidade racial negra pela ideia do significante negro, nos levou a questionar quem é o negro desta política de currículo. Qual a identidade que o veste? Recordamos que na definição de raça, a associação à cor de pele é um aspecto importante para considerar uma discussão em torno da identidade racial negra, a cor da pele é um significante negro, ainda que a negritude não se restrinja a ela. Neste campo de disputa, o negro é o sujeito histórico da colonial escravidão. Integrante de uma população presente no contexto social, mas que ainda não é tomada como parte dela. Sua identidade, por sua vez, encontra-se arraigada de aspectos inferiorizados, reminiscências do debate racial brasileiro ensejado nos fins do século XIX. Neste sentido, toda ordem de empoderamento racial precisa antes subverter a própria negação para alcançar visibilidade (MEIRA, 2017, p. 127).

É nesse ponto que o empoderamento faz sentido, quando buscamos reverter a história, trabalhar os conhecimentos sobre a história e cultura de África em lugar da folclorização ou da marginalização. É necessário contar a história sem exaltar o colonizador, sem colocar o colonizado negro como ser passivo na construção histórica, falar sobre as lutas e resistências dos intelectuais negro(as) para trazer as políticas públicas em prol da população negra, é necessário falar da identidade negra, não como uma categoria de essência, como foi apontada aqui por Fanon (2020), mas, sim, falar da construção identitária do negro como um devir.

Retomando a análise de dados sobre a questão do empoderamento, *Yemanjá- Sim, mas não é o suficiente, ainda muitas pessoas sofrem racismo, tem muita gente ainda racista (Fem.15 anos/9º ano vespertino- comunidade: Santa Rita/ oficina-pertencimento étnico-racial)*.

A resposta da discente dentro do contexto em que estavam sendo abordadas as leituras e reflexões nas oficinas revela que houve compreensão da pergunta sobre o empoderamento negro por artistas e autores e escritores(as) negros(as). A discente, no entanto, responde que ainda não é suficiente a representatividade negra, uma vez que o racismo se faz presente. Essa afirmativa dá conta do quanto os nossos alunos são informados não apenas pelo que é visto e debatido em sala de aula, eles trazem consigo a leitura da cultura midiática e as informações que circulam sobre as vítimas do racismo no mundo e na nossa sociedade.

Concordamos com Amâncio (2014), ao afirmar que no momento em que as instituições de ensino começarem a dispensar um lugar científico para a construção do saber da história do continente africano, não mais o lugar das manifestações folclóricas, quando o ensino de África for contado revelando o processo clandestino do sequestro dos povos afrodiáspóricos, ou quando as instituições de ensino assumirem a postura de trabalhar com os processos ideológicos das construções racialistas que sustentaram a prática do racismo, quando a educação for capaz

de suscitar reflexões sobre as desigualdades socioculturais da população negra brasileira, aí sim, teremos de fato uma educação que colabora para a igualdade de direitos e de inclusão da diversidade étnico-racial.

Outro fragmento de fala sobre a mesma questão do empoderamento dos discentes responde também marcando a presença do racismo.

Luanda- nos jornais passam muito e muitos artistas vem ajudando, mas só que não tem jeito, o povo é muito racista com a gente, negro... muita gente mata outras pessoas por causa da COR. (Fem.12 anos/7º ano turno vespertino-comunidade: Cipó de Leite/ oficina-pertencimento étnico-racial).

Podemos observar no fragmento de fala da discente marcadores identitários como a cor da pele e a fala “somos todos iguais”. Segundo Fanon, (2020), a inferiorização negra é o correspondente da superiorização europeia, é o racista que cria o inferiorizado, que produz estereótipos. “Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. (QUIJANO, 2005, p.129). Estes trechos revelam que tanto a inferiorização quanto a superioridade não equivalem a uma ideologia essencialista criada por um determinado grupo, são, antes de tudo, uma construção sociocultural fabricada pelo processo de colonização, perpetuada na estrutura social.

Nas palavras do autor:

O branco está encerrado na sua brancura. O negro na sua negrura. Tentaremos delimitar as tendências desse duplo narcisismo e as motivações às quais ele remete. No princípio das nossas reflexões, pareceu-nos inoportuno explicitar as conclusões a serem lidas. Foi unicamente a preocupação de pôr fim a um círculo vicioso que orientou nossos esforços. É fato: Os brancos se consideram superiores aos negros. Mais um fato: Os negros querem demonstrar aos brancos, custe o que custar, a riqueza de seu pensamento, o poderio equiparável da sua mente. A civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial. Outra parte que, com frequência, aquilo que é chamado de alma negra é uma construção do branco. (FANON, 2020, p. 23-24).

O processo de inferiorização que Fanon descreve em *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2020) foi produzido por meio de um duplo movimento. Considerando as condições econômicas que os corpos negros na diáspora africana inicialmente enfrentaram perda da sua terra, autonomia, trabalho, e o processo epidermizado, ou racializado, para justificar a cor da pele. Além destas condições, os negros(as) foram obrigados a adotar uma linguagem adversa da sua terra natal, da coletividade à qual pertenciam, e isso representa por si um deslocamento, ou seja, a imposição de conviver com uma cultura diferente da sua e aceitá-la como forma de civilização.

Retomando a fala da discente (Luanda, *12 anos-7º ano*) sobre a forma como ela diz que as pessoas matam as outras por causa da cor, evidencia o quanto ainda existe de preconceito racial, do racismo em suas diferentes feições. Essas questões estão nas bases da nossas raízes históricas, e por isso, devemos acreditar que a escola por vezes ainda dissemina certos conhecimentos, atitudes, valores e ideias que reforçam uma visão negativa e estereotipada sobre o grupo étnico da população negra, sendo necessário avaliar o currículo, as práticas pedagógicas, rever conteúdos, identificar as fragilidades na formação continuada dos docentes, redimensionar o PPP da escola e a abordagem dos discursos em sala de aula.

Analisando a fala seguinte quando indagada sobre o que ela acha sobre o empoderamento negro.

Lupita - Tem-se falado mais no assunto, e também tendo mais consciência que é errado praticar o racismo, e que somos todos iguais, independentemente da cor da pele, como você se identifica, negro, branco, pardo... (fem.13 anos/ discente do 8º ano matutino-comunidade: Valilândia/ oficina-pertencimento étnico-racial).

As constatações que Fanon (2020) faz sobre o ser humano negro e branco não são para colocá-los a par de igualdade. Os estudos do psicanalista martinicano têm o objetivo de contribuir para a libertação dos estigmas causados aos negros no seio da situação colonial. O (a) negro (a) não deve ser colocado no dilema de branquear ou desaparecer, mas, sim, de tomar consciência de novas possibilidades de existir. E compreender que não existe nada de anomalia ou errado com os negros (as), mas com a sociedade que quer provar a superioridade de uma raça ao preço de estigmatizar outros por causa da cor de pele, ou seja, o problema não reside na cor da pele, mas, sim, nas estruturas sociais do poder.

Em virtude das questões supracitadas é que devemos pensar em estratégias no campo do currículo e em ações pedagógicas visando à desconstrução do racismo e à construção positiva da identidade negra. Em 1903, meio século antes de Fanon, W.E.B. Du Bois já discorria sobre o problema enfrentado pelos negros, o fato de os racistas perceberem os negros como problema, ao invés de tentar compreender os problemas vivenciados pela população negra. Fanon e W.E.B. Du Bois se esforçaram no sentido de romper com o pensamento essencialista de que o (a) negro (a) seria *sui generis*, algo se aproximando da percepção existencialista, segundo a qual a cor e a raça não são essências de alguém, mas produtos da existência e da situação na qual vivemos (COSTA, 2020).

Desta maneira, as oficinas de intervenção foram pensadas de forma a construir uma identidade positiva dos povos afrodiáspóricos, conduzindo os discentes a rever seus conceitos e pontos de vista sobre o que haviam aprendido sobre a história e a cultura africana. O título

desta dissertação propõe o empoeiramento do negro. Desta forma, as atividades, textos e discussões foram no sentido de provocar identificações e ressignificações sobre as questões étnico-raciais. Nesse momento, falo como professora, não como pesquisadora, sobre a emoção de ver os olhos dos meus alunos brilhando ao se depararem com um livro escrito pelo cantor Emicida, ao observá-los cutucando o outro para dizer é daquele cantor, e eu os observando ao lado afirmarem que era do cantor Emicida e, ao mesmo tempo, esperarem minha confirmação.

Foi gratificante ver as minhas alunas negras se identificarem com o livro *Sulwe*, da atriz e escritora queniana Lupita Nyong'o. Ainda que seja um livro um infantil de leitura simples, pude perceber que houve identificação ao ver os olhos deles (as) brilhando ao exibir o vídeo da mesma autora e atriz sobre a aceitação da beleza e da cor, ou ainda, vê-los apontando o livro *Sinto que o que Sinto*, do autor Lázaro Ramos, e discorrer sobre a obra, falando como os personagens membros de uma família negra acolhiam os sentimentos de cada um, ver o rostinho deles de alegria ao reconhecer o ator e “começar a falar é ele, é dele, é do ator”, referindo-se a Lázaro Ramos. E quando foram apresentadas as obras biográficas da coleção mostarda, sobre Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, prontamente fizeram um mapa conceitual sobre a vida das autoras, ou ainda ao final de todas as discussões vê-los falando das questões identitárias de forma empoderada.

É nesse ponto que o empoderamento faz sentido, e quando buscamos reverter a história, trabalhar os conhecimentos sobre a história e cultura de África do lugar da folclorização ou do lugar da marginalização é necessário contar a história sem exaltar o colonizador, sem colocar o colonizado negro como ser passivo na construção histórica, é necessário falar sobre as lutas e resistências dos intelectuais negro(as) para trazer as políticas públicas em prol da população negra, é preciso falar da identidade negra, não como uma categoria de essência, como foi apontada aqui por Fanon (2020), mas, sim, falar da construção identitária do negro como um devir.

Por isso, trazer para a sala de aula pessoas que influentes da música, do teatro, da televisão, falar sobre representatividade e empoderamento negro é apresentar formas de se reinventar e acreditar em si mesmo, trazer esse debate para a sala de aula é aprender a transgredir a uma educação hegemônica, como sinaliza Paulo Freire, é exercer a prática da liberdade, é pensar sob a ótica de uma pedagogia interseccional, de raça, gênero e classes sociais (FREIRE; AKOTIRENE; BERTH; 2019).

Seguindo o mesmo objetivo que conduziu a oficina e a coleta de dados para os discentes, houve uma oficina também para os docentes a fim de potencializar as discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o empoderamento negro. Desta forma, o

enunciado proposto no decorrer da oficina foi o seguinte: Diante das discussões realizadas, qual a importância de trabalharmos com uma educação antirracista e com empoderamento da identidade negra na escola?

O docente de codinome Zumbi diz que existe uma falta de trabalho íntegra voltada para as questões étnico-raciais e que a escola deveria trabalhar de forma mais efetiva com as famílias para mudar a percepção dos estudantes negros. E ele diz: “[...] *os meninos pequenos, a vergonha de se mostrar como negros, de ser criticado, ou seja, eles recuam, a gente percebe que na escola são crianças retraídas, eles são discriminados o tempo todo...*” A docente de codinome Ndatté Yalla disse o seguinte: *É importante sim, com certeza a realidade dos nossos estudantes, eles são na maioria negros, são poucos os brancos aqui na escola.* As duas falas foram obtidas na oficina denominada *Oficina- Educação Étnico – Racial*.

As falas dos docentes reforçam a necessidade de tratar as questões étnico-raciais na escola, trazem e falam da vergonha de ser negro e da discriminação. Bhabha (1998, p.73) menciona que: “[...] os olhos do homem branco destroçam o corpo e a cultura do homem negro”. Gomes (2017) fala sobre a questão corpórea dos negros e negra (as), que tem suas raízes no processo de colonização, no tráfico negreiro e na escravidão, o que a autora chama de corpo regulado. Essa regulação não deixou de existir depois da abolição da escravatura, mas, sim, tomou formas diferentes calcadas no capitalismo e no processo de globalização neoliberal, e ainda sob a tutela de uma sociedade que alimenta o mito da democracia racial, mas permanece em forma do racismo nas estruturas de poder.

Exemplificando o parágrafo acima, sobre a regulação dos corpos negros pela sociedade nas palavras da autora:

a) *O corpo regulado* – O corpo pode ser *regulado* de duas maneiras: a dominante (o corpo escravizado; o corpo estereotipado; o corpo objeto) e a dominada (o corpo cooptado pelo dominante como, p. ex., a industrialização do corpo negro a serviço do comércio capitalista, falsamente autonomizado pelo mercado; o corpo como mercadoria). Na escravidão, os corpos negros estiveram presentes, mas de forma escravizada. Nesse contexto, o corpo era importante, mas como não humano, como força de trabalho e como coisa. O corpo regulado é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite, miscigenada em contraposição a pele preta.

b) *O corpo emancipado* – Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir, que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. Regulação e emancipação do corpo negro são processos tensos e dialéticos que se articulam ora com maior, ora com menor equilíbrio; porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva. Esses processos assumem contornos diferentes,

de acordo com os contextos históricos e políticos dos quais participam (GOMES, 2017, p. 96-97)

Desta forma, o corpo Negro traz consigo uma história de lutas e resistências, de denúncias, de recriação, de intervenção de revalorização, e a educação escolar tem exercido um papel fundamental na socialização e condução de ações para repensar os discursos opressores da sociedade sobre a estética do corpo negro, e isso é fruto das mobilizações sociais e educacionais do MNU, e nos últimos anos tem se juntado uma boa parcela de artistas na música, na poesia e na política e até mesmo o engajamento de uma boa parcela da juventude negra. Retomando as falas dos docentes nas duas últimas falas, primeiro temos da docente de codinome Makeda, que traz a seguinte informação.

Até porque existe uma diferença do turno da manhã para o turno da tarde, pela manhã são os mais organizados... são estudantes com uma condição social melhor, já os alunos do vespertino são alunos negros, alunos que vêm de Ichu, Itareru, Santa Rita.

Temos aí um indicador de desigualdade entre o turno matutino e o turno vespertino. Essa desigualdade é acentuada quando a docente faz referência aos alunos das localidades de *Ichu, Itareru, Santa Rita...* E fala de algo que é perceptível aos nossos olhos como professores da instituição de ensino e como pesquisadora e professora da escola *locus* da pesquisa. Essa foi a minha primeira motivação para o mestrado profissional, a observação direta em sala de aula sobre o quantitativo de alunos negros que a escola recebe destas comunidades e a percepção de que eles não se reconhecem como negros.

Nesse sentido, Gomes (2017, p. 94) aponta:

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro como identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual.

Considerando que a identidade é construída na coletividade, a fala da docente não traz a fala sobre os alunos negros advindos das comunidades citadas acima como uma adjetivação, mas, sim, de um diagnóstico que surgiu da sua prática pedagógica. Por isso, é importante abordar o diálogo sobre identidade, igualdade, emancipação e liberdade, contribuindo para uma pedagogia multirracial. “As pessoas tornam-se mais humanas e empoderadas primeiramente no contexto comunitário, e apenas quando elas” [...] buscam o tipo de conexões, interações e encontros que conduzem à harmonia” (MOLEFI, ASANTE, 1987, p.

185). Sendo assim, é urgente priorizar o diálogo e as estratégias para a desconstrução do imaginário eurocêntrico visando à construção positiva da identidade negra.

A professora aponta como diferença de turnos matutino e vespertino a situação econômica dos estudantes. Neste contexto, é preciso considerar as dificuldades da população negra de acesso à escolaridade, à inserção no mercado de trabalho, fato que não deve ser desprezado em relação às diferenças entre os dois turnos de ensino na escola, e quanto à questão do ensino/aprendizagem, é preciso fazer as intervenções necessárias, pois a cor não é uma condição dada para a questão de organização em sala de aula, ou deficiência de aprendizagem.

Retomando a segunda fala da discente Amina, que diz o seguinte: *É importante essa questão da identidade negra... da negritude, e deveria ser trabalhada não só no dia da consciência negra, e sim, durante o ano inteiro, e em todos os componentes curriculares, isso permitiria ao aluno se conhecer, se conscientizar, e não fazer como eu, que fui me descobrir negra já na academia.* Ela ressalta que seria importante que os alunos se reconhecessem antes de entrar na faculdade.

Confirmando o exposto:

Aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra, não sem conflitos e contradições, para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural também não sem conflitos. Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausências, apropriação cultural, possibilidades de emancipação social e reprodução de estereótipos via corporeidade, fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais (GOMES, 2017, p. 94)

Essa nova compreensão sobre o olhar do corpo negro na perspectiva contra-hegemônica é uma forma de emancipação sociorracial, o negro (a) tem se colocado como sujeito político que entende e responde às tensões sobre a regulação do corpo pela sociedade, e a elaboração destes estímulos e ações são saberes que foram construídos ao longo dos anos pelo MNU nos âmbitos identitários e estético-corpóreo. Essa é uma resignificação que agora marca a presença da população negra não como o exótico, ou mesmo o erótico, estigmas que sempre estiveram nas representações corpóreas sobre o negro (a).

Quando a docente (Amina) disse que se reconheceu negra já na universidade, ela reforça a necessidade de a escola romper com a folclorização do negro em eventos escolares, ou contar a história como produto mercadológico, sendo necessário falar da diáspora africana de forma a

mostrar uma imagem positiva do negro(a), possibilitando romper com a falsa democracia racial de que não existe racismo no Brasil. Precisamos abordar as questões raciais e identitárias de forma problematizadora, não mais da forma como foi contada por séculos em que era repassada uma história de vergonha, de inferiorização e de silenciamentos. O ensino para as questões raciais e identitárias não deve abordar um discurso hegemônico, mas, sim, um discurso que possa conduzir uma construção para equidade de modo que os nossos estudantes não sintam vergonha de se reconhecerem negros(as).

Segundo Munanga (2009), a negritude tornou-se uma convocação constante e fixa para todos aqueles que se consideram parte da herança africana no sentido de se engajar nesse movimento, que tem como objetivo reconstruir os valores ancestrais dos povos afrodiáspóricos, de suas civilizações destruídas, de suas culturas negadas. É, portanto, a tomada de consciência de um povo sobre sua condição histórica, uma forma de se solidarizar com todos os que foram vítimas da inferiorização causada pelo mundo ocidental.

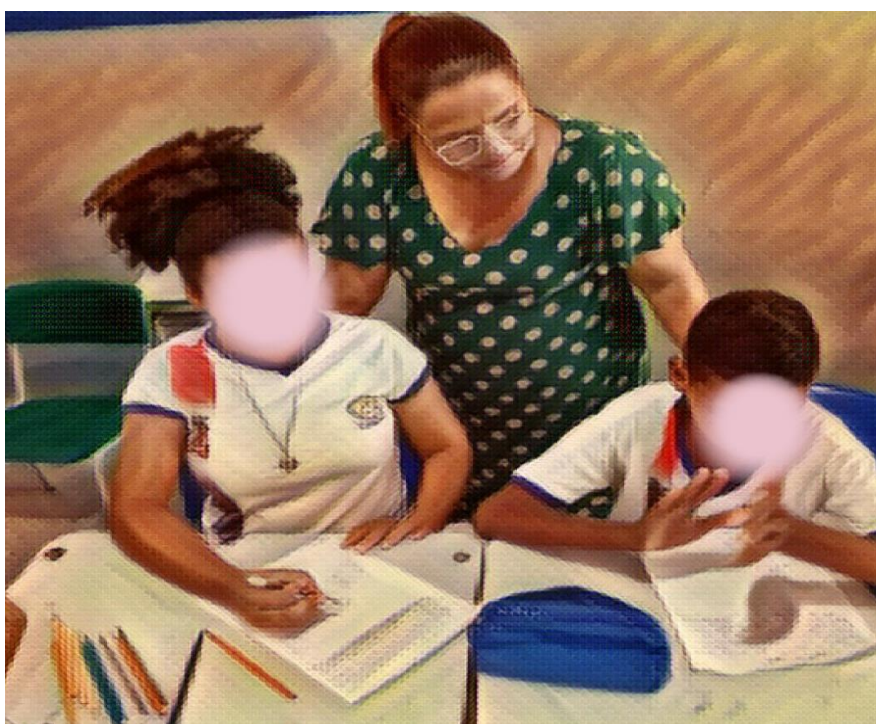
Diante de todas as discussões teóricas trazidas aqui pela fala dos discentes e docentes é que chegamos à conclusão de que é preciso, sim, falar de representatividade e empoderamento negro. Procedemos a essas discussões nas vozes de Conceição Evaristo: A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato; O ontem, o hoje, o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância. No eco da vida-liberdade, falamos da valorização da identidade negra em todos os outros autores que foram lidos e debatidos durante as oficinas, principalmente nas respostas dos participantes da pesquisa ao interagir e ensinar suas reflexões e problematizações para esta pesquisa.

Figura 54 - Potencializando as discussões sobre o empoderamento negro



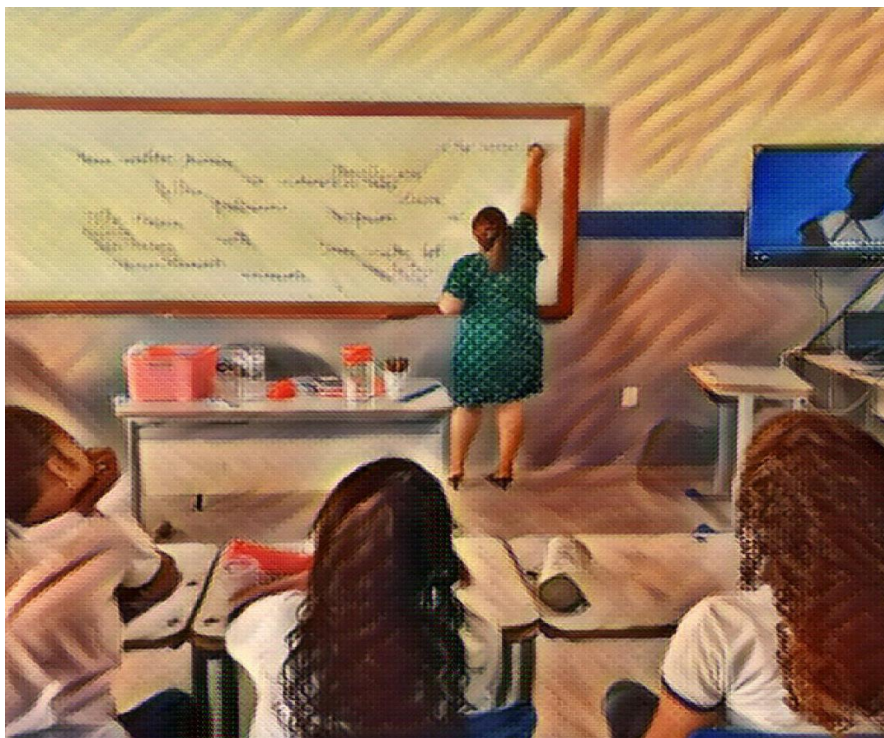
Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 55 - Potencializando as discussões sobre o empoderamento negro



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

Figura 56 - Potencializando as discussões sobre o empoderamento negro



Fonte: Acervo da própria pesquisadora (2022)

4.5 O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA E DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCRITA FINAL DO PRODUTO

“A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um entre tantos outros impeditivo para uma educação transgressora”
Djamila Ribeiro.

As coisas não nascem do vazio, primeiro idealizamos algo, e a partir do desejo somos impulsionados a querer pesquisar, buscar, aprender a aprender, e assim, depois de adquirir um pouco mais de conhecimentos começamos a formular hipóteses, traçar objetivos, fazer o planejamento, e organizar as ações que conduzirão a prática. O planejamento para a construção do caderno temático com proposições didático-metodológicas foi pensado como objetivo de contribuir para a construção identitária a partir de uma educação decolonial e antirracista.

Compreende-se, portanto, que este trabalho visa corroborar para a construção de novos conhecimentos, a desconstrução da imagem racializada e negativa dos povos que sofreram a diáspora africana, e dos negros escravizados, subalternos e invisibilizados. Por isso, a primeira

parte do caderno temático é composto pela escrita de um artigo intitulado *Representação Da Identidade Negra E A Democratização Dos Valores Ancestrais No Currículo Escolar: Um Diálogo A Partir De Duas Obras Da Literatura Afro-Brasileira*, a primeira obra é *Meninas Negras* de Madu Costa (2010), e a segunda obra, *Omo Oba* escrita por Kiusam de Oliveira (2009), por meio das duas obras literárias buscamos evidenciar a valorização da identidade negra, o reconhecimento dos saberes e conhecimentos dos(as) intelectuais negros(as), como forma de romper com o discurso hegemônico o qual fez silenciar os povos afrodiáspóricos durante séculos.

A segunda parte do caderno contém a sistematização das oficinas as quais foram trabalhadas durante o projeto de intervenção, as oficinas estão esquematizadas em forma de roteiros, os quais apresentam uma sequência de atividades começando pela sensibilização, uma parte destinada a provocação para as discussões, atividades de produção em grupos, a síntese e avaliação da oficina. As três primeiras oficinas trazem sugestões para trabalhar com estudantes do ensino fundamental anos finais. Ressaltamos que no projeto de intervenção foram realizadas duas oficinas, no entanto no caderno metodológico estão detalhadas três oficinas. Após a apresentação de cada oficina, oferecemos um espaço de leitura, como título: *Ampliando os Conhecimentos*, nesta parte propomos sugestões de leituras, ou um complemento sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais. Para o público docente, apresentamos quatro oficinas, sendo que, durante a intervenção só foi possível aplicar duas delas.

Na parte final do caderno metodológico, apresentamos o resultado das oficinas no projeto de intervenção, ou seja, na pesquisa de campo. Pensando as atividades propostas por meio das oficinas na perspectiva curricular Arroyo (2013), traz a seguinte propositiva:

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real (ARROYO, 2013, p. 40)

É nesta dimensão que questionar o conhecimento hegemônico possibilita-nos resistir aos cânones os quais foram instituídos como saberes legítimos, como únicas racionalidades, que segregam e roubam a dignidade dos educandos das classes populares, e dos grupos étnicos minoritários, subtraindo-lhes o direito à herança cultural, intelectual, de valores, estéticas, das diversas formas de conhecimentos e linguagens, do diálogo multirracial e intercultural,

impendido de pensar o real, e de repensar o seu papel social, de criar uma auto imagem positiva, é que propomos atividades pautadas numa epistemologia decolonial, que pressupõe outras leituras de mundo, proposições positivas sobre o reconhecimento identitário, e propostas para repensar a educação para as relações étnico-raciais.

Desta forma, o caderno temático com proposições didático-metodológicas vem contribuir com as discussões que já existem no campo acadêmico educacional no que tange as questões raciais e identitárias, a educação para as relações étnico-raciais, a Lei 10.639/03, como proposição desestabilizadora do conhecimento eurocêntrico e tradicional. Este trabalho abre possibilidades para evidenciar a rica diversidade e dar visibilidade as identidades do grupo étnico da população negra, por meio do reconhecimento da sua história, da cultura e a validação dos conhecimentos produzidos por estes coletivos de intelectuais negros(as).

O produto final foi publicado pela Editorial Casa, em formato de Ebook²⁵ e está cadastrado da seguinte forma: Dados Internacionais De Catalogação Na Publicação (Cip). Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, Crb9 / 626, sob o ISBN 978-65-5399-246-7, as palavras chaves: Negros, Identidade racial, Literatura afro-brasileira e pode ser acessado no link do Google Drive disponibilizado em nota de rodapé.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo a esboçar as palavras finais com a pretensão de provocar reflexões e trazer inquietações sobre a Temática a qual está proposta no título dessa dissertação: (Re)Existência e Empoderamento da Identidade Negra Identidade: Prática Docente e os Estudos Decoloniais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia/Bahia. O caminho traçado para a pesquisa foi pautado nos referencias teóricos que versam sobre Identidade, Educação das Relações Étnico-Raciais, Decolonialidade e Currículo. Neste toar, as discussões teóricas apresentadas, os resultados encontrados por meio das oficinas de intervenção, constituem-se em conhecimentos os quais corroboram para uma epistemologia decolonial, para o reconhecimento identitário dos povos afrodiaspórico, a descolonização do currículo, e, por conseguinte as práticas docentes.

Gostaria de retomar uma fala que trago no primeiro capítulo dessa dissertação, “qual o meu lugar de fala enquanto professora-pesquisadora dentro do contexto educacional que faço parte, cujo enfoque nas questões étnico-raciais é extremamente frágil?” Agora, busco responder

²⁵ https://drive.google.com/drive/folders/14AAkOF9iF9ohq7m9IzVvXvDKKHEnJ-dN?usp=share_link, este link dá acesso ao Produto Final da Pesquisa.

com palavras diferentes daquelas que iniciei a dissertação, mais com o mesmo peso atribuído anteriormente. Algumas vezes eu havia dito que se houvesse oportunidade de ingressar em um mestrado não seria apenas para obter um título, e sim, por uma implicação maior, algo que me movesse e fizesse sentir a necessidade de me debruçar sobre as leituras e escritas, que tivesse uma ligação estreita com a minha prática pedagógica, contribuindo para o meu crescimento, profissional, pessoal e humano, e os conhecimentos adquiridos pudessem somar para pensarmos a relação entre professor, aluno e a comunidade escolar, num contexto de uma educação mais justa, menos opressora, equitativa e humanamente igualitária.

Assim, para colaborarmos com as discussões sobre as questões raciais e identitária dos discente, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia foi necessário como pesquisadora, percorresse leituras antes não visitadas e autores ainda não conhecidos. Primeiro buscamos por autores que fundamentaram o conceito de identidade cultural na pós-modernidade, para que pudséssemos elucidar respostas ao objeto de estudo desta pesquisa.

Neste sentido, foi possível alargar as nossas percepções ao compreendermos que as identidades são formadas a partir das rupturas, das descontinuidades, das instabilidades, e no decorrer do tempo, além de sofrer a interferência do processo de globalização. Assim, podemos falar sobre identidade e identificações, uma vez que as elas não são estáveis, possuem uma mobilidade, são fluídas, sendo construídas a partir da interação sociológica, em que a linguagem e a cultura exercem papéis fundamentais atribuindo sentidos e formas de representação. Por meio da linguagem estamos continuamente perfazendo e reconstruindo a nossa identidade.

Traçar os conceitos teóricos sobre identidade foi de tal modo necessário, para que pudséssemos estabelecer o primeiro ponto desta pesquisa, a relação entre o objeto de estudo, a identidade na modernidade ocidental e os estudos sobre a diáspora africana. Paul Gilroy (2001), na sua obra propõe repensarmos o conceito de identidade e suas categorias. O recontextualiza a relevância do Atlântico Negro, na construção da história universal para que haja melhor compreensão dos processos étnico-raciais e identitários dos povos que foram submentidos forçadamente a diáspora africana.

Para compreendermos os estudos decoloniais, a intersecção entre as questões raciais, a identidade negra e educação, fizemos um percurso teórico sobre a historiografia da educação no Brasil (FONSECA, 2007; SAVIANE 2017), e percebemos que existia um abismo que separava o grupo étnico-racial da população negra em relação ao direito a educação, desde o período colonial. É fato, que a discriminação racial sempre estivera presente nas salas de aula. Porém, ao contrário do que se propaga a respeito da indolência e da passividade dos negros(as),

aprendemos nesta empreitada de leituras que houve também muitas resistências, e mesmo em condições difíceis e precárias surgiram aqueles que se manifestaram a favor da escolarização das crianças negras, e que estas vozes ecoam até os dias atuais em outros intelectuais.

E foi nas vozes negras da contemporaneidade que nos pautamos para trazeremos algumas respostas aos nossos objetivos. A obra *o Movimento Negro É Educador* da Professora Dra. Nilma Lino Gomes (2017), constituiu-se como principal referencial teórico sobre educação, destacamos as contribuições e o papel fundamental do MNU, para politizar, reivindicar e efetivar políticas públicas no âmbito educacional para a população negra. É importante trazer para o debate acadêmico, para o contexto de formação de professores a socialização acerca dos enfrentamentos destes intelectuais visando romper as barreiras ideológicas de raça, racismo, sexismo, dos processos políticos e históricos de ocultamento e inferiorização dos saberes elaborados pelos povos afrodiáspóricos.

Ao abordar as considerações acima, posso afirmar que fizeram o diferencial na minha vida acadêmica, profissional e pessoal, pois, ao ingressar no mestrado, já desenvolvia um projeto pedagógico na área das questões étnico-raciais na escola onde leciono, mas não dialogavam com referenciais teóricos de teor científico acadêmico e, na condição de professora da educação básica pouco conhecia sobre a história de cidadania e da justiça social presente nas ações dos intelectuais negros(as) do MNU. Por isso, ao propor a pesquisa de intervenção com os discentes e docentes participantes da pesquisa, trabalhamos com os conhecimentos elaborados no campo teórico desta pesquisa, deslocando as possibilidades para a superação do racismo e o reconhecimento identitário dos povos afrodiáspórico e afro-brasileiro. Saliento que as discussões foram bem recebidas conforme as avaliações realizadas ao final de cada encontro, e as interações entre discentes e docentes, participantes da pesquisa demarcaram um lugar de reflexão e desejo de mudança.

Ainda contextualizando, a obra *O Movimento Negro É Educador*, é importante salientar todas as conquistas advindas pelo MNU, as quais são reivindicações que só foram possíveis adentrar o campo do currículo, como a Lei 10.639/03 e 11.645/08, tendo a inclusão da temática indígena, as políticas de promoção de igualdade racial, dentre tantas outras conquistas, graças a organização destes coletivos sociais e das resistências e lutas por romper um padrão educacional que sempre esteve camuflado no discurso da democracia racial, no respeito a uma sociedade multicultural, plurirracial que perpassa o currículo escolar.

O discurso multicultural é falacioso, neoliberal e opera dentro dos objetivos globais, atendem os aspectos globalizantes pautados na construção “nós e eles”, sem observar as diferenças que envolvem os povos que foram colonizados, nas diferenças socioculturais.

Aprendemos nas postulações teóricas de Gomes (2017), sobre a necessidade de trazermos a pedagogia das ausências e das emergências, são os saberes ditos subalternos construídos nos coletivos sociais minoritários de raça, gênero das comunidades tradicionais, saberes construídos no chão em que os indivíduos vivem e compartilham suas experiências, aprendemos com Santos (2010), a falar de um conhecimento pós-abissal, que separa os dois tipos de conhecimentos o hegemônico e o decolonial.

Na questão sobre decolonialidade os autores da obra *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico* (2020), dentre os outros autores que compuseram o capítulo teórico desta dissertação, e igualmente trouxeram contribuições necessárias para repensarmos as condições de colonialidade do poder como fator responsável pelo apagamento de outras culturas, dos povos originários e da população negra, conhecimentos que propõe o recontar da história afrodiaspórica, devolvendo as subjetividades negadas, que tem implicação com um projeto que requer o empoderamento da população negra, fazendo emergir do lugar do condenando da terra para ocupar o lugar que lhes fora retirado por direito.

Foi nesta perspectiva de empoderamento, de recontar a história num enfoque decolonial que as oficinas de intervenção desta pesquisa foram trabalhadas. Assim, as atividades propostas foram no sentido de elucidar o reconhecimento positivo da identidade negra e desocultá-los do lugar de sujeitos escravizados, sem memórias e sem história, num esforço de esclarecer a lógica da desumanização e do capitalismo eurocêntrico, foram capazes de acometer a população afrodiaspórica julgando-os inferiores. Por isso, os textos, as músicas, os livros teóricos, os paradidáticos, os poemas, tiveram o objetivo de conduzir os participantes a refletirem e internalizarem uma epistemologia decolonial e uma educação antirracista.

No âmbito das discussões sobre o currículo, as contribuições dos teóricos, nos trazem inquietações necessárias para repensarmos as práticas docentes, o quanto conhecemos sobre a Educação para as Relações Étnico- Raciais, como está sendo trabalhada a Lei 10.639/03, e de que forma é pensado o ensino da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Estas questões foram abordadas durante as oficinas de intervenção com discentes e docentes, e percebemos então o quanto é necessário avançarmos nestes assuntos, mesmo não sendo pautas novas no âmbito educacional, constatamos que ainda temos um currículo eurocêntrico, e pré-fabricados, medidos por avaliações externas.

Quanto as contribuições dos estudos culturais para o estudo sobre o currículo, veio corroborar no sentido de focalizar as diferenças culturais, históricas e de poder, os quais tem relação com estudos pós-coloniais e decoloniais, e com os estudos sobre identidade, uma vez que a linguagem e as representações são vistas como forma de legitimar contextos, culturas e

conhecimentos. Sendo assim, dizem respeito as discussões abordadas também no referencial teórico que constituiu esta pesquisa a obra *Currículo, Território Em Disputa* (2013), cujas contribuições somam com todas as discussões propostas no sentido de descolonizar o currículo, e reforça a construção identitária e a visibilidade dos sujeitos e seus coletivos marginalizados e inferiorizados, promove uma crítica aos currículos eurocêntricos e faz um movimento no sentido de repolitizar o currículo numa proposta interdisciplinar.

Estas reflexões constituem um pensamento pedagógico emancipatório, que geram outros sujeitos e outras pedagogias, como propõe Arroyo (2012), pois dizem respeito aos saberes implicados no currículo dos sujeitos do campo, dos quilombolas, dos grupos-étnicos raciais da população negra. Dentro deste contexto, o projeto de intervenção trouxe como propósito dialogar com os docentes da escola *locus* da pesquisa, pois os mesmos trouxeram suas vivências, diferentes percepções de contextos distintos, cada um de uma comunidade diferente, das suas comunidades de origem onde vivem com suas famílias, mas que trazem consigo para a escola uma diversidade de saberes que são compartilhados e enriquecem a comunidade escolar, e que por isso devem ser respeitados nas suas individualidades e subjetividades.

Neste toar, a pesquisa primou por uma prática pedagógica que atendesse os campos culturais, pedagógicos, políticos e epistemológico que se encontra na perspectiva negra da decolonialidade, propondo um desafio para o reconhecimento e valorização da identidade negra, por meio do empoderamento e da validação dos conhecimentos produzidos pelos intelectuais negros, tensionando os cânones acadêmicos e trazendo possibilidades para descolonizar o currículo e as práticas docentes, tendo como foco uma educação, democrática, laica, pública e antirracista.

Uma das coisas bonitas que aprendi durante a pesquisa foi o significado da expressão *ubuntu*, o termo é sinônimo de igualdade universal, de respeito aos direitos humanos, respeito pelos valores e diferenças de outros povos. *Ubuntu*, "Sou o que sou pelo que nós somos", quero deixar registrado que esta pesquisa tornou-se possível graças a outros pesquisadores que vieram antes de mim, que me serviram de inspiração, e de fonte teórico-científico apontando-me a direção qual caminho eu deveria seguir, carrego comigo algumas respostas às quais foram formuladas antes de iniciar a pesquisa. Por outro lado, fecho esse ciclo com muitas inquietações inerentes ao fazer científico, mas tenho a convicção de que os objetivos traçados foram alcançados, assim, espero que os conhecimentos reunidos nesta dissertação possam reverberar no campo acadêmico a novos pesquisadores.

Para finalizar estas considerações, digo que o sentimento que ficou foi de poder cumprir um desejo pessoal, profissional, e acima de tudo um dever de cunho político, social e educativo para com a comunidade na qual estou inserida. Considerando que o conhecimento não é dado como encerrado, algo que finda, que se fecha em si mesmo, seguirei na busca incansável por aprender, e abraçarei as novas oportunidades que com certeza virão.

6 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio sol amarelo**: Tradução Beth Viera. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes. 2011.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma ideia. Trad. Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Alice Carmo. Ensaios Filosóficos, Volume XIV, Dezembro/2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BALLSTERIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonato da Silva & SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões Norte e Nordeste: Garimpando nos silenciamentos, 2000-2010. In: **Anais XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste 2013**. Disponível em: <Disponível em: <http://goo.gl/UYExq2> >. Acesso em 19 de jun. 2021.

BOAVENTURA, S. S. Meneses, M.P Epistemologias do Sul. Coimbra. Almeidina, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Editora Porto, 1994. 336p.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Indicação Nº 22.131/2017**. Indica ao Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a incorporação do Distrito de Valilândia, situado no Município de Valente/Bahia ao mapa do Estado da Bahia e suas divisões territoriais por setores. Brasília, 16 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.al.ba.gov.br/docs/Proposicoes2017/IND_22_131_2017_1.rtf>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática, História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 33, n. 01, p. 119–137, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/18352>. Acesso em: 19 jun. 2022.

COSTA, Joaze, Bernardino. TORRES, Nelson Maldonado. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2ª ed., 2020.

DELORY-MOMBERGER, **Christine**. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf> Acesso em 12 de mai. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Franz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP. V. 23, n. 79, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 256f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 69ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Fúlvio de M. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, v.4, p, 39-54, dez 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000100012&script=sci_abstract&t> Acesso em 05 de março de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais** /organizado por Nilma Lino Gomes. - 1. ed., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº. 15, 2000, p. 134-158.

GRASFOGUEL (2008). “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147. JONES, Branwen (ed.) (2006). *Decolonizing international relations*. Lanham: Rowman & Littlefield.

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

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. (1996), “Identidade cultural e diáspora”. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN** [online], no 24, pp. 68-75. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

HALL, Stuart. “Diásporas ou a lógica da tradução cultural”. **Conferência de abertura, VIII Congresso da ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Salvador, 2000. Tradução: Beth Ramos.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOBBSAWM, Eric. “Introdução: a invenção das tradições”. In: HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (org.), **A Invenção das Tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

LÜDKE Menga e Marli e. d. a. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / -** [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARÍN, P. (2013). Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In C. Walsh (ed.), **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala.

MARLI ANDRÉ (1944-2021). **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e08775, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742021000100600&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2022. Epub 27-Ago-2021. <https://doi.org/10.1590/198053148775>.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, v. 32, n. 94 [Acessado 31 Julho 2022] , e329402. Disponível em:

<<https://doi.org/10.17666/329402/2017>>. Epub 22 Jun 2017. ISSN 1806-9053.
<https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Traduzido de Ângela Lopes Norte. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação. In: MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. 2ªed-São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, (Coleção Viver, Aprender), 2016.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3 [Acessado 20 Junho 2022], e84910. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Epub 12 Set 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em: <https://bit.ly/3sGlvsV>. Acesso em: 11 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 28 de abr. 2021

ROMÃO, Jeruse (org.) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 278p, 2005. Disponível em:
http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 30 de maio. 2021.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). MANA, v.3, n.1, p.41-73, 1997a.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte II). *MANA*, v.3, n.1, p.41-73, 1997b.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002.
SAUSSURE, Ferdinand de. *Science du langage. De la double essence du langage*. Édition des *Écrits de linguistique générale* établie par René Amacker, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Da Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
SIMONE, Nina. **Ain't Got No, I Got Life** [1968]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DtJzr1Wcy_s. Acesso em: 02 ago. 2022.

STUART, Hall. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende...etall. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

TORRES, Rosa María. Los múltiples Paulo Freires. **Educación de Adultos y Desarrollo** – DVV International, n. 69, p. 15-29, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.



ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA - CAMPUS XI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº510 /2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone:() _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. (RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA

2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Josilene Andrade Lima Lourenço

Cargo/Função: Aluna do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - (MPIES/UNEB) DEDC - XI – Serrinha/Bahia.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

3. A pesquisa intitulada “(Re) existência e empoderamento da identidade negra: prática docente e estudos decoloniais no Centro Municipal de Educação de Valilândia/valente-Bahia”, será desenvolvida sobre a responsabilidade da estudante do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES/UNEB/Serrinha, Josilene Andrade Lima Lourenço. A referida pesquisa tem como objetivo geral Colaborar com as discussões sobre as questões raciais e identitária dos discentes, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, avigorando uma educação decolonial de (re) existência e empoderamento da identidade negra no âmbito educacional e social, com vistas a construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didático pedagógicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista.

O trabalho requer a coleta de dados do Centro Municipal de Educação de Valilândia, dos discentes das turmas do ensino fundamental anos finais 7º ano, e 9º ano, nos turnos (matutino e vespertino), sendo o total de doze (12) discentes, a pesquisa inclui também a participação dos docentes, será entrevistado professores das áreas de linguagem e humanas: sendo 03 professores de português, 03 professores de artes, 02 professores de história, 02 professores de geografia, 01 professor de inglês, totalizando um número de 11 participante.

A realização desta pesquisa trará benefícios por propor uma ação interventiva, oficinas pedagógicas com os docentes e discentes do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, com o intuito de potencializar o resgate da nossa ancestralidade, e da construção identitária. Serão cinco oficinas de formação para professores, abordando autores e atividades práticas, que discorrem sobre identidade, decolonialidade, educação e currículo. O projeto de intervenção possibilitará sugestões para a construção de um caderno temático com proposições didáticas metodológicas, tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial, e antirracista. Os benefícios dizem respeito a participação dos envolvidos na pesquisa nas oficinas formadoras potencializado assim, as discussões sobre a inserção dos estudos voltados para a formação e valorização da identidade negra e dos estudos sobre as relações raciais no bem como a valorização de uma prática pedagógica emancipatória, humanizadora e de equidade social, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, por isso os benefícios serão diretos e de ordem geral, se espera que a

pesquisa possa servir de guia para futuras ações e estudos que venham a ser realizados na comunidade escolar sobre a temática identidade negra, decolonialidade, educação e currículo. Espera-se ainda, que possa versar sobre a cultura das comunidades envolvidas a partir dos sujeitos da pesquisa, e dar um devido retorno promissor de acordo com esse trabalho de cunho científico acadêmico

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, riscos poderão seguir. Existe um pequeno risco sobre o participante se sentir constrangido em se expressar durante os encontros de formação, os quais estão previstos para ocorrer através de oficina formativa com cinco encontros com os docentes, e três encontros com discentes. Devido a pesquisa envolver seres humanos um risco que pode ocorrer é a quebra de sigilo, ainda que de forma involuntária. Outro risco a ser considerado é o vírus do novo CORONAVÍRUS, o qual está causando a pandemia do (COVID-19) no mundo, instaurada no Brasil desde março de 2020. Assim, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), cuidados serão tomadas as medidas cabíveis observando também sempre os decretos do município, que dispõe sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo CORONAVÍRUS no âmbito do município de Valente, destacando que o último decreto do município é o Decreto nº 437. Quanto aos riscos deste estudo, será assegurada a garantia de privacidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa, isto é, os dados e documentos serão anonimizados antes de serem encaminhados pela equipe médica responsável pelos cuidados do participante do estudo para qualquer outra instância, seja para o patrocinador ou outros pesquisadores (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e). A participação na pesquisa não provocará danos, mas será garantido o direito à assistência integral e gratuita ao participante, pelo tempo que for necessário (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2; Resolução CNS nº 510 de 2016)

A pesquisadora garante guardar sigilo em relação aos relatos dos participantes e estes têm a garantia de esclarecimento em relação a qualquer dúvida, antes e durante o curso da pesquisa, estando livres para recusar-se a participar da mesma, assim como retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo ao seu cuidado, estas orientações estão asseguradas na (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2; Resolução CNS nº 510 de 2016)

Quanto a coletar os depoimentos dos discentes e docentes participantes da pesquisa com uso de gravador de áudio, ou necessitar de gravar a imagem dos participantes, caso aconteça alguma eventualidade por conta da pandemia e seja necessário utilizar a plataforma Google Meet, ou outra plataforma similar, isso deverá ser feito resguardando as normas expressas na Resolução CNS 510/2016. Desta forma fica estabelecido que não haverá quaisquer ônus financeiros a

nenhuma das partes, refere-se, ao uso exclusivo para a pesquisa sem direito a publicação. O tempo de descarte de material é aconselhável de cinco (05) até dez (10) anos, conforme a Resolução (CNS 510/2016), no entanto a pesquisadora se compromete a descartar o material após a transcrição de dados, no máximo até 05 anos.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também não haverá remuneração financeira relacionada à sua participação. Os participantes têm assegurado o direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso deseje o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir da participação no projeto e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, conforme Resolução CNS 510/2016. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Contato para dúvidas: Mestranda – Josilene Andrade Lima Lourenço, celular (75) 98105-2197. E-mail: 142110019@uneb.br.

Contato para dúvidas: Professor Dr. Marcelo Máximo Purificação, celular (61)83150765 E-mail: mmpurificação@uneb.br **Comitê de Ética em Pesquisa** - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 – Brasília/DF. Tel.: (61)3315-5877

Para o conhecimento da (a) senhor (a), o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo interdisciplinar e independente, que tem como obrigação defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Eles existem nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.


V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Assim, após esclarecimentos da pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa e benefícios e riscos da minha participação na pesquisa intitulada “ (RE) EXISTÊNCIA E

EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA”, tendo compreendido o que foi me esclarecido. Concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Valente, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante



Jeslene Andrade Lima Lourenço

Assinatura da discente (orientanda)

Marcelo Máximo Purificação

Assinatura do professor (orientador)



ANEXO II – DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, Josilene Andrade Lima Lourenço, pesquisador(a) responsável pelo projeto de título “ (RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA.” Declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação do professor Dr. Marcelo Máximo Purificação docente do curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, modalidade *Stricto Sensu*, vinculado à instituição Universidade Estadual do Estado da Bahia/UNEB – Serrinha/CampusXI.

Serrinha, 04 de novembro de 2021.

Marcelo Máximo Purificação

Assinatura do orientador (a)

Josilene Andrade Lima Lourenço

Assinatura do orientando (a)



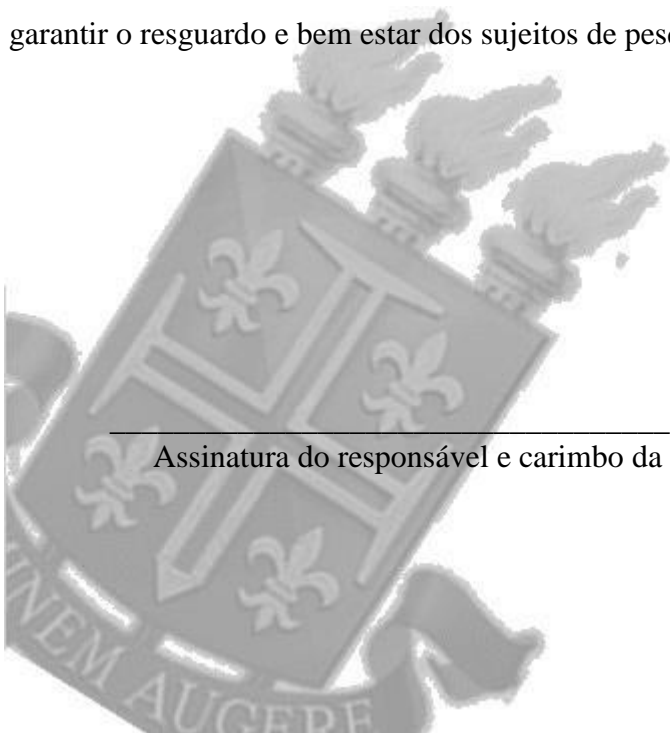
ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o a pesquisadora Josilene Andrade Lima Lourenço a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado(RE) **EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS nº 510 de 2016.

Declaro estar ciente de que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores/as e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Serrinha, 04 de novembro de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo da instituição (UNEB *Campus XI*)





UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



ANEXO IV – TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título da pesquisa: (RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA

**Pesquisadores/as responsáveis: Josilene Andrade Lima Lourenço
Marcelo Máximo Purificação**

Instituição/Departamento: Universidade Estadual do Estado da Bahia/UNEB – Serrinha/Campus XI.

Os pesquisadores do projeto acima declaram ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido por conta das questões epidemiológicas do período pandêmico. Assumimos assim, o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Serrinha, 04 de novembro de 2021.

Marcelo Máximo Purificação

Assinaturado orientador (a)

Josilene Andrade Lima Lourenço

Assinaturado orientando (a)



ANEXO V – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da pesquisa: (RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA

**Pesquisadores/as responsáveis: Josilene Andrade Lima Lourenço
Marcelo Máximo Purificação**

Instituição/Departamento: Universidade Estadual do Estado da Bahia/UNEB – Serrinha/Campus XI.

Local da coleta de dados: Centro Municipal de Educação de Valilândia - Valente/Bahia.

Os pesquisadores do projeto. “(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA”, se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados após a aplicação do projeto de intervenção, cuja atividades serão realizadas por meio de oficinas, no intuito de realizar as observações, discussões, será aplicado como instrumento de coleta de dados entrevistas narrativas, que deverão acontecer de forma presencial, caso haja algum impedimento por agravamento da pandemia ou por necessidade de decretos municipais, as entrevistas deverão ser coletadas via plataforma *GOOGLE MEET* e/ou grupos dialogais no WhatsApp, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, no município de Valente- Bahia. Sendo que os participantes devem estar cientes de que concordam com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no banco de dados do Grupo de Pesquisa (NEPEM), da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora **Josilene Andrade Lima Lourenço**. Após este período, os dados serão destruídos.

Marcelo Máximo Purificação

Serrinha, 04 de novembro de 2021

Assinaturado orientador (a)

Josilene Andrade Lima Lourenço

Assinaturado orientando (a)



ANEXO VI – TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados dados que fizerem necessários nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), diários de classe, senso escolar, e aos dados cadastrais dos docentes e discentes do Centro Municipal de Educação de Valilândia no município de Valente/ Bahia que serão utilizados na execução do projeto intitulado “ **(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA,**” sob a responsabilidade da pesquisadora Josilene Andrade Lima Lourenço, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12, e a Resolução CNS nº 510 de 2016.

Declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados sem a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelo sujeito da pesquisa com a qual concordo.

Valente, 04 de novembro de 2021.

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional pela guarda dos documentos



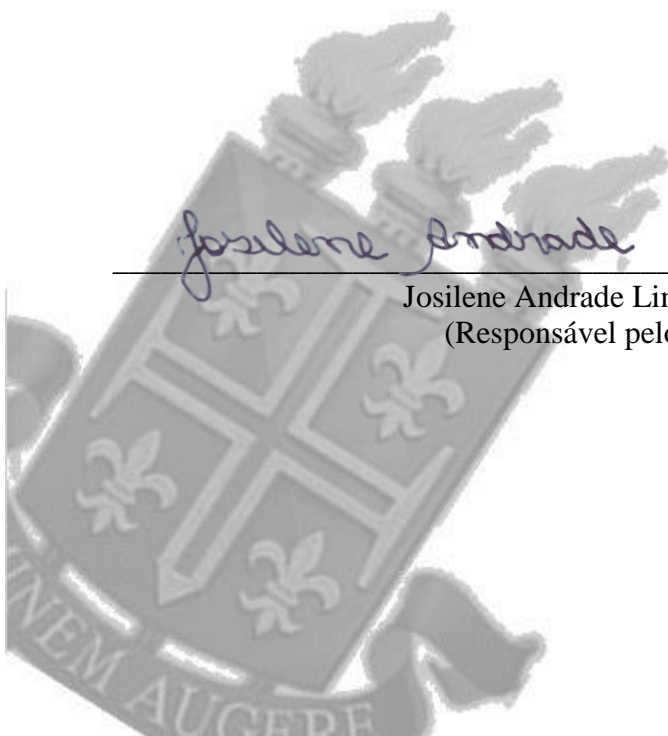
ANEXO VII – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado“ **(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA,**” sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS nº 510 de 2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Serrinha, 04 de novembro de 2021

Josilene Andrade Lima Lourenço
(Responsável pelo projeto)





ANEXO VIII – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA - CAMPUS XI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Esta Pesquisa Seguirá Os Critérios Da Ética Em Pesquisa Com Seres Humanos Conforme Resolução Nº 466/12 e Nº510 /2016 Do Conselho Nacional De Saúde.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**. A pesquisa será desenvolvida sobre a responsabilidade da estudante do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES/UNEB/Serrinha, Josilene Andrade Lima Lourenço. A referida pesquisa tem como objetivo geral; Colaborar com as discussões sobre as questões raciais e identitária dos discentes, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, avigorando uma educação decolonial de (re) existência e empoderamento da identidade negra no âmbito educacional e social, com vista a construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didático pedagógicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista. Caso você aceite participar fará parte do projeto de intervenção, que será realizada por meio de três oficinas temáticas, que abordarão discussões sobre paradidáticos, livros, recortes de filmes, que estejam de acordo a faixa etária dos participantes (menores) da pesquisa, a proposta de intervenção inclui roda de contação de histórias sobre a produção de intelectuais, pensadores (as) negros (as). Durante o projeto de intervenção os (você) participantes produzirão, desenhos, escritas, entrevistas narrativas, fotografias, xerox, e será realizado as gravações dos encontros/oficinas. Os materiais produzidos pelos participantes, farão parte do produto final, um caderno temático metodológico. Existe um “RISCO MÍNIMO” que você pode correr ao participar da pesquisa, é que possivelmente, sinta-se constrangido em quere fazer parte da

pesquisa ou se expressar durante os encontros de formação, os quais estão previstos para ocorrer através de oficina formativa com três encontros, poderão ainda, apresentar uma certa resistência em mostrar a parte escrita ou desenhos feitos por vocês, o que será respeitado pela pesquisadora. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, você não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a sua imagem será preservada.

Caso você queira, poderá desistir a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a trazer benefícios para a comunidade e para a escola,

Construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didáticas metodológicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista. A pesquisa privilegia os benefícios diretos, benefício de ordem geral, se espera que a pesquisa possa servir de guia para futuras ações e estudos que venham a ser realizados na comunidade escolar, sobre a temática identidade negra, decolonialidade, educação e currículo. Versar sobre a cultura das comunidades envolvidas a partir dos sujeitos da pesquisa, e dar um devido retorno promissor de acordo com esse trabalho de cunho científico acadêmico. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos fotos, rascunhos, escritas ou desenhos construídos pelos participantes da pesquisa, no caso, vocês. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

Contato para dúvidas: Mestranda –Josilene Andrade Lima Lourenço, celular (75) 98105-2197. E-mail: 142110019@uneb.br.

Contato para dúvidas: Professor Dr. Marcelo Máximo Purificação, celular (61)83150765 E-mail: mmpurificação@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 – Brasília/DF. Tel.: (61)3315-5877


Para o conhecimento da (a) senhor (a), o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo interdisciplinar e independente, que tem como obrigação defender os interesses dos sujeitos da

pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Eles existem nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Valente, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante



Joselene Andrade Lima Lourenço

Assinatura da discente (Orientanda)

Marcelo Máximo Purificação

Assinatura do professor (Orientador)



**ANEXO IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE
SERRINHA - CAMPUS XI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR (TCLE)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº510 /2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone:() _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. (RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA

2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Josilene Andrade Lima Lourenço

Cargo/Função: Aluna do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - (MPIES/UNEB) DEDC - XI – Serrinha/Bahia.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

3. A pesquisa intitulada “(Re) existência e empoderamento da identidade negra: prática docente e estudos decoloniais no centro Centro Municipal de Educação de Valilândia /valente-Bahia”, será desenvolvida sobre a responsabilidade da estudante do Mestrado Profissional em

Intervenção Educativa e Social – MPIES/UNEB/Serrinha, Josilene Andrade Lima Lourenço. A referida pesquisa tem como objetivo geral Colaborar com as discussões sobre as questões raciais e identitária dos discentes, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, avigorando uma educação decolonial de (re) existência e empoderamento da identidade negra no âmbito educacional e social, com vistas a construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didático pedagógicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista.

O trabalho requer a coleta de dados do Centro Municipal de Educação de Valilândia, dos discentes das turmas do ensino fundamental anos finais 7º ano, e 9º ano, nos turnos (matutino e vespertino), sendo o total de doze (12) discentes, a pesquisa inclui também a participação dos docentes, será entrevistado professores das áreas de linguagem e humanas: sendo 03 professores de português, 03 professores de artes, 02 professores de história, 02 professores de geografia, 01 professor de inglês, totalizando um número de 11 participante. A realização desta pesquisa trará benefícios por propor uma ação interventiva, oficinas pedagógicas com os docentes e discentes do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, com o intuito de potencializar o resgate da nossa ancestralidade, e da construção identitária. Desenvolver oficinas de formação de professores abordando autores que discorrem sobre identidade, decolonialidade e currículo. Construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didáticas metodológicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista. Os benefícios dizem respeito a participação dos envolvidos na pesquisa nas oficinas formadoras potencializado assim, as discussões sobre a inserção dos estudos voltados para a formação e valorização da identidade negra e dos estudos sobre as relações raciais no bem como a valorização de uma prática pedagógica emancipatória, humanizadora e de equidade social, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, por isso os benefícios serão diretos e de ordem geral, se espera que a pesquisa possa servir de guia para futuras ações e estudos que venham a ser realizados na comunidade escolar sobre a temática identidade negra, decolonialidade, educação e currículo. Espera-se ainda, que possa versar sobre a cultura das comunidades envolvidas a partir dos sujeitos da pesquisa, e dar um devido retorno promissor de acordo com esse trabalho de cunho científico acadêmico

Caso o Senhor (a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele (a), como participante da pesquisa o discente, fará parte do projeto de intervenção, que será realizada por meio de três oficinas temáticas, que abordarão discussões sobre paradidáticos, livros, recortes de filmes, que estejam de acordo faixa etária dos participantes (menores) da pesquisa, a proposta de intervenção inclui roda de contação de histórias sobre a produção de intelectuais, pensadores (as) negros (as). Durante o projeto de intervenção os participantes produzirão, desenhos, escritas, entrevistas narrativas, fotografias, xerox, e será realizado as gravações dos encontros/oficinas. Os materiais produzidos pelos participantes, farão parte do produto final, um caderno temático metodológico. A pesquisadora se compromete a preservar a identidade dos participantes. A organização do produto final é de reponsabilidade da aluna Josilene Andrade Lima Lourenço, do curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Existe um “RISCO MÍNIMO” que seu filho se sinta constrangido em aceitar fazer parte da pesquisa, ou se expressar durante os encontros de formação, os quais estão previstos para ocorrer através de oficina formativa com 2 encontros, poderão ainda, apresentar uma certa resistência em mostrar a parte escrita ou desenhos feitos por eles, o que será respeitado pela pesquisadora. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservado.

Devido a pesquisa envolver seres humanos um risco que pode ocorrer é a quebra de sigilo, ainda que de forma involuntária. Outro risco a ser considerado é o vírus do novo CORONAVÍRUS, o qual está causando a pandemia do (COVID-19) no mundo, instaurada no Brasil desde março de 2020. Assim, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), cuidados serão tomadas as medidas cabíveis observando também sempre os decretos do município, que dispõe sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo CORONAVÍRUS no âmbito do município de Valente, destacando que o último decreto do município é o Decreto nº 437. Quanto aos riscos deste estudo, será assegurada a garantia de privacidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa, isto é, os dados e documentos serão anonimizados antes de serem encaminhados pela equipe médica responsável pelos cuidados do participante do estudo para qualquer outra instância, seja para o patrocinador ou outros pesquisadores (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e). A participação na pesquisa não provocará danos, mas será garantido o direito à assistência integral e gratuita ao participante, pelo tempo que for necessário (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2; Resolução CNS nº 510 de 2016)

A pesquisadora garante guardar sigilo em relação aos relatos dos participantes e estes têm a garantia de esclarecimento em relação a qualquer dúvida, antes e durante o curso da pesquisa, estando livres para recusar-se a participar da mesma, assim como retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo ao seu cuidado, estas orientações estão asseguradas na (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2; Resolução CNS nº 510 de 2016).

Quanto a coletar os depoimentos dos discentes participantes da pesquisa com uso de gravador de áudio, ou se necessitar de gravar a imagem dos participantes, caso aconteça alguma eventualidade por conta da pandemia e seja necessário utilizar a plataforma Google Meet, ou outra plataforma similar, isso deverá ser feito resguardando as normas expressas na Resolução CNS 510/2016. Desta forma fica estabelecido que não haverá quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, refere-se, ao uso exclusivo para a pesquisa sem direito a publicação. O tempo de descarte de material é aconselhável de cinco (05) até dez (10) anos, conforme a Resolução (CNS 510/2016), no entanto, a pesquisadora se compromete a descartar o material após a transcrição de dados, no prazo máximo de cinco anos. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também não haverá remuneração financeira relacionada à sua participação. Os participantes têm assegurado o direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Caso deseje o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir da participação no projeto e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, conforme Resolução CNS 510/2016. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Contato para dúvidas: Mestranda –Josilene Andrade Lima Lourenço, celular (75) 98105-2197. E-mail: 142110019@uneb.br.

Contato para dúvidas: Professor Dr. Marcelo Máximo Purificação, celular (61)83150765 E-mail: mmpurificação@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 – Brasília/DF. Tel.: (61)3315-5877

Para o conhecimento da (a) senhor (a), o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo interdisciplinar e independente, que tem como obrigação defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Eles existem nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Assim, após esclarecimentos da pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa e benefícios e riscos da minha participação na pesquisa intitulada “ **(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**”, tendo compreendido o que foi me esclarecido. Concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Valente, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante



Joselene Andrade Lima Laurence

Assinatura do discente (Orientanda)

Marcelo Máximo Purificação

Assinatura do professor (Orientador)





ANEXO X – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o a pesquisadora Josilene Andrade Lima Lourenço a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS nº 510 de 2016. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Valente, 04 de novembro de 2021.

Assinatura da Diretora e carimbo da instituição (CEMEV) Centro Municipal de Educação de Valilândia/Valente-Bahia.

ANEXO XI – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS COM OS DOCENTES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL**

JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO

**(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA
DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**

LINHA II: Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária

**VALENTE – BA
2022**

OFICINAS DE INTERVENÇÃO:

1ª OFICINA COM DOCENTES

1. IDENTIFICAÇÃO

DATA: 14/5/2022

Carga Horária- 4h

LOCAL: Centro Municipal de Educação de Valilândia-Valente-BA

PUBLICO: Docentes

FACILITADORA: Josilene Andrade lima Lourenço/Cristina Moura

PARCEIROS: CEMEV

ATIVIDADE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DA MESTRANDA DO MPIES

Josilene Andrade Lima Lourenço.

2. OBJETIVOS

- Levantar o entendimento dos docentes sobre racismo;
- Abordar ideias sobre escrituras da escritora Conceição Evaristo;
- Sensibilizar os docentes a escreverem suas vivências trazendo para as questões étnico raciais.

3. PROCESSO METODOLÓGICO

A atividade será realizada de forma lúdica e participativa através de dinâmicas, conversa, exposição dialogada e escrita individual. Ao término os participantes farão uma avaliação da oficina.

4. RECURSOS

Datashow, computador, ofício/sulfite, papel metro, lápis de cores, pincéis atômicos, fita crepe, objetos.

ROTEIRO METODOLÓGICO

Iº MOMENTO - INTEGRANDO OS PARTICIPANTES

- ✓ Exercícios corporais, respiratórios e concentração
- ✓ Apresentar proposta de trabalho/ajustes
- ✓ Firmar acordos coletivos;

IIº MOMENTO- - ACOLHENDO INFORMAÇÕES

- Apresentação de objeto/coisa pelos docentes referentes as questões ético-raciais;
- Cochico: O que entendo por **racismo**?
- Construção de conceito instrumental/apresentação- (Grupo)

III- COMPARTILHANDO IDEIAS E SABERES

- Música –Elza Soares - Olha Aí
- Apresentação dos pontos sobre o poema “Vozes de Mulheres”
- Exposição dialogada - articulação da música, poema, falas dos docentes Evaristo

IVº MOMENTO – RASCUNHADO MINHA ESCRITA (música de fundo instrumental)

Exercício do TO – Quem é você? - dupla/ Partilha

Distribuição de folha de ofício

PERGUNTAS NORTEADORA

1. Quem sou eu? Sou filha, neta, onde nasci...
2. Quando comecei a estudar e o que passei, quando comecei trabalhar...
3. O que me faz ser Professor/a...
4. Como as questões étnico-raciais atravessam na minha vida.

Vº MOMENTO - AVALIANDO A OFICINA

- ✓ Ciranda - O que levo desse momento
- ✓ Encerramento/ Agradecimentos.

OFICINAS DE INTERVENÇÃO:

2ª OFICINA COM DOCENTES

DATA: 14/5/2022

Carga Horária- 4h

LOCAL: Centro Municipal de Educação de Valilândia -Valente-BA

PUBLICO: Docentes

FACILITADORAS: Josilene Andrade Lima Lourenço/ Cristina Moura/ Giovana Castro

PARCEIROS: CEMEV

ATIVIDADE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DA MESTRANDA DO MPIES

Josilene Andrade Lima Lourenço.

1º - 19 h: Momento: Sensibilização: Cristina Moura; Mestranda MPED (tempo de duração 15 minutos até as 19:15)

2º - momento: 19:20: Apresentação do Slide, discussão, coleta de dados: Mestranda; Josilene Andrade Lima Lourenço (duração até as 19:50)

- ✓ **Vídeo: O perigo da história Única os primeiros 7 minutos e a parte final do vídeo.**

Assuntos que o conteúdo do vídeo reverbera:

- O conhecimento eurocêntrico;
- A Colonização;
- A cosmovisão sobre africana;
- A desconstrução do conhecimento hegemônico;
- A modernidade Colonialidade
- A identidade;

Conceituando Identidade: falar dos atravessamentos que sofremos ao longo dos anos, que a identidade não é a mesma desde o nascimento até a morte; falar sobre identificação, falar da escola enquanto espaço que ajuda na construção da identidade.

Música: Jorge Aragão

Assuntos que o conteúdo do vídeo reverbera:

- Diferença de classe, raça, gênero, identidade negra;
- Cultura
- Colonialidade;
- Racismo.

Conceituando Identidade negra: Falar sobre o uso do termo negro como empoderamento a partir dos anos 70 com as lutas e resistências do movimento Negro.

OBS: Entendemos que no Brasil, o termo negro foi utilizado inicialmente de forma pejorativa para desumanizar os descendentes da África. Mas, em meados dos anos de 1970, foi enegricado pelo movimento negro no sentido de valorização e orgulho do seu povo. Diante desta constatação histórica, nossa pesquisa adotou as palavras: povo negro, pessoas negras, africanos e afrodiaspóricos para nos referimos aos afrobrasileiros, afrodescendentes, negros do Brasil, negros da África, negros da diáspora e, também, para dar conta da terminologia adotada pelo IBGE quando se refere a cor e raça (pretos e pardos). A afrocentricidade, por sua vez, utiliza o termo africano para se referir a todos os negros nascidos em África e fora dela. As palavras, africano/afrodescendente/afrobrasileiro não podem ser entendidas como sinônimo de afrocentrado (ASANTE, 2014).

Conceituando o currículo: Trazer as imagens das rainhas africanas.

Concepção de currículo a partir de Arroyo, ressaltar que outros autores fazem definições diferentes; falar da perspectiva do currículo como espaço de poder, de construção sociocultural, das ausências do conhecimento subalterno, da seleção de conhecimentos que serão abordados no currículo, dos silenciamentos de alguns coletivos e sujeitos.

Para refletirmos juntos; (momento de coleta de dados, não esquecer de gravar)

O que as imagens nos lembram?

Perceber nas falas qual o conhecimento que sobressai, se existe reconhecimento nas personagens de igual modo.

Para refletir juntos; momento de coleta de dados.

3º- Momento: Participação de Giovana de Castro: Jornalista (duração das 20 h às 21h.)

- ✓ Chamada no MEET; (não esquecer de gravar o momento)

4º Momento: Fechamento da oficina Cristina Moura

5º- Momento: Encerramento; lanche.

ANEXO XII – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS COM OS DISCENTES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL**

JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO

**(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA
DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**

LINHA II: Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária

**VALENTE – BA
2022**

1ª OFICINA COM DISCENTES:

- Apresentação do projeto de forma sucinta e leitura do TCLE.
- Dinâmica de acolhimento;
- Expor o vídeo ninguém nasce racista;
- Conceituar racismo;
- Conceituar o que é ancestralidade;
- Conceituar identidade;
- Exposição dos paradidáticos para apreciação e leitura;
- Socialização das leituras;
- Empoderamento Negro: vídeo Mc Sofia
- Mesa redonda para coleta das questões complementares.

Desenvolvimento:

1º STEP:

- Dinâmica (20 minutos)

Quem eu sou

Essa é mais uma dinâmica de acolhida e apresentação. O mediador deve preparar um formulário com perguntas sobre os participantes. Eles devem ser reunidos em círculo e cada um receberá um formulário. Então, cada participante vai receber 30 segundo no máximo para responder as perguntas que estão no formulário. Dessa forma, todos se apresentam rapidamente e se conhecem. As perguntas serão:

1- Nome completo/ 2- Lugar onde mora/ 3- Compartilhe uma lembrança da sua infância.

2º STEP: (10 minutos)

- Exposição do vídeo ninguém nasce racista provocar os alunos a fazer comentários sobre o vídeo.

3º STEP: (10 minutos)

Momento de conceituar o que identidade, racismo e ancestralidade; expor um slide com os conceitos e em seguida, dividir os participantes em dupla ou trio entregar frases escritas o conceito de racismo, identidade, ancestralidade, pedir aos discentes que cole as targetas nos lugares adequados. Para isso cada dupla ou trio receberá um cartaz com os nomes **racismo**, **identidade**, **Ancestralidade africana**, cabendo a cada um inferir onde deve ser fixado as frases para cada palavra dada.

4º STEP: (20 minutos)

Momento de leitura e reflexão dos paradidáticos, em dupla ou trio.

5º STEP: (Intervalo e lanche) 20 minutos

6º STEP: Socialização das leituras pelos discentes e comentários, intervenção sobre os paradidáticos pela mestrandia. (20 minutos)

Perguntas: Fale um pouco sobre o que você os paradidáticos que você leu:

- Diga o nome do livro e fale sobre o que te chamou atenção na história que você leu?
- Teve alguma parte na história que te causou estranhamento?

7º STEP: Música Menina Pretinha- (10 minutos)

Expor os vídeos <https://youtu.be/cbOG2HS1WKo> / <https://youtu.be/GH1O91Qv0PM>

Conclusão da 1ª oficina.

Passar os clips da música e em seguida organizar os discentes em semicírculo para realização da mesa redonda e coleta das questões suplementares para pesquisa. Neste momento pedir que Questões da pesquisa: 1-Para você o que é racismo? (Neste momento pedir que um complemente o sentido da fala do outro se não concordar com o colega justificar o porquê)

2- Você já sofreu ou presenciou algum dos seus colegas sendo constrangido por racismo. Para cavar as questões: Você já presenciou alguém sendo ridicularizado por apelidos racistas, ou até mesmo por características físicas (cor-da-pele/ ou pelo tipo de cabelo).

Para fechar o momento pedir aos alunos que façam um desenho representativo de como eles se veem.

Música para finalizar a última oficina: <https://youtu.be/zRYF5f5nJQI>

2ª OFICINA COM DISCENTES: 05/05/22

- Dinâmica de acolhimento;
- Expor o vídeo sobre a história do príncipe Negro;
- Música do príncipe Negro (Baobá);
- Momento para sistematizar questões complementares.
- Contação de história a vida de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo
- Mapa conceitual sobre as escritoras Conceição Evaristo e Carolina de Jesus;
- Mesa redonda para coleta das questões complementares.

Desenvolvimento:

1º STEP:

- Dinâmica (20 minutos)

A dinâmica do Baobá (30 minutos)

A dinâmica consiste para destacar a importância do resgate da ancestralidade, imagens de Sankofa serão colocadas encima de uma mesa e cada aluno deverá escolher uma imagem fazer a leitura do significado da imagem socializando com o grupo. Em seguida os discentes devem compartilhar um conto oral da sua comunidade, ou da sua família.

2ª STEP: (30 minutos)

Expor o vídeo sobre a história do Pequeno Príncipe Preto, do escritor Rodrigo França e ilustração de Juliana Barbosa Pereira. https://youtu.be/UvNI_jK4_5o.

Após a exibição do primeiro vídeo apresentar um segundo vídeo com a mostra do espetáculo teatral inspirado no livro. <https://youtu.be/HW5BNks1tmM>, deixar que os discentes reflitam sobre a história apresentada, e a partir daí pedir que eles desenvolvam um textinho de até cinco linhas dizendo o que significa ser negro para eles, em seguida eles devem fazer um desenho representativo do que significa ser negro. Para finalizar essa parte passar a música do Pequeno Príncipe Negro. <https://youtu.be/czVQF1jFXPo>

3ª STEP: Intervalo (lanche)

4ª STEP: (30 minutos)

Momento de contação de história sobre a vida de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo. As histórias contadas serão a partir da coleção Black Power da editora Mostarda, a coleção apresenta biografias de personalidades negra que marcaram época e se tornaram inspiração para novas gerações. E o vídeo sobre Lupita Nyong'o <https://youtu.be/ChpriB5ktGg> Vencedora do Oscar Lupita Nyong'o fala sobre aceitação da Beleza Negra.

5ª STEP: (30 minutos)

Momento em que os discentes farão o mapa conceitual das três escritoras (Os alunos receberão uma folha e deverão escrever sobre o que foi apresentado sobre as escritoras palavras ou frases que remetam a identidade negra e as representações sobre identidade negra.)

6ª STEP:

Mesa redonda para questões complementares, neste momento os discentes deverão responder

- 1-De que forma eles percebem que o empoderamento tem servido para lidar com a discriminação racial contra a juventude negra?
- 2-Como a escola tem contribuído com os estudantes nas discussões sobre as questões de identidade negra e afrodiáspórica?

Conclusão;

Música: <https://youtu.be/a3bBXDTe7W4>. Dandara Manoela - Minha Prece.

Recursos necessários:

- Recursos Multimídia - recursos em formatos multimídia, como vídeos, músicas, áudio, textos e hipertextos, imagens, cadernos didáticos; portais nacionais e internacionais que contribuem para o conhecimento sobre a identidade negra, decolonialidade, educação e currículo auxiliando no desenvolvimento das oficinas, abrangendo desde revistas, jornais, blogs, projetos, bibliotecas digitais, sites de museus, dicionários e enciclopédias, softwares educacionais e outros.
- Recursos humanos, matérias e didáticos pedagógicos: Recursos humanos; livros literários, história infanto-juvenil, cartazes, Sala, carteiras, canetas, lápis, borrachas, cadernos, livros, paradidáticos, folhas de papel ofício, impressora, cartuchos, slides, Google Forms, água, lanche, targetas impressas com frases.

AValiação

- A avaliação ocorrerá de forma contínua e progressiva por meio das observações direta, das anotações realizadas durante cada oficina, por meio da participação dos colaboradores da pesquisa.

Obs: Usar a observação como instrumento de coleta de dados, usar o diário de campo, estar atento aos sinais expressos pelo corpo, aquilo que não aparece na fala pode ser dito em gestos, no olhar, estar atenta ao corpo falando, que representação que tipo de linguagem durante as oficinas os corpos expressaram, as repostas corporais eu preciso discutir no diário de campo, gravações no WhatsApp, para colocar depois no diário de bordo, tirar fotos de modo que não apareça o rosto, trazer o máximo de questões, falar sobre olhar da Josilene pesquisadora e Josilene professora).

APÊNDICE I – PROJETO DE INTERVENÇÃO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL**

JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO

**(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: UMA
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA**

LINHA II: Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária

**SERRINHA – BA
2021
JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO**

**(RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: UMA
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA.**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado em Intervenção Educativa Social-MPIES, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientador: Profº. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**SERRINHA – BA
2021**

INTRODUÇÃO

Este projeto de intervenção intitulado de *(Re) Existência E Empoderamento Da Identidade Negra: Uma Abordagem Interdisciplinar no CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA*, faz parte do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), parte de um diagnóstico que está atrelado ao projeto de pesquisa submetido no mestrado profissional e tem uma relação direta com o meu fazer docente na instituição de ensino coparticipante da pesquisa.

Portanto, o projeto a ser realizado na escola CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA, partiu do diagnóstico sobre a identidade étnico-racial dos educandos desta instituição de ensino. Considerando que grande parte dos educandos são afrodescendentes, supõe-se que as questões étnico-raciais não são bem vistas e/ou aceitas por eles, visto que não existe autorreconhecimento como descendentes de pessoas com etnias diferentes daquela considerada padrão e, para pertencer a esse determinado grupo, sentem a necessidade de abnegar as suas reais origens.

Segundo dados fornecidos por técnicos da secretaria municipal de educação de Valente-Bahia, através do censo escolar, foram declarados no ano corrente (2020), na referida instituição de ensino, 25 (vinte e cinco) alunos negros, 24 (vinte e quatro) alunos brancos, 01(um) indígena, 93 (noventa e três) alunos pardos e 104 (cento e quatro) alunos não declarados, essas informações podem ser confirmadas no site do (INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O espaço escolar onde ocorrerá a proposta de intervenção, está inserida no distrito de Valilândia / Valente-Bahia, e juntamente com as comunidades Queimada do curral, Itareru, Cipó de leite, Ichú I e Ichú II da Valilândia, Vargem Grande, Santa Rita de Valilândia, Papagaio, Queimada do Alto da Valilândia, e, Varginha de Dentro tem uma população de 7.500 habitantes (BRASIL, 2018).

Sobre intervenção está implícito as concepções de mudança e de transformação, de pesquisa e ação, disso depreende a aproximação da realidade sobre os contextos em que serão efetivados o projeto interventivo e sobre os sujeitos participantes. É válido ressaltar que ao eleger uma instituição de ensino para *locus* de práticas e processos de intervenção pedagógica a função social precisa estar evidenciada na metodologia proposta para a consecução das ações, conduzido assim, a reflexão, e a construção de novos conhecimentos, e na relação dialógica com os participantes vamos nos aproximando do objeto de estudo e da investigação.

Diante do exposto, o projeto de intervenção teve como ponto de partida diagnosticar e compreender as situações e demandas relativas a identidade negra, as relações raciais dialogando com os estudos decoloniais, currículo e educação, vistos como uma intervenção,

realizada pela aluna Josilene Andrade Lima Lourenço, do mestrado profissional MPIES da UNEB CAMPUS XI Serrinha – Bahia.

Neste contexto, o projeto de intervenção pensa na valorização e afirmação da identidade negra, por meio de oficina pedagógicas que visam possibilitar o alcance dos objetivos e metas das atividades desenvolvidas. A proposta, está fundamentada na realização de tarefas coletivas, que estimulam a participação, a investigação, a ação e a tomada de consciência por meio das leituras, e teoria envolvendo a práxis, para tanto o professor precisa estar aberto a conhecer novas epistemologias e conceitos, para então redimensionar o seu fazer pedagógico (VIEIRA & VOLQUIND, 2002).

Ao trazermos o conceito de novas epistemologias fazemos pautado no pensamento de Boaventura (2010), que vai falar e dos epistemicídios, ou seja o pensamento abissal que foi a negação da história e dos conhecimentos produzidos pelos povos colonizados, e nos convoca a pensar sobre a ecologia dos saberes, que é o ressignificar dos conhecimentos, tomado como base o conhecimento do sul. Esta proposta é endossada por Costa (2020), que vai falar sobre os conhecimentos a partir do atlântico negro, ou seja sobre os povos afrodiáspórico.

Diante do exposto, fez-se a opção de trabalhar com inspiração na metodologia da pesquisa-ação, por ser uma pesquisa social com viés político, que conduz a observação dos participantes, e orienta o pesquisador na escolha de técnicas e procedimentos que se possa alcançar a aproximação do objeto de estudo e de novos conhecimentos de forma coletiva (THIOLLENT, 2009).

Dentro dessa proposição o projeto de intervenção será ofertado por meio de oficinas, a pesquisadora deverá estar comprometida no fazer científico, uma vez que, será por meio do projeto de intervenção que obterá os dados para a análise do projeto de pesquisa, e a sistematização dos resultados. O conjunto das informações obtidas possibilitará a elaboração do produto final, e da escrita da dissertação.

As oficinas serão trabalhadas com inspiração nas estratégias de ensinagem de Léa Anastasiou (2004), cuja proposta refere-se aos meios que serão utilizados para conduzi-las. Portanto as oficinas de ensinagem, reportam as técnicas, estratégias ou dinâmicas, que envolvem o planejamento e a consecução das atividades.

Convém conceituar cada um dos termos empregados nesta proposta, segundo Anastasiou (2004), corroborando para uma melhor compreensão da metodologia que irá conduzir o desenvolvimento das oficinas no decorrer do projeto de intervenção:

- Estratégia, na origem grega a palavra é estratégia, no latim strategia e significa a arte de executar ou conhecer os instrumentos disponíveis para atingir objetivos específicos;

- Técnicas derivado do grego como *technikós*, é um dispositivo relativo as artes com o propósito de trabalhar habilidades para realização de uma tarefa a ser executada;
- Dinâmica palavra de origem grega que se escreve como *dinamikós*, diz respeito a força, movimento, ou ainda a parte da mecânica responsável por estudar os movimentos, dentro da perspectiva de ensinagem refere-se à criatividade, a percepção aguçada, as experiências pessoais, e a capacidade de saber lidar com maestria com o objeto de estudo.

Neste tipo de metodologia próprio do método dialético, as ações estão direcionadas à exercitar os processos de apreensão das operações mentais, que conduzirá a novos desafios possibilitando despertar novas construções, novos encaminhamentos, e isso demanda a elaboração de uma sistematização e apropriação do conhecimento. Para tanto, é necessário a efetivação de diagnósticos, estudos, discussões, problematizações e sínteses.

Todas estas especificidades, orientam para uma proposta de intervenção diferenciada, indicando que as oficinas de ensinagem, também são oficinas de aprendizagens, pois estas acontecem no âmbito da coletividade e na interação de todos os participantes. Nas palavras de Freire (2001), compreende, portanto, uma ação continuada, um movimento ininterrupto, o sonho pela humanização que perpassam as dificuldades reais, de ordem política, social, econômica e ideológica, as quais penalizam o homem em uma condição desumana, visando romper com todas essas amarras.

Feita as considerações sobre o espaço-território da escola, passamos a conceituar o espaço de conhecimento a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, (SEDUC, 2021), documento que traça as diretrizes pedagógicas, e define os modos pelos quais a instituição escolar deve se comunicar e interagir com os professores, coordenação escolar, alunos e familiares.

Para tratar das questões mencionadas o PPP, aponta como objetivo primordial da instituição (CEMEV), oferecer uma educação de qualidade, ampliando os conhecimentos através de profissionais que se inserem num perfil de criticidade, compromisso, participação, ou seja, profissionais que possuem um senso de humanidade mais aguçado (SEDUC, 2021).

No Projeto Político Pedagógico está registrado que a escola preza por ações interventivas como proposição para aperfeiçoar a prática pedagógica, e conseqüentemente a elaboração de conhecimentos de forma democrática e social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Para tanto, é preciso o envolvimento de toda comunidade escolar. O PPP, faz menção a Base Nacional Curricular Comum (BNCC -2017) como documento de

caráter normativo e norteador que propõe e defende atividades essenciais para todos os estudantes da educação básica. (SEDUC, 2021)

Diante da leitura realizada sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição, ficou evidenciado a ausência da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, e não faz referência teórica que aborde os intelectuais, e pensadores Negros (as), para se pensar nas práticas curriculares sobre a inserção de metodologias e práticas que possibilitem a construção e/ou representatividade da identidade negra.

Neste sentido é preciso salientar que isso não acontece apenas no Centro Municipal de Educação de Valilândia/Valente-Bahia, mas todo o sistema educacional brasileiro apresenta lacunas em relação ao currículo, sendo ainda bastante reducionista, um currículo pré-fabricado, cuja prática reflete na ação pedagógica do professor, Portanto, o projeto de intervenção tem o propósito também de formação para professores, discutindo temáticas que abordam correntes políticas e filosóficas no sentido de uma emancipação nas práticas curriculares, e na construção de novos saberes (OLIVEIRA, 2012).

OBJETIVO GERAL

Desenvolver oficinas pedagógicas com os docentes e discentes do ensino fundamental anos finais, no Centro Municipal de Educação de Valilândia, para a construção de um caderno temático com proposições didático-pedagógicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Potencializar o resgate da nossa ancestralidade e da construção identitária de forma simples e prazerosa, por meio de obras de autores (as) negro (as).
- ✓ Desenvolver oficinas de formação de professores abordando autores que discorrem sobre identidade, decolonialidade e currículo.
- ✓ Construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didáticas metodológicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista.

JUSTIFICATIVA

O projeto de intervenção se justifica pela necessidade de pesquisadora aluna do mestrado MPIES, e professora efetiva da educação básica no município de Valente/Bahia, lotada na escola *locus* da pesquisa como professora de língua inglesa e suas respectivas literaturas, lecionando nas turmas do ensino fundamental anos finais de 6º ao 9º ano, a necessidade ingressar na pesquisa científica para aprofundar os conhecimentos e desconstruir o conhecimento hegemônico, a fim de empoderar a valorização da identidade negra nos seus educando.

Os alunos que frequentam a escola não são de comunidades quilombolas, mas são oriundos de comunidade majoritariamente negras, conforme já mencionado aqui na introdução do projeto, e referenciado por dados do censo escolar (INEP). Nas observações realizadas durante as aulas constatou-se, o quanto precisamos aprender para desconstruirmos os conhecimentos hegemônicos que foram instaurados no sistema educacional, pois presenciamos o quanto a negação da raça, nos fez preconceituosos, racistas, e compactuamos ainda hoje na maioria das vezes com o mito da democracia racial.

Diante disso, existe uma urgência de caráter social conforme aponta Zilá Bernar:

O indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, debaixo de aceitar o outro lado dos fatos. É uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderá leva-los à reavaliação de suas posições. (MUNANGA, 2020, p. 182)

Nesta perspectiva, de não se abrir a novas possibilidades de aprendizagem e de conhecimentos, é que se perpetua o preconceito, a discriminação, está elucidado na citação acima, uma das muitas maneiras que faz com que as questões étnico-raciais, e afro-brasileiras fossem tratadas no processo histórico da América Latina, e na construção da nossa história.

Presenciamos ainda este fato, em vários contextos e segmentos da nossa sociedade, mesmo nas salas de aula, e nos currículos escolares, a ideologia do racismo construído pela Europa para inferiorizar o negro, justifica o fato dos negros e negras, não se sentirem confiantes para assumir a sua identidade.

A escola como espaço de construção de saberes precisa instrumentar os docentes por meio de projetos pedagógicos, e das discussões interdisciplinares e interculturais sobre as questões étnico-raciais, e corroborar para a valorização dos nossos discentes negros/as, à participarem ativamente por seus direitos, atuando como protagonistas da sua história.

Neste toar, vale ressaltar que ninguém nasce preconceituoso, as pessoas se tornam preconceituosas diante das relações que são estabelecidas com seus semelhantes, esse processo acontece por meio de um vizinho, de um parente, do colega de trabalho, do colega da escola, no seio familiar, essa é uma situação em que está posta para criança que aprende desde cedo se convive com pessoas que propagam uma visão negativa do negro, ou ainda sobre as relações de gênero e de classe (MUNANGA, 2020).

Desta forma, o projeto de intervenção tem a intenção de trabalhar na perspectiva da reflexão, aprendizagem e ensinagem, no fazer científico, com os discentes e docentes. Acredita-se, portanto que o desenho metodológico do projeto de intervenção está em consonância ao que o educador Nóvoa propõe:

Nas palavras do educador:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (2019, p. 10)

Para isso, nos propomos a trabalhar com a literatura afro-brasileira pautada em autores da contemporaneidade, e através dos documentos legais que orientam as relações raciais, sabendo que a legislação penal, e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ainda é uma realidade que não se executa na íntegra nas instituições de ensino, sendo pouco conhecida também pela população brasileira, apesar de já estar em vigor há muitos anos. Sabe-se, portanto, que a legislação por si só é ineficiente se não houver uma mobilização por projetos e políticas públicas (MUNANGA, 2020).

Diante do exposto, há que reconhecer que vivemos em um país extremamente racista, preconceituoso, que ainda se vale de mecanismos para perpetuar as desigualdades e diferenças raciais. “Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores” (MUNANGA, 2020.p.176). Munanga refere-se ao tratamento desigual que é dado ao negro pelos seus semelhantes nos mais diversos contextos, atribuído a diferença a inferiorização, por conta do seu fenótipo.

É preciso nos indagarmos sobre as pontuações feitas no parágrafo anterior, as condições do negro ainda refletem tanto na sociedade, ainda não somos extremamente racistas e parece que não superamos o histórico de escravidão a qual os negros foram impostos, o que se percebe

é que a estrutura de sociedade brasileira não teve sequer a decência de recolocar os negros pós abolição em condições política e ideológicas para superação do racismo e das desigualdades, e isso reflete até os dias atuais. Munanga (2016). Portanto é nesse propósito que se insere o projeto de intervenção afinal o que sabemos enquanto professores da educação básica qual formação e conhecimentos possuímos para corroborar positivamente para superação e tantas desigualdades no campo das relações étnico-raciais (Grifo meu).

METODOLOGIA

Na primeira parte da realização da pesquisa recorreu-se a pesquisa bibliográfica, partindo do pressuposto que este de tipo de pesquisa pauta-se na coleta de informações de diversos autores que debatem sobre determinado assunto que se quer pesquisar. Desta forma, as fontes bibliográficas constituem-se em livros; de leitura corrente e de referência, publicações periódicas; revistas, jornais e impressos diversos. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL 1994, p. 71) ”.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica possibilita compreender melhor as definições conceitos sobre as abordagens qualitativas, os diversos tipos de métodos, a importância da linguagem, e um olhar diferenciado sobre os estudos qualitativos, e a pragmática da linguagem.

No entanto, a pesquisa-ação é o método que embasa esse projeto de intervenção. Visto que é o tipo de pesquisa social que tem como fundamento a função política atrelada a uma ação e objetiva a resolução de um problema coletivo que envolve os pesquisadores e os participantes da pesquisa, e deste modo existem questionamentos a responder, ou existe algo a ser realizado, contudo os resultados obtidos, ou seja, os conhecimentos avindos, não devem permanecer em propriedade do grupo de estudo, e sim, transformar-se na função política de alcançar outros sujeitos, na perspectiva de um potencial transformador (THIOLENT, 2009).

Ao tratar sobre a metodologia da pesquisa-ação deve-se considerar que tem em seu bojo, uma maneira de enunciar e organizar uma pesquisa de cunho social com propósitos de execução na prática, para isso exige que tenha um direcionamento próprio, claro e conciso, dentro das exigências da ação a que se propõe relativas a ação e da participação dos colaboradores envolvidos no processo de observação. Desta forma, a metodologia requer um cuidado minucioso nas atividades desenvolvidas pelos pesquisadores, o planejamento bem elaborado e metas bem definidas nesse processo, orientará quanto aos procedimentos de coleta de dados e auxiliará nos resultados esperados (THIOLENT, 2009)

O *locus* onde acontecerá a pesquisa será o Centro de Educação Municipal de Valilândia - CEMEV, localizada no Distrito de Valilândia/Valente-Bahia, consiste em uma instituição que oferta a escolarização no segmento dos últimos anos do ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e na modalidade da educação de jovens e adultos - EJA). É pertencente à Rede Municipal de Ensino, localiza-se na Rua da Vitória, S/N – Prédio, no Distrito de Valilândia, município de Valente – BA (BRASIL, 2018).

Em relação a infraestrutura a escola é dividida em: 05 salas de aula, 01 Sala de Secretaria e Digitação, 01 Sala de Direção, 01 Sala de Coordenação, 01 Sala de Leitura, 01 Sala de Professores, 01 banheiro para funcionários, 02 banheiros para alunos, sendo um masculino e outro feminino, pátio e cozinha. Devendo ressaltar que os espaços citados são compostos pelos seguintes equipamentos: televisores, computadores, datashow, notebooks, fogão, geladeira, freezer, microondas, ventiladores, camareas de segurança, armários dentre outros.

O caminho traçado para chegar o projeto de intervenção começa com a aprovação no mesrado profissional (MPIES) no ano de 2021, e após cursar as disciplinas, amadurecer as leituras, depois de muitas escritas, e reescrita do projeto pesquisa, delineando melhor o objeto de estudo, os objetivos os referencias teóricos ao adentrarmos no segundo semestre já havíamos um ideia de como iríamos elaborar o projeto de intervenção.

No entanto, o componente : Diagnóstico e Desenvolvimento Organizacional, exerceu uma relevância muito grande para que apreendessemos de fato como deveríamos empreender a tarefa de contruir o projeto de intervenção, provendo-nos do arcabouço teórico e prático para desempenharmos esta função.

A escrita veio após discussões e debates sobre o nosso propósito, e as orientações foram fundamentais, assim a materialização do projeto de intervenção só será possível, após a autorização e das assinaturas das respectivas instituições; do diretor da instituição cooparticipante, do diretor da Universidade Estadual da Bahia(UNEB), do orientador do projeto de pesquisa, e posteriormente e definitivamente pela autorização do comitê de ética CEP/CONEP, responsável pela pesquisa em seres humanos seguindo os critérios e orientações das Resoluções Nº 466/2012; nº510 /2016 do conselho nacional de saúde.

A proposta de intervenção do projeto deverá ser realizada através de oficinas com atividades lúdicas e prazerosas, através de livros literários, história infanto-juvenil, filmes, músicas, *podcasts*, cartazes, as atividades deverão ser realizadas de forma presencial. Os participantes da pesquisa serão os docentes componentes curriculares de Língua Inglesa, Arte, História, Geografia, Redação e Português e os discentes do 7º e 9º, do Ensino Fundamental anos

finais, de modo a suscitar aspectos ligados à identidade cultural, os costumes e traços africanizados.

No que tange aos aspectos sociopedagógicos todos os professores possuem formação acadêmica, são licenciados na sua área de ensino, colaborando assim, para os questionamentos propostos, e as reflexões inferências e sugestões, no que diz respeito a produção do produto final. Segundo Marconi Lakatos (1996) e Levin (1985) a população a ser pesquisada, ou o universo da pesquisa é definida como o conjunto de indivíduos que partilham, de pelo menos, uma característica em comum.

Considerando que é preciso haver a socialização do projeto de intervenção, a interação do corpo gestor da escola Centro Municipal de Educação de Valilândia/Valente-Bahia, será de suma importância para a realização destas oficinas articulando o corpo docente e discente, que deverá estar inteirado do projeto e da proposta de intervenção junto à comunidade estudantil. Para tanto, há que se observar todas as regras de segurança proposta e protocolos sugeridos pela OMS, bem como os decretos estaduais e municipais, a fim de proporcionar segurança aos participantes da pesquisa e ao pesquisador.

Para a realização das atividades a primeira etapa será a apresentação do projeto para a comunidade escolar, professores, pais e alunos, feito a sensibilização e socialização a primeira oficina será uma roda de leitura para os discente e posteriormente para os docentes, será feito o registro do resumo das discussões com os livros pré-selecionados a seguir: *Sulwe* da atriz e escritora Lupita Nyong'o (2019), esse é o primeiro livro infantil da atriz queniano-mexicana Lupita Nyong'o, *Sulwe*, o significado do livro *Sulwe* é estrela que tem a pele da “cor da meia-noite. A obra, publicada pela Simon & Schuster, a obra é uma importante contribuição para repensar os padrões estéticos e o reconhecimento do valor e beleza em si mesmo desde a mais tenra idade.

Na sequência segue os demais livros a serem trabalhados, *Omo Oba*, interessante livro que narra histórias de Princesas Kiusam de Oliveira (2009), a obra publicada pela Mazza Edições apresenta seis recontos de mitos africanos de comunidades de tradição ketu. Os textos têm na sua narrativa como personagens jovens princesas Iorubas, que representam as fortes características femininas: Oiá, Oxum, Ajê Xalungá, Iemanjá, Olocum e Oduduá. “O livro é riquíssimo para se trabalhar em sala de aula a desmistificação das religiões de matriz africana”(Oliveira, 2019)

Meninas Negras de Madu Costa (2018), a obra faz parte de uma coleção que foca na identidade afrodescendente e na imaginação infantil. De modo lúdico e poético, reforça a autoestima da criança a partir da valorização da sua cultura e sua cor. São três personagens:

Mariana, Dandara e Luanda, cada uma com uma personalidade diferente, mas todas se reconhecem enquanto negras desde pequenas. A obra introduz o resgate à ancestralidade africana de forma simples e prazerosa, mostrando assim a relevância de abordar conceitos sobre raça, cultura e ancestralidade com o público mais jovem.

O Pequeno Príncipe Preto Rodrigo França (2020), a obra mostra de maneira lúdica o afrofuturismo: uma proposta cultural de retorno ao passado para ressignificar o presente e construir um novo futuro, publicada pela Nova Fronteira apresenta força e a importância de termos laços de carinho e afeto. *Sinto o Que Sinto*, é uma narrativa incrível que mostra a história de Asta e Jaser, escrito pelo ator Lázaro Ramos com base em um personagem da animação Mundo Bitá, o livro conta a história de Dan, que percebe novos sentimentos ao longo de seu dia em diferentes situações, a obra aborda a ancestralidade através das histórias contadas pelo avó, e isso provoca uma grande reflexão sobre o tema.

Amoras Emicida (2018), um livro que emerge a partir da música Amoras, do álbum Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa, e mostra com muita poesia a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulharmos de quem somos desde a infância, publicação de Companhia das Letrinhas, é o primeiro livro do rapper Emicida.

É oportuno relatar que a descrição e escolha dos livros acima relacionados, foram a partir de busca e pesquisa sobre como trabalhar leituras que versam sobre o empoderamento negro de crianças e adolescente, provocando uma reflexão crítica sobre nossa ancestralidade e construção identitária, portanto as informações foram coletadas com base no material pedagógico disponível no site da Nova Escola Fundação Lemann, intitulado “10 Livros Sobre Cultura Afro brasileira e Representatividade, será distribuído um livro para cada série, depois das leituras faremos a roda de leitura, socialização das obras (NOVA ESCOLA, 2021).

A segunda oficina do projeto consiste em apresentar um recorte de cinema com os 7º e 9º anos *Cara Gente Branca*; é uma série ficcional, em que deverá ser trabalhada apenas alguns episódios que trata dos conflitos raciais enfrentados pela estudante Sam White e de um grupo de jovens negros em universidade americana. A série trata de discussões atuais da causa negra: colorismo, o tal racismo reverso, apropriação cultural e solidão da mulher negra, entre outros temas, a partir de histórias e situações universais (NOVA ESCOLA, 2021).

Ainda na segunda oficina será realizado roda de contação de histórias, a partir das obras de escritoras negras, tais como: Carolina Maria de Jesus (2019), Bianca Santana (2016), Djamilá Ribeiro (2019), Conceição Evaristo (2021), Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

A terceira oficina deverá ser articulada com os docentes, um ensaio para conhecer de forma simples e adequada, sobre o defensor do humanismo radical *Frantz Fanon*, introdução à

vida e a obra do intelectual martinicano que repercutem até os dias atuais sobre os conflitos raciais, a sugestão de trabalho sobre a obra resumida *Frantz Fanon “Peles negras Máscaras brancas”*, o e-book o referente ao estudo explicitado acima faz parte do acervo didático e pedagógico da Nova Escola Fundação Lemann, o mesmo é acessível ao debate do ensino fundamental anos finais (FANON, 2021).

Esta oficina pretende potencializar sobre a obra Frantz Fannon “Peles negras Máscaras brancas”, apresentar o conceito de decolonial, a partir do livro: *Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico*, (COSTA, 2020), bem como inserir a epistemologia negra nas práticas curriculares com o livro *o Movimento Negro Educador*, da escritora Nilma Lino Gomes,(2017) além de trabalhar o conceito de raça, etnia e identidade, a partir da obra de Stuart Hall e Munanga e desconstrução racializada por meio da obra *A invenção do Ser Negro*; Gislane Aparecida dos Santos (2005).

A quarta oficina será em torno das discussões atuais sobre os conflitos etnorraciais e não apenas sobre um dia de Consciência Negra, visto que os movimentos sociais alcançaram uma proporção muito grande nos últimos dois anos, e teve como objetivo denunciar os maus tratos de milhões de negros e negras, que são vítimas de racismo, discriminação racial e intolerância, incluindo as suas formas mais cruéis e violência, a proposta é uma roda de contação de histórias de mulheres negras escritoras, as escritoras selecionadas são: Carolina Maria de Jesus (2019), Bianca Santana (2016), Djamilia Ribeiro (2019), Conceição Evaristo (2021), Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

É importante levar em conta a valorização das linguagens desde os textos acadêmicos, literatura africana e contos infanto-juvenis, músicas de repertório afro tanto do Brasil quanto de outros países, objetos simbólicos da cultura local entre outros elementos do tema gerador, proporcionando assim uma aproximação das transversalidades de saberes que conduz os participantes envolvidos descobrirem suas próprias linguagens e sua identidade através das analogias feitas pelos estudos e sua cultura local.

Os resultados apresentados são expostos a partir de todas as questões, registradas textualmente, sendo que em algumas questões as informações vêm apresentadas em quadros elaborados a partir das respostas dadas. A seguir, há uma apreciação crítica da pesquisadora de todas as questões, sendo também apresentados alguns postulados de teóricos que versam sobre o assunto.

Para a realização das Oficinas serão usados diversos materiais didáticos e de apoio, que estão relacionados logo a seguir. Em cada uma das 6 (seis) Oficinas serão usados equipamentos de apoio que fazem parte do patrimônio do CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE

VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA o que, conseqüentemente, não trará custos adicionais ao Projeto.

- Aparelho de Data Show e notebook;
- Equipamento de som, com caixas e microfone;
- Aparelho de televisor tela plana;
- Recursos Multimídia - recursos em formatos multimídia, como vídeos, músicas, áudio, textos e hipertextos, imagens, cadernos didáticos; portais nacionais e internacionais que contribuem para o conhecimento sobre a identidade negra, decolonialidade, educação e currículo auxiliando no desenvolvimento das oficinas, abrangendo desde revistas, jornais, blogs, projetos, bibliotecas digitais, sites de museus, dicionários e enciclopédias, softwares educacionais e outros.
- Recursos humanos, matérias e didáticos pedagógicos: Recursos humanos; livros literários, história infanto-juvenil, filmes, músicas, podcasts, cartazes, Sala, carteiras, canetas, lápis, borrachas, cadernos, livros, paradidáticos, folhas de papel ofício, impressora, cartuchos, slides, Google Forms, Google apresentação, Google Meet, água, lanche. Documentos relativos a escola, Projeto político pedagógico (PPP); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB); Orientadores Curriculares do Município.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma contínua e progressiva por meio das observações direta, das anotações realizadas durante cada oficina, por meio da participação dos colaboradores da pesquisa. As observações se dará no campo das subjetividades dos participantes, da interação entre os iguais, um dos instrumentos de avaliação será a sistematização ao final de cada oficina, e a auto avaliação escrita de forma sucinta e objetiva ao final de cada oficina de ensinagem.

QUADRO DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS OFICINAS TRABALHANDO COM HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS CONSTRUINDO OLHARES “OUTROS”.				
OBJETIVO ESPECÍFICO	META	ATIVIDADE	RESPONSÁVEIS	PRAZO DE EXECUÇÃO (MESES)
1ª Oficina : (Discentes) (Potencializar a valorização sociocultural das linguagens de raízes africanas por meio das narrativas de escritoras negras.	Fortalecer em 50% dos discentes sobre o resgate da nossa ancestralidade e da construção identitária negra, de forma simples e prazerosa, através de paradidáticos de autores (as) negro (as).	Apresentação do projeto de pesquisa/ Leitura do TCLE e esclarecimento sobre o documento. Realização de uma oficina (01) com discentes Abertura oficina: (Dinâmica) Em seguida expor mostras de livros da literatura clássica, e obras da literatura negra: <i>Sulwe</i> da atriz e escritora Lupita Nyong'o <i>Omo Oba</i> , Kiusam de Oliveira; <i>Meninas Negras</i> de Madu Costa; <i>O Pequeno Príncipe Preto</i> Rodrigo França; <i>Sinto o Que Sinto</i> , escrito pelo ator Lázaro Ramos; <i>Amoras</i> do autor <i>Emicida</i> , Avaliação da oficina	A própria Pesquisadora: Josilene Andrade Lima Lourenço	04 horas
2ª Oficina: (Discentes) Trabalhar a literatura escritoras e intelectuais negras, e ao movimento negro educador problematizando os cânones universais.	Coletar informações de 100 % do discentes sobre o que eles conhecem sobre identidade, racismo, ancestralidade africana, e povos afrodiáspórico.	Abertura: Dinâmica Apresentação de uma roda de contação de histórias de mulheres negras escritoras selecionadas; Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Lupita Nyong'o. Avaliação da oficina	A própria Pesquisadora: Josilene Andrade Lima Lourenço	04 horas
3ª Oficina: (Docentes) (Potencializar a valorização sociocultural das linguagens de raízes africanas por meio das narrativas de escritoras negras	Coletar informações de 100 % do discentes sobre o que eles conhecem sobre identidade, racismo, estrutural, racismo institucional, política.	Abertura da oficina: Dinâmica. A oficina será em torno de uma roda de contação de histórias de mulheres negras escritoras, as escritoras selecionadas são: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo Apresentar o conceito de colonialidade; Decolonialidade e Pensamento afrodiáspórico. Trabalhar com . Trabalhar o conceito de raça, etnia e identidade. (Munanga e Stuart Hall) Sistematização da oficina Avaliação da oficina	Josilene (Pesquisadora)	04 horas
4ª Oficina: Instigar o professor a desafiar o viés monocultural do currículo escolar, e fortalecer a identidade negra.	Coletar informações de 70% dos professores sobre o conhecimento sobre a lei 10.639/03 e sobre as diretrizes curriculares, sobre o que propõe o currículo do município com relação aos estudos para as relações raciais, sobre o Movimento Negro Brasileiro	Abertura da oficina: Dinâmica Abertura da oficina: Vídeo “O perigo de uma história única” A quinta oficina será a leitura e discussão das obras voltadas a construção do currículo Trabalhar com as obras de Professora Nilma Lino: Trabalhar com a obra sobre currículo: Movimento negro Educador e Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais. Fazer o estudo da Lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares, analisar os planos de curso e o PPP da escola. Sistematização da oficina Avaliação	Josilene (Pesquisadora)	04 horas

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta o Art. 26A da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), quanto a autonomia da escola em estabelecer projetos pedagógicos recorrendo a colaboração das comunidades em que a escola está inserida, bem como do apoio de forma direta ou indireta de pesquisadores e estudiosos do Movimento Negro, afim de adotar uma política de inclusão das práxis que são próprias da temática afro-brasileira e africana, nos conteúdos e disciplina ofertadas no espaço escolar. (BRASIL, 2004)

Dentro dessa proposição, o Movimento Negro se inscreve como destaque na implementação de políticas afirmativas, de inclusão dos negros (as), nos diferentes contextos sociais, e por isso, é tão importante que se tenha conhecimento sobre a diáspora negra, e a história dos intelectuais e pensadores(as) negros, que elaboram conhecimentos sobre existência e (re)existências nos mais variadas áreas do conhecimento, e que trouxe contribuições significativas. O Movimento Negro “[...] é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para construção de políticas radicais de igualdade racial (GOMES, 2017.p. 129-130)”.

No discurso *“The danger of the single story”*, (O perigo de uma história única), da escritora Nigeriana Chimamanda (2019), percebemos o quanto é importante conhecer não apenas um lado da história. Os livros e a literatura, exerce um papel fundamental no nosso aprendizado, no entanto, quando nos falta o conhecimento das nossas origens, nos permitimos tomar como real as histórias inventadas sobre nossa cultura, nossa ancestralidade, sobre nossas crenças, nossas verdades.

Segundo a autora, Chimamanda (2019), o problema dos estereótipos é que eles não são falsos, mas são incompletos e podem fazer com que uma história se torne única e verdadeira, a escritora é sensata ao dizer que é importante recontar a história de um povo de forma completa, envolvendo o lugar e as pessoas, pois as histórias delas tanto tem o poder de roubar a nossa dignidade, como de tornar o reconhecimento da nossa história humana, igual e difícil, se contadas apenas de um ângulo. A história contada por uma só vertente enfatiza as nossas diferenças, deixando de lado nossa diversidade cultural e as nossas semelhanças

Dentro dessa perspectiva é que se faz necessário os estudos decoloniais, tendo em vista que se insere como afirmação do conhecimento não hegemônico, da cultura, da identidade, e ancestralidade numa perspectiva transcultural, abordando as identidades dos sujeitos dentro de uma construção que pode ser percebida como busca de independência e liberdade do pós-

colonialismo africano, assumido um o debate social e cultural, marcando presença nas diversas camadas sociais, quebrando os estereótipos de um povo marcado pela racialização, contada sob o olhar dos ocidentais, fugindo da folclorização do passado de uma história contada apenas como mercadoria do capitalismo (COSTA, 2020).

É justamente esse rompimento com a cultura ocidental e europeia, na construção dos contextos sociais dos quais fazemos parte que permite desnudar o universalismo que nos fora passado como conhecimento formal, nas conjunções das nossas raízes históricas questão amplamente debatida em diferenças e práticas pedagógicas de Moreira e Candau (2008).

Candau (2008), salienta que o fazer pedagógico deve assumir o compromisso social de que, educar é comunicar-se com outros valores da inclusão social, da diversidade cultural. Portanto, a escola precisa repensar o currículo, compreender os novos contextos culturais ao mesmo tempo em que os jovens possam encontrar significado para sua permanência na escola, para que isso aconteça deve haver no espaço escolar o cruzamento de culturas, os debates relativos, a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, dentre outras demandas sociais.

Dessa forma, a Lei de 10.639/2003 (BRASIL,1996), veio contribuir para a construção da subjetividade, para o reconhecimento das nossas raízes africanas, para uma construção de uma sociedade mais justa, no que se refere à superação de estereótipos que pode estar sendo mascarado no discurso do colonizador eurocêntrico, sobre a visão do negro escravizado, inculto e, sobretudo selvagem, uma mistura do exótico com o grotesco (SANTOS, 2002).

Segundo a professora Nilma Lino (2003), é importante que a formação do professor perpassa pelo espaço de debates sobre como é construído a imagem corpórea de negação dos negros e negras, que compreenda e saiba problematizar as questões que estão em evidência. Para isso, o espaço escolar deve estar preparado para trabalhar com projetos pedagógicos que tenham foco, sobre como é se perceber no corpo do outro, brancos e negros de igual modo devem conhecer sobre o que foi inventado sobre a estética negra, a escola precisa está apta a lidar com a valorização e o empoderamento da identidade negra.

Endossando o exposto, podemos destacar alguns nomes da contemporaneidade que devem ser discutidos no âmbito acadêmico, nas feiras literárias e nas formações de professores dentre alguns nomes que estão: Kabengele Munanga, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Leila Gonzalez, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dentre outros nomes que fazem parte de movimento feminista negro se insere, Maya Angelou, Angela Davis, bell hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Paulina Chiziane, Patricia Hill Collins, a contar também com Frantz Fanon, Stuart Hall.

Trazendo estes conceitos sobre identidade negra para serem aplicados no espaço escolar, visto que as discussões atuais sobre os conflitos etnoraciais e não apenas sobre um dia de Consciência Negra, mobilizou os segmentos dos movimentos sociais em uma proporção muito grande nos últimos dois anos, e teve como objetivo denunciar a os maus tratos de milhões de negros e negras que são vítimas de racismo, discriminação racial e intolerância, incluindo as suas formas mais cruéis e violência.

O projeto de intervenção deverá provocar reflexões sobre o monismo cultural em que se insere o currículo e desconstruir a nossa visão eurocêntrica de fazer educação, é necessário que desestabilize as feições nas quais foram construídas o conhecimento histórico. Desse modo, são necessárias outras epistemologias que questionem as relações de poder, que foram impostas pela hegemonia eurocêntrica. Para tanto, há que se propor a emancipação dos saberes, de uma educação intercultural e decolonial, e isso não significa anular, nem cercear os sujeitos aos seus referenciais culturais, e sim proporcionar a abertura para outros conhecimentos e outras culturas (GOMES, 2017).

Neste sentido, o projeto de intervenção propõe oficinas pedagógicas como caminho metodológico que conduz ao processo ensino e aprendizagem, tendo como base a execução de tarefas na coletividade, direcionadas por um planejamento cuidadoso que requer atenção, investigação, ação e reflexão, sem perder de vista o conhecimento teórico que guiará para a materialização do objetivo que se deseja alcançar. Assim, faz-se necessário uma fundamentação teórica consistente, que desafie o pensamento, a criatividade, a elaboração de esquemas mentais e os conhecimentos que deverão ser ativados, e desenvolvidos no campo prático (ANASTASIOU, 2004).

É preciso lembrar, que o principal objetivo da intervenção psicossocial não é um projeto predefinido de mudança, pautado em uma racionalidade técnica e sim o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Assim, mesmo que a intervenção tenha respaldo em conhecimentos práticos e teóricos, entende-se que a mudança é consequência da motivação para autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos que não se trata de fazer a mudança certa, mas de desenvolver aparatos para que os sujeitos tenham autonomia para fazer a mudança.

Outrossim, é necessário compreender que embora a intervenção visa a autonomia e a participação dos sujeitos, provendo de condições necessárias para que ocorra uma intervenção de cunho social e democrático, de produção de conhecimentos, provocando os sujeitos participantes a reflexão e o desejo de mudança conduzindo-os a fazer as escolhas acertadas e que poderão intervir no contexto em que estão inseridos. Por outro lado, é importante saber que a busca da autonomia está condicionada a questão da sobre determinação histórica limitando

de certa forma a capacidade dos sujeitos intervir dentro de uma determinada problemática e no contexto social.

Há ainda que consideramos alguns pontos relevantes para que de fato aconteça um processo de intervenção é preciso assumirmos o compromisso pela mudança social, tendo como pressupostos os seguintes critérios; o coletivo, ou seja o grupal, e ainda a individualidade dos sujeitos participantes, tendo em vista, que a linguagem empregada é um dos fatores de excelência para o desenvolvimento dos objetivos propostos, são os enunciados que irão oportunizar uma visão de linguagem como interação social, sendo que o outro falante desempenha papel fundamental na constituição do significado.

A ideia bakhtiniana é integrar o ato de enunciação individual num contexto mais amplo, a fim de revelar relações intrínsecas entre o linguístico e o social, não se constrói uma intervenção pautada apenas no imaginário, é por meio dos símbolos e repetições que o real se evidencia, o que significa num contexto real a práxis, e assim seremos levados por um caminho de produção de autonomia (Bakhtin.1997). O diálogo estabelecido entre os participantes e pesquisador, serve tanto no contexto da produção de conhecimentos dos sujeitos na participação de um projeto de intervenção, quanto ao pesquisador que está diante do seu objeto de pesquisa par realizar a escuta sensível a concretização do fazer científico (Grifo meu).

A consecução das oficinas pedagógicas pressupõe a aproximação dos participantes com o objeto de estudo, portanto, as atividades devem ser pensadas para potencializar a problematização dos temas abordados e conseqüentemente provocar questionamentos e reflexões necessárias e a sistematização da ação pedagógica. Por isso, deve-se considerar no planejamento os princípios que orientam a escolha da oficina pedagógica observando, portanto, o percurso traçado para a intervenção didática, quais são os referencias teóricos que conduzirão a reflexão entre teoria e prática, quais pressupostos orientam a condução interdisciplinar e também orientará, refletir, conhecer e aplicar a unidade do conhecimento no âmbito do objeto de estudo (VIEIRA E VOLQUIND, 2002).

Nesta perspectiva, a oficina pedagógica também pode ser conceituada como oficina temática. Sendo assim, tem como foco uma situação problema, e caminha na direção de um objetivo central. No entanto, é permitido que haja diferentes pontos de vistas e variadas interpretações, contudo, exige planejamento, organização, levantamento sobre os conhecimentos preexistentes, contextualização e elaboração de novos conhecimentos (MARCONDES, 2007, 2008; ANDER-EGG, 1991; VIERIA E VOLQUIND 2002).

Diante dos conceitos supracitados, fica evidenciado as oficinas pedagógicas é constituído por um espaço que prioriza os objetivos de ensino levando em conta as

subjetividades, as reflexões acerca do tema abordado, contribuindo para ampliar o conhecimento e aprender fazendo e na coletividade. Nesse caminhar é uma estratégia de ensinagem e aprendizagem que ocorre entre aquele que conduz as oficinas e aqueles que participa e uma relação de dinamismo e cumplicidade na construção do conhecimento (VIERIA E VOLQUIND 2002).

RESULTADOS ESPERADOS

Este trabalho visa corroborar para a construção de novos conhecimentos e para a desconstrução da imagem racializada e negativa dos povos que sofreram a diáspora africana, dos negros escravizados, subalternos e invisibilizados. Pretende fortalecer a noção de pertencimento da comunidade em que vivemos, a valorização de uma identidade negra local, e de alteridade entre as comunidades e a escola, o envolvimento dos discentes e docentes da escola CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA. Nesses termos, corrobora com o fazer social e educativo, a consciência humanística e política para a valorização da cultura afrodescendente e antirracista e, portanto, a valorização sociocultural.

Desta forma, as contribuições e resultados da pesquisa sobre o objeto de estudo o diálogo entre identidade negra, estudos decoloniais, educação e currículo possa reverberar na construção um olhar diferente sobre o espaço escolar.

O projeto de intervenção tem um significado relevante, pois proporciona a interação com os participantes da pesquisa e por meio das oficinas, das entrevistas narrativas, das inferências, e dos depoimentos dos participantes colaboradores no decorrer do processo fornecerá elementos para a elaboração do produto final, cujo produto é a construção de um um caderno temático com proposições didáticas pedagógicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista.

A síntese das atividades desenvolvida e os resultados obtidos no projeto de intervenção a sistematização das informações entre o pesquisador e os participantes da pesquisa deverá ser catalogada constituindo a dissertação final, do projeto de pesquisa submetido ao mestrado profissional.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1ª Ed., 2019.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDER-EGG, E. *El taller una alternativa para larenovación pedagógica*. Buenos Aires: Magistério, (1991).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. BRASIL.
- BRASIL. Indicação Nº 22.131/2017. Indica ao Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a incorporação do Distrito de Valilândia, situado no Município de Valente/Bahia ao mapa do Estado da Bahia e suas divisões territoriais por setores. Brasília, 16 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.al.ba.gov.br/docs/Proposicoes2017/IND_22_131_2017_1.rtf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática „História e Cultura Afro-Brasileira“, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo.
- CANDAU, V. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CASTORIADIS.C. (1999). Para si e subjetividade. In: A.Pena-Veja& E.P Almeida. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. p. 46 Rio de Janeiro: Garamond.
- COSTA, Joaze, Bernardino. TORRES, Nelson Maldonado. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2ª ed., 2020.
- GILROY, Paul. (2001) **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Candido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador : saberes construídos nas lutas por emancipação**.Petrópolis, RJ : Vozes, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um**

olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Ed. 7. São Paulo: Atlas, 2010.

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

MIRANDA AFONSO, Maria Lucia. Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção psicossocial. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 445-464, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000300008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 12 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 3ª ed. Editora África, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** 2ªed-São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2016 (Coleção Viver, Aprender).

LÉVI-STRAUSS, C. (1971). Introducción a la obra de Marcel Mauss. In: M. Mauss. Sociología y Antropología. Madrid: Technos.

NOVA ESCOLA. **Dez livros sobre cultura afro-brasileira e representatividade para ler com os pequenos.** Disponível em: <<https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/219/leve-a-diversidade-racial-para-a-contacao-de-historias/conteudo/19959>> Acesso em 01 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados.** Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>> Acesso em 16 de mai. 2021.

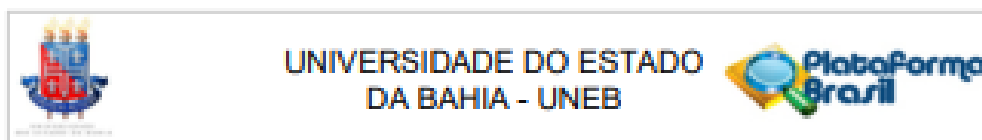
OLIVEIRA, Kiusam de. OMO-OBA: **Histórias de Princesas.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro.** São Paulo-Rio de Janeiro: EDUC/PALLAS/ FAPESP, 2002a.

SEDUC, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico;** Prefeitura Municipal de valente-Bahia, março 2021.

VIEIRA, E. Volquind, L. **Oficinas de ensino. O que? Porque? Como?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICE II – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (RE) EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: PRÁTICA DOCENTE E ESTUDOS DECOLONIAIS NO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL DE VALILÂNDIA/VALENTE-BAHIA

Pesquisador: JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53096421.1.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.237.453

Apresentação do Projeto:

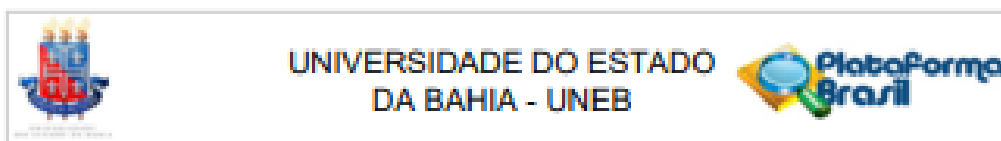
Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado em Intervenção Educativa Social - MPIES, da UNEB.

O estudo é qualitativa (estudo de caso e pesquisa etnográfica), utilizando a observação participante, entrevista intensiva, análise de documentos e realização de oficinas pedagógicas no Centro Educacional Municipal com docentes e discentes dos 7º e 9º anos, do Ensino Fundamental II.

Hipótese/Pressuposto:

Ao trabalharmos na perspectiva da teoria decolonial seja possível uma mudança no que diz respeito a valorização da identidade negra e os conceitos relativos as questões raciais, tais como a construção de um olhar diferente dos discentes e docentes para os estigmas e estereótipos que foram construídos ao longo da história através do eurocentrismo, bem como, espera-se que a decolonialidade se apresente como um projeto político que requer engajamento crítico do indivíduo, seja um instrumento em prol das vozes subalternas, da descolonização de saberes, poderes e seres, e da desconstrução das metanarrativas, no que se refere a modernidade/colonialidade e a superação da cultura do opressor que demarcou o lugar do negro escravizado e invisibilizado.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.105-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Formosr: 6.237.453

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS PRIMÁRIOS

Colaborar com as discussões sobre as questões raciais e identitária dos discentes, e as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental anos finais, no Centro Educacional Municipal de Vallândia, avigorando uma educação decolonial de (re) existência e empoderamento da identidade negra no âmbito educacional e social.

OBJETIVOS SECUNDARIOS

I. Compreender a partir dos estudos decoloniais a intersecção entre as questões raciais, a identidade negra e educação.

II. Enunciar conhecimentos que valorizem a identidade negra e o princípio de equidade educacional e social a partir da perspectiva decolonial.

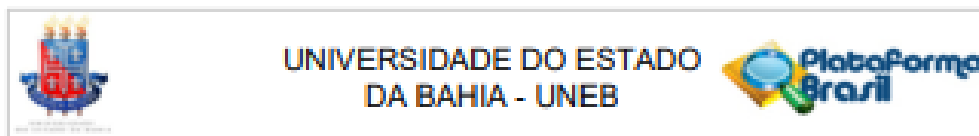
III. Discutir questões raciais e identitárias visando o empoderamento da identidade negra no Centro Educacional Municipal de Vallândia.

IV. Construir a partir de um projeto de intervenção um caderno temático com proposições didático pedagógicas tendo em vista a construção identitária, a partir de uma educação decolonial e antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A participação nesta pesquisa não transgride as normas legais e éticas e os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, pois nenhum dos métodos usados oferece riscos à sua dignidade humana. O Projeto apresenta riscos mínimos, pois é possível que haja algum tipo de constrangimento, mas foram tomadas medidas buscando impedir que ocorram. Os sujeitos da pesquisa poderão se recusar de participar da entrevista narrativa, após consentimento prévio, não lhes causando qualquer prejuízo ao bem-estar e privacidade. A participação nesta pesquisa abrange riscos mínimos, pois ao responder as entrevistas, serão tomados todos os cuidados para assegurar à ética e o sigilo de identidade dos entrevistados. Em caso da percepção de qualquer risco ou danos significativos ao participante ou à instituição da pesquisa, será comunicado ao Sistema CEP/CONEP, para avaliar a necessidade de ajustamento ou suspensão do estudo, visando à proteção do participante da pesquisa, bem como do local pesquisado. É preciso dialogar sobre os termos, a assinatura de TCLE e TALE, ou carta de cessão de direitos". "Outro critério de risco a ser observado serão as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como dos decretos municipais da cidade de Valente- Bahia que orientam as regras para os encontros presenciais, bem como o número de pessoas e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555			
Bairro: Cabula		CEP: 41.195-001	
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3117-2366	Fax: (71)3117-2366	E-mail: expuneb@uneb.br	



Continuação do Parecer: 6.207.453

quais os protocolos de segurança devido à pandemia do COVID-19 que assola toda a população mundial desde 2020. Desta forma serão tomadas as medidas cabíveis observando também sempre os decretos do município, que dispõe sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo CORONAVÍRUS no âmbito do município de Valente, destacando que o último decreto do município é o Decreto nº 437”.

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função educacional de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o(a) pesquisador(a) livra-se de embarços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em “tela” que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não se conhecer a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

Comentário: A Pesquisadora cita o risco mínimo para os participantes. A forma de minimizar os riscos não correspondem à situação de constrangimentos que necessitem de apoio psicossocial, pois não cabe ao CONEP a responsabilidade de oferta apoio emocional. Cabe, nesse momento da

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555	CEP: 41.105-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@unesb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.237.453

pandemia da COVID-19 salientar e respeitar os protocolos Municipais, estaduais e federais para a realização das oficinas na escola, conforme exposto pela pesquisadora.

Benefício:

Segundo a normativa o benefício de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

A pesquisadora descreve no formulário de informações básicas da plataforma Brasil e no TCLE: "Como benefício de ordem geral, se espera que a pesquisa possa servir de guia para futuras ações e estudos que venham a ser realizados na comunidade escolar sobre a temática identidade negra, decolonialidade, educação e currículo. Servirá como uma forma de catalogar as especificidades, sobre a comunidade escolar que até hoje não havia sido pesquisada, é uma forma de retribuição diante do possível espaço que ela nos concederá para os nossos eventuais estudos, assim, abrir espaços para novos pesquisadores e para novos debates de cunho social. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, visando trazer importantes contribuições na perspectiva de desenvolvimento local para a comunidade de Vallândia/ Valente- Bahia, divulgando as potencialidades e todos os processos sociais existentes na localidade.

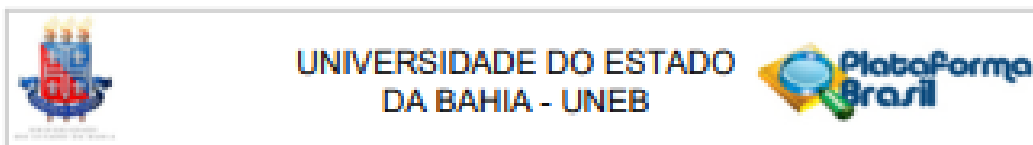
Comentário: A pesquisadora informa os benefícios diretos e indiretos aos participantes dentro da eficácia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa pode identificar a compreensão sobre decolonialidade por docentes e discentes.

O projeto apresenta-se de forma clara, bem redigido quanto aos aspectos metodológico e procedimentos que envolverão a participação de estudantes/adolescentes.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.192-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cexuneb@uneb.br



Continuação do Formos: S.207.453

Em acordo com a Resolução CNS 499/2012 é necessário cumprir as seguintes premissas:

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa, com financiamento próprio dos pesquisadores (as).

Instrumento de coleta de dados: Apresenta, dentro dos aspectos da pesquisa, que haverá coleta de dados (gravados) para posterior análise e catalogação de desenhos e fotografias realizados pelos discentes/adolescentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eficácia, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em consonância;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade (Escola);
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – O TCLE: Em conformidade.
- 7- O TALE: Em conformidade.

8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância;

8 – Termo de concessão: Em consonância;

A título de orientação, na página portal.uneb.br/comitedeetica tem os modelos dos termos que precisam ser ajustados e orientações em geral para edição do protocolo de pesquisa.

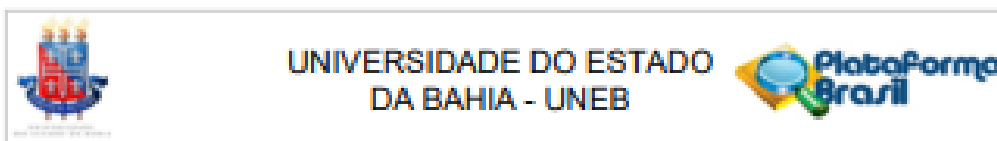
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555		CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula		
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)2117-2399	Fax: (71)2117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 6.237.453

atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1853725.pdf	01/12/2021 20:14:55		Aceito
Outros	TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETÁ DE DADOS EM ARQUIVOS	01/12/2021 20:14:05	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL_DA_PRODPONENTE.pdf	01/12/2021 20:13:38	JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO	Aceito
Outros	TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COOPARTICIPANTE.pdf	01/12/2021 11:10:35	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Outros	DECLARACAO DE CONCORDANCIA DA PROFISSIONAL DE SAUDE.pdf	01/12/2021 01:12:25	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Outros	DECLARACAO DE CONCORDANCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.pdf	01/12/2021 01:11:06	JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO	Aceito
Outros	TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.pdf	01/12/2021 00:59:26	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Outros	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.pdf	01/12/2021 00:58:31	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Outros	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEL PELO MENOR.pdf	01/12/2021 00:55:21	JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENÇO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA DE PESQUISA2021.pdf	26/11/2021 16:32:01	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PESQUISA2021.pdf	26/11/2021 16:31:47	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO DETALHADO BROCHURA INVESTIGADOR2021.pdf	26/11/2021 16:31:31	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.237.453

Investigador	PROJETO_DETALHADO_BROCHURA_INVESTIGADOR2021.pdf	26/11/2021 16:31:31	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	26/11/2021 15:09:45	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	26/11/2021 14:28:29	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentodomenor.pdf	26/11/2021 13:25:49	JOSILENE ANDRADE LIMA LOURENCO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PESQUISA.pdf	19/11/2021 16:48:20	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/11/2021 15:10:04	JOSILENE ANDRADE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

