



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA



MICHELE GUERREIRO FERREIRA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE
ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB

Recife

2018

MICHELE GUERREIRO FERREIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE
ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

F383e Ferreira, Michele Guerreiro.
Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB / Michele Guerreiro Ferreira. – Recife, 2018.
275 f. : il.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e apêndices.

1. Professores - Formação. 2. Currículos. 3. Racismo. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

370.711 (22. ed.) UFPE (CE2018-89)

MICHELE GUERREIRO FERREIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE
ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 19/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.º Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco – CAA

Prof.º Dr. Everaldo Fernandes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco – CAA

Dedico esse trabalho a Marielle Franco que se fez semente da luta contra o genocídio da mulher negra.

AGRADECIMENTOS

Quando escolhemos melhor nossos pensamentos percebemos que temos muito menos a pedir do que a agradecer, quanto mais para quem tem ideais e os Orixás, por isso sou grata:

A Olorum, pelo *Orum* e pelo *Aiyê*. A Exu, pelo movimento; a Logun Edé, dono do meu *orí*, pela paciência e sabedoria; a Iansã, por não me deixar fraquejar, a Xangô, por sua justiça; a todos os Orixás, forças da Natureza, pelo equilíbrio, pela saúde, pela vida.

Aos meus pais, por serem meu porto seguro, meu ninho, minha fonte de amor. Pelo cuidado, pelo respeito, pelos sucos de luz que Neguinha me preparou cada manhã “para que eu pensasse melhor” e pela confiança que meu pai deposita em mim, por pegar na minha mão quando está difícil caminhar e por soltar, torcer por mim e sorrir quando arrisco meus passos sozinha.

A meu filho, Marco Antônio, por me ensinar cada dia o que é amor.

À minha irmã, Dani, tanto por dividir comigo as filhas (Yasmin e Nicole) que nasceram de seu ventre (mas que são minhas também, viu), quanto pela sua parceria, por meio de seu talento artístico, na luta contra o racismo, o machismo e qualquer forma de injustiça.

À minha irmã Wili e sua família, ao meu irmão Júnior e sua família, por fazerem parte de mim.

À minha vó Zulmira, por possibilitar os encontros de nossa família em nome da vida. A todos os meus parentes, tias/os, primas/os, pela torcida.

Ao meu orientador, Prof.^o Dr. Janssen Felipe da Silva, pela dedicação, pelo profissionalismo, pelo árduo trabalho de semear sementes de Conhecimento, cultivá-las, esperar “pacientemente” pelo seu germinar. Por me ajudar a abraçar esta árvore que não podemos abraçar sozinhas/os.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação, especialmente, Denise Torres, que fez parte da “célula de sobrevivência” durante o mestrado e que rompeu os limites da academia e entrou em minha vida como uma amiga e inspiração acadêmica, profissional e de mulher guerreira. Ao grupo, pela oportunidade de diálogo e de construção de conhecimentos.

Às pessoas queridas da Escola Estadual Prof.^o José Bione de Araújo, pelo apoio, compreensão e torcida durante todo o curso de doutorado.

Às pessoas queridas da FAFICA, pela oportunidade de construção e amadurecimento profissional.

Às professoras Denise Botelho, Iranete Lima, Ana Maria Barros e Natália Cabanillas, pelas oportunidades de aprendizagem, pelo comprometimento profissional e pela inspiração, por serem mulheres de luta.

Aos professores Paulo Henrique Martins, André Ferreira e Luiz Fernandes de Oliveira, por todas as oportunidades de inserção e produção acadêmica, pelas aprendizagens, pela amizade e pelo exemplo de intelectuais engajados que são.

À professora Eliete Santiago, à professora Laêda Machado, ao professor Saulo Feitosa e ao professor Pe. Everaldo, por aceitarem o convite de examinar este trabalho acadêmico para que ele possa contribuir da melhor maneira para a comunidade científica, como também pela oportunidade de aprendizagens.

Às/aos professoras/es do doutorado, por sua contribuição em meu processo formativo, especialmente ao professor Batista Neto pelo entusiasmo contagiante de suas aulas.

Às/aos colegas da Turma 14 do doutorado em Educação do PPGE/UFPE, especialmente, Ana Célia, Dani Camelo, Djário, Emília, Fabiana, Girleide, Graça, Jaqueline, Juceli, Kalyna, Maria Júlia, Nyanne, Renata e Valdilene pelo encontro, pela caminhada e pelas partilhas e aprendizagens.

À UNILAB, por ter aberto suas portas para que esta pesquisa fosse realizada. A cada uma das pessoas que fazem esta importante Instituição de Ensino Superior e que contribuíram generosamente com este trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

À minha “célula de sobrevivência” que durante o doutorado foram três irmãos/amigos e uma irmã/amiga que estiveram ao meu lado ou respeitaram minha ausência, que me deram apoio, poesia e sorrisos, mesmo quando era tempo de sentar e esperar a chuva passar. Alan, por dividir comigo as tardes embaixo da nossa árvore, por me devolver à poesia, por ser tão generoso. Izaquiel, por iluminar a minha vida com a sua presença, nos momentos de jogar a realidade na cara e nos momentos de jogar tudo pra cima. Robson, por seu amor que me compreende sem necessidade de uma palavra sequer. Alcione, por me ensinar a ser uma pessoa melhor. Vocês são as pessoas mais esplêndidas do universo!

A Pedro Ortega, pelo apoio e generosidade ao longo desses quatro anos, apesar da distância geográfica.

Ao meu Babalorixá, Ivan ty Ayrà, por sua generosidade, pelos ensinamentos, por me acolher entre suas/seus filhas/os. Às/aos mais velhas/os e às/aos demais irmãos/ãos do *Ilê Axé Xangô ty Ayrà*, pelo fortalecimento no campo espiritual e pela família que formamos.

À Irmandade Elekô – Movimento de Mulheres de Terreiro de Caruaru, especialmente, Rose, Chris, Natty, Micheline e Bel, pelo comprometimento, pela força, pela nossa luta.

À família Omena de Altinho, especialmente, Zeca Omena (*In memorian*), D. Gilda e Simone, por todo o apoio desde o início de minha formação acadêmica.

Haveria de sempre umedecer seus sonhos para que eles florescessem e se cumprissem vivos e reais. Era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos.

Não sabia ainda como (EVARISTO, 2016, p.23).

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a educação das relações étnico-raciais na *praxis* curricular de cursos de formação de professoras/es da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, a qual nasce no contexto marcado pela forte presença dos movimentos sociais no Brasil, especialmente dos Movimentos Negros. De tal modo, além de ser uma instituição que se insere no rol das políticas para democratização do ensino superior, ancorada na política de interiorização e internacionalização do referido ensino, ela se distingue pelo seu caráter integrador com cinco países africanos e demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A presença de estudantes africanas/os vai tocar em uma das feridas coloniais mais sensíveis no Brasil, que é o racismo. Nosso intuito é compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos sujeitos curriculantes (docentes e discentes). Como opção política e epistêmica, adotamos como abordagem teórica o Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2005, 2007; DUSSEL, 1994, 2005; GROSGUÉL, 2007a, 2008, 2016; MIGNOLO, 1996, 2005b, 2007, 2008, 2011; MALDONADO-TORRES, 2006, 2007a, 2008, 2016; WALSH, 2007, 2008, 2010, 2014). Entendemos que as chaves conceituais trazidas por estas/es autoras/es em diálogo com as perspectivas pós-críticas do Currículo, especialmente as Pós-colonialistas, estão interessadas em desenvolver sistemas de interpretação que valorizam a prática educacional e social com a finalidade de desenvolver um pensamento e uma ação (*praxis*) decolonizadora, ou seja, visam romper hierarquias epistêmicas. Para tanto, baseados na abordagem da pesquisa qualitativa e de acordo com os objetivos traçados nesta pesquisa tomamos como campo empírico quatro licenciaturas (História, Letras, Pedagogia e Sociologia) dos *campi* da UNILAB em Redenção-CE e Acarape-CE, onde além de seus PPC, também lançamos mão para a produção e coleta de dados do questionário; do diário de campo (SOUZA, 1999); do uso da observação (GEERTZ, 1998; GUBER, 2001) e do uso de entrevistas não diretivas (GUBER, 2001), que foram analisados por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990). Os dados revelam que as concepções de racismo expressas nos documentos analisados, bem como as dos sujeitos curriculantes vão ter rebatimento nas práticas curriculares apontadas/vivenciadas pelos sujeitos curriculantes. As práticas

curriculares analisadas trazem uma coerência com as determinações da política curricular para a educação das relações étnico-raciais, estão previstas na maioria dos PPC dos cursos e, embora pouco reconhecidas pela comunidade acadêmica, são reconhecidas como ações relevantes. Ao considerar o currículo como uma unidade plural-complexa-articulada pudemos identificar distintas *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico na UNILAB, protagonizadas pelos diversos sujeitos curriculantes que marcham juntas/os para a superação do racismo.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Currículo. Racismo. Racismo Epistêmico. *Praxis* Decolonizadora.

ABSTRACT

The present research deals with the education of ethnic-racial relations in the curricular *praxis* of teacher training courses at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB, which is born in the context marked by the strong presence of Social Movements in Brazil, especially of the Black Movements. Thus, in addition to being an institution that is part of the policy for democratization of higher education, anchored in the policy of internalization and internationalization of this teaching, it is distinguished by its integrating character with five African countries and other countries of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP). The presence of African students will touch on one of the most sensitive colonial wounds in Brazil, which is racism. Our objective is to understand the conceptions of racism and the practices of its confrontation from the perspective of the curriculum subjects (teachers and students). As a political and epistemic option, we adopt as a theoretical approach Decolonial Thought (QUIJANO, 2005, 2007; DUSSEL, 1994, 2005; GROSFUGUEL, 2007a, 2008, 2016; MIGNOLO, 1996, 2005b, 2007, 2008, 2011; MALDONADO- TORRES, 2006, 2007a, 2008, 2016; WALSH, 2007, 2008, 2010, 2014). We understand that the conceptual keys brought by these authors in dialogue with the Post-critical Perspectives of the Curriculum, especially the Post Colonialists, are interested in developing systems of interpretation that value the educational and social practice in order to develop a thought and decolonizing action (*praxis*), that is, aimed at breaking epistemic hierarchies. To do so, based on the qualitative research approach and in accordance with the objectives outlined in this research, four undergraduate degrees (History, Literature, Pedagogy and Sociology) were taken from UNILAB campuses in Redenção-CE and Acarape-CE, where in addition to its PPC, we also launched the production and data collection of the questionnaire; of the field diary (SOUZA, 1999); and the use of non-directive interviews (GUBER, 2001), which were analyzed through the Content Analysis Technique, via Thematic Analysis (BARDIN, 2011, VALA, 1990) . The data reveal that the conceptions of racism expressed in the documents analyzed, as well as those of the curriculum subjects, will be refuted in the curricular practices pointed out / experienced by the curriculum subjects. The curricular practices analyzed are coherent with the determinations of the curricular policy for the education of ethnic-

racial relations, are foreseen in most of the PPC of the courses and, although little recognized by the academic community, are recognized as relevant actions. By considering the curriculum as a plural-complex-articulated unit we were able to identify different curricular praxis of confronting racism and epistemic racism in UNILAB, carried out by the various curriculum subjects who march together to overcome racism.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Curriculum. Racism. Epistemic Racism. Decolonizing *Praxis*.

RESUMEN

La presente investigación versa sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en la *praxis* curricular de cursos de formación de maestras/es de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña - UNILAB, la cual nace en el contexto marcado por la fuerte presencia de los Movimientos Sociales en Brasil, especialmente de los Movimientos Negros. De tal modo, además de ser una institución que se inserta en el rol de las políticas para democratización de la enseñanza superior, anclada en la política de interiorización e internacionalización de dicha enseñanza, se distingue por su carácter integrador con cinco países africanos y demás países de la Comunidad de Países de Habla Portuguesa (CPLP). La presencia de estudiantes africanas/os va a tocar en una de las heridas coloniales más sensibles en Brasil, que es el racismo. Nuestra intención es comprender las concepciones de racismo y las prácticas de su enfrentamiento desde la perspectiva de los sujetos curriculantes (docentes y discentes). Como opción política y epistémica, adoptamos como enfoque teórico el Pensamiento Decolonial (QUIJANO, 2005, 2007; DUSSEL, 1994, 2005; GROSFUGUEL, 2007a, 2008, 2016; MIGNOLO, 1996, 2005b, 2007, 2008, 2011; MALDONADO-TORRES, 2006, 2007a, 2008, 2016; WALSH, 2007, 2008, 2010, 2014). Entendemos que las claves conceptuales traídas por estas/es autoras/es en diálogo con las Perspectivas Post-críticas del Currículo, especialmente las Post-colonialistas, están interesadas en desarrollar sistemas de interpretación que valoran la práctica educativa y social con la finalidad de desarrollar un pensamiento y una acción (*praxis*) decolonizadora, o sea, pretenden romper jerarquías epistémicas. Para tanto, basados en el abordaje de la investigación cualitativa y de acuerdo con los objetivos trazados en esta investigación tomamos como campo empírico cuatro licenciaturas (Historia, Letras, Pedagogía y Sociología) de los *campi* de la UNILAB en Redenção-CE y Acarape-CE, donde además de sus PPC, también lanzamos mano para la producción y recolección de datos del cuestionario; del diario de campo (SOUZA, 1999); (GUBER, 2001) y del uso de entrevistas no directivas (GUBER, 2001), que fueron analizadas por medio de la Técnica del Análisis de Contenido, a través del Análisis Temático (BARDIN, 2011, VALA, 1990) . Los datos revelan que las concepciones de racismo expresadas en los documentos analizados, así como las de los sujetos curriculantes van a tener rebaja en las prácticas curriculares apuntadas/vivenciadas por los

sujetos curriculantes. Las prácticas curriculares analizadas traen una coherencia con las determinaciones de la política curricular para la educación de las relaciones étnico-raciales, están previstas en la mayoría de los PPC de los cursos y, aunque poco reconocidas por la comunidad académica, son reconocidas como acciones relevantes. Al considerar el currículo como una unidad plural-compleja-articulada pudimos identificar distintas praxis curriculares de enfrentamiento del racismo y del racismo epistémico en la UNILAB, protagonizadas por los diversos sujetos curriculantes que marchan juntas para la superación del racismo.

Palabras clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. El currículo. Racismo. Racismo Epistémico. *Praxis* Decolonizadora.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Geopolítica do Debate sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil..... | 61 |
| Figura 2 - Temáticas Estudadas na Anped | 67 |
| Figura 3 - <i>Loci</i> de Enunciação | 76 |
| Figura 4 - Temáticas Estudadas na Revista da ABPN..... | 81 |
| Figura 5 - Tema 01: Descobrimento/Invasão da América..... | 115 |
| Figura 6 - Tema 02: O Império Asteca | 115 |
| Figura 7 - Configuração das Tensões Colonialidade/Decolonialidade | 162 |
| Figura 8 - A <i>Praxis</i> Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais | 165 |
| Figura 9 - Localização Geográfica do Campo Empírico..... | 173 |
| Figura 10 - Esquema de Análise de Conteúdo | 193 |
| Figura 11 - Contexto de Produção de Dados..... | 195 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Interfaces do Racismo | 30 |
| Quadro 2 - Caracterização dos Países Africanos | 54 |
| Quadro 3 - Temas Referentes às Questões Étnico-Raciais (2005 – 2015)..... | 61 |
| Quadro 4 - Trabalhos Seleccionados | 64 |
| Quadro 5 - Dossiês da Revista da ABPN | 75 |
| Quadro 6 - Artigos Seleccionados | 78 |
| Quadro 7 - Eixos da Colonialidade | 92 |
| Quadro 8 - Definições de Currículo | 137 |
| Quadro 9 - A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Enfrentamento do Racismo (biológico e/ou epistêmico)..... | 158 |
| Quadro 10 - Caracterização das Licenciaturas da UNILAB | 174 |
| Quadro 11 - Caracterização Geral dos Cursos de Licenciaturas | 185 |
| Quadro 12 - Estrutura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professoras/es de História, Letras, Pedagogia e Sociologia da UNILAB..... | 187 |
| Quadro 13 - Caracterização Discente | 190 |
| Quadro 14 - Caracterização Docente..... | 191 |
| Quadro 15 - Ações Pedagógicas Influenciadas pela Lei nº 10.639/2003 expressas nos PPC | 210 |
| Quadro 16 - Definições de Racismo..... | 214 |
| Quadro 17 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de História | 229 |
| Quadro 18 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de Letras | 231 |
| Quadro 19 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de Pedagogia | 232 |
| Quadro 20 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de Sociologia | 237 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Presença das questões étnico-raciais nos GT da Anped | 60 |
| Gráfico 2 - Quantitativo de Trabalhos Apresentados e Selecionados no GT 21 (2005 - 2015) | 63 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Dados da evolução ao acesso à matrícula no Brasil..... | 44 |
| Tabela 2 - Cobertura da rede escolar da população residente de 7 a 14 anos em % | 44 |
| Tabela 3 - Anos médios de estudo da população residente de acordo com faixas etárias escolhidas | 48 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as |
| ANPED | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação |
| BHU | Bacharelado em Humanidades |
| CPLP | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPC-HIS | Projeto Pedagógico do Curso de História |
| PPC-LET | Projeto Pedagógico do Curso de Letras |
| PPC-PED | Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia |
| PPC-SOC | Projeto Pedagógico do Curso de Sociologia |
| UNILA | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| UNILAB | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 22 |
| 2 | CONSTRUÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS..... | 36 |
| 2.1 | O Contexto Histórico, Político e Social: Arena de Tensões..... | 41 |
| 2.1.1 | A Criação da UNILAB e os Desafios que Transpassam a Integração e a Interculturalidade..... | 52 |
| 2.2 | O Contexto Acadêmico: a discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Anped (2005-2015)..... | 59 |
| 2.3 | O Contexto Acadêmico-Militante: Atitude Decolonial e Antirracismo na Revista da ABPN..... | 69 |
| 3 | TEORIAS PÓS-COLONIALISTAS, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO – O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO OPÇÃO POLÍTICA E EPISTÊMICA..... | 83 |
| 3.1 | Colonialidade: o avesso da Modernidade..... | 89 |
| 3.2 | Ferida Colonial e Racismo Epistêmico: a articulação da colonialidade do poder, do ser e do saber..... | 94 |
| 3.3 | Decolonialidade, <i>Praxis</i> Decolonizadora e Interculturalidade: pensar e agir de outro modo..... | 100 |
| 3.4 | Pedagogia Decolonial: desaprender para reaprender..... | 106 |
| 4 | FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO SOBRE <i>PRAXIS</i> CURRICULAR ANTIRRACISTA..... | 111 |
| 4.1 | Formação Docente e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos indispensáveis a partir de reflexões freireanas..... | 117 |
| 4.1.1 | Formação Docente e Educação Antirracista: o papel da escola e dos saberes docentes..... | 124 |
| 4.1.2 | Os Desafios Epistemológicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..... | 130 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.2 | Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais: uma discussão necessária..... | 135 |
| 4.2.1 | Teorias Curriculares – a historiografia a serviço do amadurecimento do campo..... | 139 |
| 4.2.2 | Conhecimento e Currículo – entre epistemicídios e a insurgência crítico-criativa de desaprender/reaprender..... | 144 |
| 4.2.3 | Sujeitos Curriculantes e Políticas Curriculares – os condenados, os oprimidos, os “outros”: ocupando, resistindo, produzindo..... | 152 |
| 4.2.4 | A <i>Praxis</i> Curricular e a Educação das Relações Étnico-Raciais..... | 161 |
| 5 | PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO – A PESQUISA COMO UMA AVENTURA PENSADA..... | 168 |
| 5.1 | O Campo Empírico..... | 169 |
| 5.2 | As Fontes..... | 175 |
| 5.3 | Os Sujeitos e os Instrumentos/Procedimentos de Coleta/Produção de Dados..... | 179 |
| 5.3.1 | Caracterização das fontes e dos sujeitos curriculantes..... | 184 |
| 5.4 | Os Procedimentos de Análise dos Dados Coletados/Produzidos..... | 191 |
| 6 | CONCEPÇÕES DE RACISMO PRESENTES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA UNILAB..... | 195 |
| 6.1 | As concepções de racismo expressas a partir do entrelaçamento empírico-teórico dos PPC, da abordagem teórica e das falas dos sujeitos curriculantes..... | 196 |
| 6.1.1 | Perspectivas Teóricas presentes nas concepções de racismo expressas nos PPC..... | 197 |
| 6.1.2 | O papel do Conhecimento na construção de uma educação antirracista..... | 203 |
| 6.1.3 | Política Curricular para a educação das relações étnico-raciais: linha de chegada e linha de partida..... | 209 |
| 6.2 | As concepções de racismo dos sujeitos curriculantes..... | 212 |
| 6.2.1 | Definições de Racismo: isso não tem graça!..... | 213 |
| 6.2.2 | Tipos das concepções de racismo ou como são forjadas as | 215 |

| | | |
|----------|---|------------|
| | feridas coloniais para os sujeitos curriculantes..... | |
| 6.2.3 | Características do racismo: da dissimulação à morte..... | 217 |
| 6.2.4 | Sujeitos: quem é quem nas tensas relações raciais?..... | 221 |
| 7 | AS PRAXIS CURRICULARES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA UNILAB..... | 224 |
| 7.1 | Compromisso: luta contra o racismo e resistência à classificação e hierarquização racial..... | 225 |
| 7.2 | Conhecimento: direito epistêmico, crítica ao eurocentrismo e construção de diálogos inter-epistêmicos..... | 228 |
| 7.3 | <i>Praxis</i> : radicalização do direito a ter direitos..... | 246 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES..... | 254 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DISCENTE..... | 259 |
| | APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE..... | 272 |
| | APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 279 |
| | APÊNDICE D – PAUTA DE ENTREVISTA DOCENTE..... | 280 |
| | APÊNDICE E – PAUTA DE ENTREVISTA DISCENTE..... | 281 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da pesquisa de doutorado vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A referida pesquisa parte do pressuposto que **a educação das relações étnico-raciais se configura como *praxis* curricular de enfrentamento do racismo** e apresenta indícios de *praxis* decolonizadora. Assim, tomamos como uma referência cursos de formação de professoras/es da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Interessa-nos aproximarmo-nos do Currículo entendendo-o como uma unidade plural-complexa-articulada seja na sua relação global/local, seja na sua relação prescrito/praticado, uma vez que entendemos que tais relações se manifestam “em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001, p. 103). De tal modo, percebemos que as políticas afirmativas, que vão ter rebatimento nos currículos da formação de professoras/es, visam induzir novos valores e novas subjetividades que abordem o racismo nas dimensões das disputas do cotidiano.

O Currículo, como campo de pensamento e de ação em Pedagogia, é entendido aqui como uma unidade forjada por diversos condicionantes, afastando-nos de uma reflexão dicotomizada, por exemplo, entre teoria e prática, entre o global e o local, entre os diversos sujeitos curriculantes, enfim. Assim, percebemo-lo como uma unidade-plural, pois reconhecemos que, ainda que nos filieemos a esta ou aquela teoria curricular, não é possível (nem desejável) anular todas as outras existentes¹. Dessa forma, torna-se uma unidade plural-complexa porque se configura epistêmica/histórica/social/econômica/política/geograficamente etc., a

¹ O fato é que as várias concepções sobre o que vem a ser currículo também interferem em seu entendimento, como nos mostram Lopes e Macedo (2011, p. 70): “as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas”. Dessa forma, compreendemos que o máximo que podemos alcançar são consensos provisórios; adotar esta ou aquela concepção ou abordagem teórica curricular significa apenas que para as finalidades daquela pesquisa ou daquela política, ou ainda, dentro do contexto sócio-histórico na qual foi produzida, esta é mais adequada do que as outras existentes.

partir de diversos condicionantes e, por meio da articulação de tais condicionantes, podemos visualizar (pelo menos em parte) o que constitui o Currículo.

Nesse sentido, arriscamo-nos a afirmar que o Currículo é, grosso modo, composto por várias cascas, não necessariamente sobrepostas, mas similar à estrutura folhada do bulbo da cebola que não chega a um núcleo, tal é a sua própria estrutura, todos e cada um dos elementos que o constituem sem hierarquização. Isto é, o currículo é forjado por elementos que se fazem, por vezes, ambíguos, híbridos, assimétricos: concepção teórica, conhecimentos e práticas dos diversos sujeitos curriculantes – desde os que pensam e formulam políticas até os que o reconfiguram nas práticas cotidianas (BALL, 2001).

Nessa perspectiva, o Currículo como unidade plural-complexa-articulada está inserido num âmbito mais global das Políticas Sociais. Ou seja, aquelas políticas determinadas pelo Estado como um padrão de proteção social que tem o objetivo de garantir os direitos sociais, visando diminuir as desigualdades produzidas pelas estruturas socioeconômicas e culturais.

Tais políticas buscam expressar as necessidades coletivas da sociedade, assim como o próprio direito à educação escolar expresso no artigo 205 da Constituição Federal vigente: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, o direito à educação é garantido por meio das políticas sociais, bem como os outros direitos sociais tais como: a saúde; a alimentação; o trabalho; a moradia; o transporte; o lazer; a segurança; a previdência social; a proteção à maternidade e à infância; a assistência aos desamparados (BRASIL, CF, Art. 6º, 1988).

Todavia, para a materialização das políticas sociais, faz-se necessário “diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado” (AZEVEDO, 2004, p. 05). Assim, as Políticas Públicas são entendidas como o “Estado em ação”, isto é, o Estado implantando um projeto de governo (que representa um projeto de sociedade), através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Inseridas nesse contexto também estão as Políticas de Ação Afirmativa, as quais, de acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves Silva² (2009, p. 264), podem ser, por sua vez, compreendidas como aquelas que visam “corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações”.

Os processos, desde a reivindicação e reconhecimento do direito até a materialização deste em uma política seja social, pública, de ação afirmativa ou até mesmo curricular, são marcados por pressões e tensões em vários níveis da sociedade. Dessa forma, o currículo, vai absorver as contradições e diversas tensões e interesses expressos na constituição das diversas políticas que o influenciam e ao mesmo tempo o forjam em um movimento espiral.

A criação da UNILAB se insere no contexto de tais políticas sociais-educacionais/públicas/de ação afirmativa, as quais, nas tensões sociais fortemente marcadas pelo protagonismo dos movimentos sociais, vão inserir em sua pauta de lutas o acesso e a permanência à educação superior como nos mostram Nilma Lino Gomes e Sofia Lerche Vieira (2013, p. 74):

O movimento de criação da UNILAB se insere no quarto ciclo expansionista, coincidindo com um cenário propício ao aumento de instituições e de vagas no ensino superior federal. Tal situação corresponde ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais. A ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de famílias antes pertencentes aos setores mais pobres da população.

As autoras inserem a criação da UNILAB no contexto de expansão de lutas e de direitos propiciados pela ascensão de um governo popular³ que materializou em políticas públicas e de ações afirmativas os anseios da sociedade e de Movimentos

² Com o objetivo de ratificar a autoria e o gênero das/os autoras/es citadas/os, que por vezes não é possível apenas pelos sobrenomes, decidimos cada vez que formos citar uma/um autora/or pela primeira vez usar seu nome completo.

³ Do Partido dos Trabalhadores que governou de 2003 a 2016 quando foi derrubado por um golpe de estado que afastou a presidenta Dilma Rousseff e em 2018 fez Luiz Inácio Lula da Silva um preso político.

Sociais. Todavia, notamos que a crise político-social que o país vem enfrentando impacta diretamente nos efeitos de tal ciclo expansionista e já podemos perceber o recrudescimento de medidas que vão de encontro à possibilidade de manter a universidade como aspiração de vários setores da população brasileira.

Ainda assim, nossa pretensão é investigar como o racismo é compreendido e enfrentado nos cursos de formação de professoras/es de uma Instituição de Ensino Superior (a UNILAB) que nasce no contexto marcado pela forte presença dos movimentos sociais no Brasil, especialmente dos Movimentos Negros. De tal modo, além de ser uma instituição que se insere no rol das políticas para democratização do ensino superior, ancorada na política de interiorização e internacionalização do referido ensino, ela se distingue pelo seu caráter integrador, assim como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA⁴).

A UNILAB foi instituída como universidade pública federal em 20 de julho de 2010 pelo Presidente da República quando sancionou a Lei nº 12.289 que traz em seu Art. 2º seus objetivos, dos quais destacamos:

ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Nesse sentido, elegemos a UNILAB como a instituição-campo de nossa investigação, considerando também que esta instituição nasce com o propósito de estabelecer relações Sul-Sul e romper com a colonialidade do saber; destacamos nosso interesse pelos países africanos da CPLP: Angola, Cabo Verde, Guiné-

⁴ No dia 12 de janeiro de 2010, a Lei 12.189 foi sancionada pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, criando a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA. A mesma foi instalada provisoriamente no Parque Tecnológico Itaipu (PTI), em Foz do Iguaçu, e iniciou suas atividades acadêmicas ainda em 2010, no dia 16 de agosto. Na ocasião, a Universidade já tinha cerca de 200 alunos oriundos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, subdivididos em seis cursos de graduação. Hoje conta com 29 cursos de graduação e 11 de pós-graduação, sendo 05 mestrados e 06 especializações. Uma emenda aditiva apresentada ao Congresso Nacional pelo deputado Sérgio Souza (PMDB-PR) pretende descaracterizar o projeto da UNILA e o da Universidade Federal do Paraná, a mais antiga do país. A proposta de Souza prevê, entre outras medidas, o fim da UNILA e a incorporação de dois *campi* da UFPR a uma nova instituição denominada Universidade Federal do Oeste do Paraná. Na América Latina existem outras universidades com o perfil de integração internacional, como a UNIDA – Universidad de la Integración de las Américas, criada em 2003, com sede no Paraguai e administração da Estácio de Sá (RJ-BR) e a UPIG – Universidad Peruana de Integración Global, criada em 2008, com sede no Peru, no entanto, diferentemente das instituições brasileiras, estas últimas são privadas.

Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, os quais guardam uma especificidade importante para a nossa pesquisa no que tange ao pensamento de fronteira, fruto da geopolítica do conhecimento que se estabelece por meio da adaptação dos sistemas de pensamento e conhecimento local para inserir o sistema ocidental. Entendemos que a UNILAB, instituição que se insere, dessa forma, dentro do projeto de integração, de internacionalização e de interiorização do ensino superior, ainda traz mais uma especificidade que é a de favorecer a volta de africanos ao Brasil, mas desta vez na condição de acadêmicos.

Este é um dos elementos que merece visibilidade nesse trabalho, pois a presença de estudantes africanas/os vai tocar em uma das feridas coloniais⁵ das mais sensíveis no Brasil, que é o racismo, como abordaremos mais adiante. Todavia, cabe antecipar que, por esta razão, entendemos que o racismo se torna imprescindível como elemento a ser abordado pelo currículo desta IES, pois é inegável que tal presença africana desestabiliza as relações étnico-raciais e cabe intervenção intencional e pedagógica para a promoção da educação das relações étnico-raciais nesse contexto.

Como opção política e epistêmica abraçamos as teorias pós-críticas do currículo, mais especificamente, as teorias pós-colonialistas⁶ em diálogo com o Pensamento Decolonial⁷. Entendemos que as chaves conceituais trazidas por estas abordagens teóricas estão interessadas em desenvolver sistemas de interpretação que valorizam as práticas educacionais e sociais para alterar não só os termos contidos nas epistemologias hegemônicas, mas como nos lembra Walter Mignolo (2005b), para alterar também “os termos da conversa” com a finalidade de desenvolver um pensamento e uma ação (*praxis*) decolonizadora, ou seja, visam romper hierarquias epistêmicas.

Tais sistemas de interpretação podem ser entendidos como uma *praxis* radical, uma vez que se constroem no diálogo com o mundo vivido, pois para Paulo Freire (2005, p. 42), a *praxis* “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para

⁵ No próximo capítulo aprofundaremos este conceito, mas vale adiantar que representa as marcas dos diversos eixos da colonialidade deixadas nos sujeitos colonizados.

⁶ De acordo com Lopes (2013, p. 15) “Cameron MacCarthy, Edward Said e Homi Bhabha podem ser listados dentre os autores pós-coloniais mais citados no campo do currículo em língua portuguesa”. Nessa pesquisa, utilizaremos Franz Fanon, Catherine Walsh e Paulo Freire (mesmo que este não tenha se declarado como autor pós-colonial, suas contribuições são relevantes para o campo).

⁷ Quijano (2005, 2007); Dussel (1994, 2005); Grosfoguel (2005, 2007; 2016); Mignolo (1996, 2005, 2007); 2008, 2011); Maldonado-Torres (2007, 2010, 2012); Walsh (2007, 2008, 2010, 2016).

transformá-lo”. Nesse sentido, Nelson Maldonado-Torres (2007a, p. 09) destaca que “no hay *praxis* radical sin pensamiento radical, y no hay pensamiento radical sin *praxis* descolonizadora⁸”. O autor é cauteloso ao afirmar que essa relação intrínseca entre pensamento e ação decolonial, o que ele chama de *praxis* decolonizadora, demanda um posicionamento que evite tanto o “antiintelectualismo como o elitismo intelectual”:

Es de esta forma que se evitaría la creación de movimientos descolonizadores con pensamiento e ideología colonizada, y la formación de pensamiento de descolonización cuyos productores continúan con prácticas sociales e intelectuales colonizadoras. Esto implica que la descolonización exige una relación dinámica y no-condescendiente entre grupos y comunidades que se enfocan en el activismo de cambio social, y otros que se enfocan en el cambio epistémico (MALDONADO-TORRES, 2007a, p. 9-10).

É a partir desta perspectiva, que se aproxima da ecologia de saberes (SANTOS; MENEZES, 2010), ou seja, das epistemologias que valorizam os saberes que resistem à dominação subalternizadora, que percebemos o potencial decolonizador da educação das relações étnico-raciais. Esta se apresenta como os fios de macramê que unem **luta antirracista, direito à educação e diálogos epistemológicos** (partindo da crítica ao eurocentrismo como única possibilidade de pensamento e à valorização epistêmica afro, bem como indígena). Estes fios se manifestam nas *praxis* curriculares, que podem apresentar diversos elementos de *praxis* decolonizadora, tanto pelo rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade e da consciência negra de forma positiva.

⁸ O termo “descolonial” utilizado pelo autor nesse texto será mais tarde substituído pelo “decolonial” após uma proposição de Walsh (2012, p. 14-15) ao afirmar que “suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.” Ou seja, para a autora utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Todavia, no II Seminário de Formação Política do GPMC (em 2018), a autora afirma que o mais importante é compreender tal processo como postura e atitude contínua, independente de como se grafa. Dessa forma, seguiremos grafando sem o “s”, seguindo sua orientação inicial.

Partimos da compreensão que abordar o tema do racismo já contribui, de certa maneira, para enfrentá-lo como nos mostra Michel Wieviorka (2009, p. 13): “los investigadores, los profesores y los estudiantes que pretenden producir, difundir y apropiarse de conocimientos relativos al racismo [...] a menudo consideran que al interesarse por el fenómeno contribuyen a combatirlo”. No entanto, vale destacar que em um país, como o Brasil, profundamente marcado pela ferida colonial, produzir, difundir e apropriar-se de conhecimentos relativos ao racismo não é uma tarefa tão simples, devido às fortes resistências em se explicitar o que é o racismo e as práticas racistas. De acordo com Pedro Vítor Gadelha Mendes (2014, p. 04),

Para perceber as práticas racistas no Brasil é necessário cultivar certa sensibilidade. Isso porque, quando elas ocorrem, não são consideradas racistas pelos que as praticam. Idealiza-se um racismo similar ao refletido nas ações da *Ku Klux Klan* ou no regime do *apartheid* na África do Sul. Combater o racismo no Brasil é difícil pela dificuldade em fazer que os racistas se percebam como racistas. Imagina-se um racismo que não condiz com o praticado.

A questão apontada por Mendes revela a dificuldade em superar o mito da democracia racial e a ferida colonial no Brasil, o que já nos mostra que antes de identificarmos as práticas de enfrentamento do racismo, que é o nosso foco, precisamos analisar as concepções de racismo, pois percebemos que o racismo se comporta como se tivesse vários tentáculos e se materializasse de diversas maneiras nas várias esferas da sociedade, racializando, ou nas palavras de Franz Fanon (2008), “epidermizando”, práticas sociais, conhecimentos, formas de se relacionar com o Sagrado etc.

Assim, para melhor compreendê-lo, buscamos três definições de racismo em autor/as de campos e abordagens teóricas distintas e todas convergem para a constatação de que mesmo sem fundamentos científicos, a ideia de “raça” dá origem ao racismo. A primeira definição é trazida por Gomes na qual afirma que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (2005, p. 52).

A segunda definição é da psicóloga Lia Vainer Schucman que dentro da sua compreensão a ideia de raça se estende também às questões étnicas, de gênero, geracionais, econômicas etc.:

Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (2010, p. 44).

A terceira definição é extraída do filósofo francês Christian Delacampagne, citado pelo sociólogo Antonio Sérgio Guimarães, que aponta que o racismo hierarquiza as “raças” humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais abalizadas nas características físicas, como também, psicológicas, morais, intelectuais etc.:

O racismo, no sentido moderno do termo, não começa necessariamente quando se fala da superioridade fisiológica ou cultural de uma raça sobre outra; ele começa quando se faz a (pretensa) superioridade cultural de um grupo direta e mecanicamente dependente da sua (pretensa) superioridade fisiológica; ou seja, quando um grupo deriva as características culturais de outro grupo das suas características biológicas. O racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado *status* social por uma característica natural (1990, p. 85-86 apud GUIMARÃES, 2005, p. 32).

Percebemos nas três definições que o racismo tem servido à dominação e à exploração dos povos subalternizados, como os negros, índios, mulheres, gays (e demais identidades ligadas à sexualidade), povos do campo, refugiados, entre outros. É partindo dessa concepção que se faz importante discutir o racismo compreendendo que este é um conceito forjado desde construções mentais, sociológicas e políticas para que assim possamos desnaturalizá-lo e, conseqüentemente, enfrentá-lo. No Quadro 01 caracterizamos de forma sintética outras de suas interfaces

Quadro 1 - Interfaces do Racismo

| Tipologia | Definição | Materialização | Consequências |
|------------------------------|--|--|--|
| RACISMO INSTITUCIONAL | <p>Também denominado racismo sistêmico, mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial (WERNECK, 2012, p. 17).</p> | <p>A jornalista Raquel Saraiva e Jorge Gauthier, no artigo publicado no Portal Geledés, elencam uma série de ações que indicam a materialização do racismo institucional a partir de fatos veiculados pela mídia nos últimos anos, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em uma mesma abordagem policial, homens brancos são ignorados e negros são revistados; • É indicado o elevador de serviço para um negro antes que ele se apresente como funcionário do prédio; • Mulher negra é impedida de entrar em hotel na recepção porque o local “não aceita prostitutas”; • É solicitado que a mulher retire seu turbante para uma foto; • Mulheres negras recebem menos anestesia em cesarianas e outros procedimentos cirúrgicos; etc., etc., etc. (SARAIVA; GAUTHIER, 2018). | <p>Dificuldade de pessoas negras acessarem postos de trabalho melhor remunerados e de maior prestígio social;</p> <p>“Naturalização” do tratamento desigual a partir da imagem da pessoa de fenótipo negro;</p> <p>Desigualdade na distribuição de bens e serviços com desvantagem para as pessoas negras; entre outras.</p> |

RACISMO EPISTÊMICO

De acordo com Grosfoguel (2016), o racismo/sexismo epistêmico é a pretensão de legitimidade e monopólio do conhecimento dos homens ocidentais. Para o autor, tal legitimidade e monopólio geram estruturas e instituições que desqualificam “outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Um bom exemplo da materialização do racismo epistêmico é a hegemonia do eurocentrismo, que por meio da institucionalização do método científico e de uma racionalidade newton-cartesiana estabelece o que é e o que não é conhecimento de uma forma universal e globalizada. Como nos mostra Janssen Felipe da Silva (2014, p. 206) “a nova face da globalização da humanidade, moderna/capitalista/colonial, é determinada por uma cosmo-visão local enquanto universal. Para tanto, é necessário uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade”. Tal assepsia age violentamente por meio da “repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, já que pertencem a ‘outra raça’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Crença na versão de uma história única que é local, mas tida como história universal/global (versão eurocêntrica) em detrimento do conhecimento de outras histórias, especialmente no caso do Brasil, dos povos indígenas e africanos que também constituem o povo brasileiro;

Subalternização dos conhecimentos produzidos por corpos-políticos distintos do homem branco ocidental;

O não reconhecimento da obra e do pensamento que não siga o corpo e a geopolítica do conhecimento hegemônico, como o caso emblemático da professora e escritora Conceição Evaristo⁹ que recebeu apenas um voto para ocupar a cadeira nº 7 da Academia Brasileira de Letras (2018), apesar de ter tido o reconhecimento por mais de 20 milhões de assinaturas em duas petições para que ela entrasse na ABL. Conceição Evaristo seria a primeira mulher negra a entrar na ABL em seus 120 anos de existência.

⁹ Uma das mais reconhecidas escritoras do país, nasceu e viveu até a década de 1970 na favela do Pindura-Saia, em Belo Horizonte. Mudou-se para o Rio de Janeiro, fez mestrado, doutorado e se tornou escritora e professora universitária. Recebeu, em 2017, o Prêmio Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra. Conquistou o Prêmio Jabuti, em 2015, com “Olhos d’água”. É autora de “Ponciá Vicêncio” (2003), de “Becos da Memória” (2006), Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2011), entre outros.

RACISMO RELIGIOSO

De acordo com Wanderson Flor do Nascimento (2017, p. 54), o “racismo religioso, consiste em projetar a dinâmica do racismo às expressões africanas e indígenas presentes nessas ‘religiões’”.

A noção de intolerância religiosa não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivenciam as tradições de matrizes africanas, pois não é apenas, ou exclusivamente, o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos templos e pessoas vivenciadoras dessas tradições. É exatamente esse modo de vida negro, mesmo quando vivenciado por pessoas não negras, que se ataca; ou seja, mesmo pessoas brancas que vivenciem as tradições de matrizes africanas podem ser vítimas de um racismo originalmente destinado a elementos negros dessas tradições (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 54).

Difamação de pessoas, depredação de símbolos e templos sagrados, incitação ao ódio contra as práticas religiosas, subalternização. Tentativas de intervenção na forma dos cultos por meio de recursos jurídicos.

Após a morte em 21 de janeiro de 2000 da Iyalorixá Mãe Gilda, do terreiro Axé Abassá de Ogum (BA), vítima de intolerância por ser praticante de religião de matriz africana, houve uma grande mobilização dos povos de terreiro, dos Movimentos Negros e de vários setores da sociedade até que foi criado o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro) por meio da Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, sancionada pelo ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Fonte: a Autora.

Destacamos apenas três interfaces do racismo, mas seria possível enumerar muitas outras como o Racismo Territorial (SILVA; SILVA, 2014), que se refere à subalternização de um território em detrimento de outro território de referência como no caso da pretensa dicotomia entre rural e urbano que se impõe por meio de estereótipos que discriminam e infligem ao rural a não contestação do urbano como parâmetro. Ou ainda o Racismo à Brasileira (MUNANGA, 2008), ou o racismo sem racistas, que engendra diversos subterfúgios para a negação do racismo por meio da articulação da trilogia: mito de democracia racial, ideal de branqueamento e pacto da mestiçagem/miscigenação. A prática da negação do racismo é uma estratégia para não enfrentá-lo e continuar nutrindo-o, inclusive no espaço acadêmico/universitário.

Podemos perceber que há inúmeras interfaces e campos de atuação do racismo, portanto, nesta pesquisa, vamos tomá-lo como categoria teórica, mas também como conteúdo de ensino, pois pressupomos que este seja um tema que perpassa o currículo da formação docente na UNILAB reverberando em *praxis* curriculares de seu enfrentamento.

Como já mencionamos, os sujeitos são afetados pelo racismo de formas distintas a depender do lugar que ocupam nas tensas relações étnico-raciais, por isso a necessidade de se debruçar sobre a educação de tais relações. Nesse sentido, propomo-nos a debruçar sobre como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos cursos de formação de professoras/es. Isto é, pretendemos compreender como o racismo é abordado tanto como prática social e educativa, quanto como objeto de ensino no processo formativo docente.

Assim, tomamos os currículos das Licenciaturas da referida IES e definimos como o objeto de nossa pesquisa: **as práticas curriculares de enfrentamento do racismo de cursos de formação de professoras/es da UNILAB**. A pergunta-problema dessa investigação é: **como o racismo é abordado e enfrentado nos currículos dos cursos de formação de professoras/es da UNILAB?**

Para responder a estas questões, elegemos como **Objetivo Geral**: Compreender como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos cursos de formação de professoras/es da UNILAB. E como **Objetivos Específicos** elencamos:

- Analisar concepções e práticas de enfrentamento do racismo institucionalizadas pelos cursos de licenciatura da UNILAB anunciadas nos respectivos PPC;
- Analisar as concepções de racismo dos diversos sujeitos curriculantes dos cursos de licenciatura;
- Analisar práticas de enfrentamento do racismo vivenciadas na IES que são apontadas pelos diversos sujeitos curriculantes dos respectivos cursos.

Diante do exposto, organizamos o presente relatório de pesquisa em seis capítulos, além da presente introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo apresentamos como construímos o presente objeto de pesquisa, de onde vêm as inquietações que aqui desembocam e como a educação das relações étnico-raciais vem sendo abordada nos contextos histórico, político e social, acadêmico e acadêmico-militante. No contexto histórico, político e social situamos o debate a

partir da polarização mundial no âmbito da Guerra Fria e de seus impactos na América Latina, enfocando, no contexto brasileiro, o processo de redemocratização e as lutas dos Movimentos Sociais Negros por direitos e pela superação do racismo. Destacamos que estas lutas vão ter rebatimento no cenário educacional com a diminuição da assimetria raça/cor no acesso à escolarização, bem como na política curricular nacional a partir da modificação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos sistemas de ensino brasileiro. Ainda dentro deste contexto, situamos a construção da UNILAB enquanto uma política afirmativa que se insere nesse contexto de redemocratização e de lutas por direitos.

No contexto acadêmico trazemos a produção acadêmica no âmbito educacional a partir da base de dados da ANPEd, apresentamos o levantamento das pesquisas relacionadas à educação das relações étnico-raciais no período de 2005-2015 e destacamos seis pesquisas que se aproximam de nosso objeto de estudo, as quais versam sobre o currículo da formação de professoras/es e a educação das relações étnico-raciais.

No contexto acadêmico-militante apresentamos a discussão sobre o lugar de fala das/os pesquisadoras/es negras/os do Brasil, a história da constituição do Congresso de Pesquisadoras/es Negras/as (COPENE) e da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (Revista da ABPN), da qual analisamos seis trabalhos que também se aproximam de nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo apresentamos nossas lentes teóricas, situando a nossa opção pelo Pensamento Decolonial ao apresentar as suas aproximações e distanciamentos das Teorias Pós-colonialistas e elegendo os principais conceitos que serviram de chave de interpretação para o desenvolvimento da presente pesquisa, tais como: colonialidade, ferida colonial, racismo epistêmico, decolonialidade, *praxis* decolonizadora, interculturalidade e pedagogia decolonial.

No terceiro capítulo abordamos a formação docente como um dos elementos-chave desta pesquisa, situando o seu debate no âmbito mais geral, apresentando as principais contribuições sobre o tema, e de uma forma mais específica, os desafios que se colocam à formação docente diante das demandas da educação das relações étnico-raciais. Em seguida, nos debruçamos sobre o Currículo como campo de estudo, no qual elegemos eixos de análise tais como teoria, conhecimento,

sujeitos, política e *praxis* para entendê-lo em sua globalidade e especificidade, relacionando-o com a educação das relações étnico-raciais.

No quarto capítulo apresentamos o desenho metodológico, os critérios, as escolhas desta pesquisa, justificando as opções, os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta/produção e análise dos dados. Também apresentamos o campo empírico e os sujeitos da pesquisa, justificando sua seleção.

Nos quinto e sexto capítulo apresentamos nossas análises propriamente dita. O quinto capítulo responde ao primeiro e segundo objetivos específicos desta pesquisa, portanto versa sobre as concepções de racismo identificadas nos PPC e nas falas dos sujeitos curriculantes. O sexto capítulo versa sobre o terceiro objetivo específico, portanto fala das práticas curriculares identificadas nos PPC e apontadas pelos sujeitos curriculantes.

Por fim, traçamos as considerações finais desta pesquisa que revelam que as práticas apontadas pelos sujeitos curriculantes trazem uma coerência com as determinações da política curricular para a educação das relações étnico-raciais, estão previstas nos PPC dos cursos e são reconhecidas na comunidade acadêmica, inclusive nas avaliações externas. Há, no entanto, ambíguas *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo na UNILAB, protagonizadas por diversos sujeitos curriculantes que marcham juntas/os para a superação do racismo. Ainda que tais *praxis* não sejam suficientes para serem percebidas por todos ou para, de fato, aniquilarem o racismo, podem representar um quilombo de esperança para a inspiração de outras práticas ainda mais exitosas.

2 CONSTRUÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A necessidade de aprofundar a compreensão sobre as relações étnico-raciais que se estabelecem no seio do sistema colonialismo/colonialidade surge das reflexões propiciadas pela pesquisa de Mestrado em Educação Contemporânea¹⁰, desenvolvida sob a orientação do Professor Dr. Janssen Felipe da Silva. O objetivo naquele momento foi compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professoras/es de escolas situadas no território rural através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tomamos como premissa que a educação das relações étnico-raciais, inserida no contexto das políticas de ação afirmativa, pressupõe que tais relações sejam horizontalizadas e que as matrizes étnicas e raciais sejam valorizadas, assim, avalizando que o direito às histórias e às culturas que compõem o estado brasileiro seja garantido de maneira democrática e equitativa. O objetivo é que, dessa forma, se possa promover o enfrentamento ao racismo tanto na sua dimensão estrutural como na dimensão das práticas cotidianas, na perspectiva da construção de uma sociedade “pós-racista” (MALDONADO-TORRES, 2007a).

Tal sociedade, como o autor nos mostra, não será construída sem antes enfrentar de cara o racismo, no qual são combinados aspectos observáveis como os traços fenotípicos com outros que são construídos a partir de uma falsa ideia que se atribui a determinados grupos, gerando uma ação violenta em relação ao pertencimento racial e à identidade da pessoa que sofre tal ação, tal como nos mostra Wieviorka (2009, p. 13) quando afirma que

el racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión.

¹⁰ Intitulada: Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural (FERREIRA, 2013), defendida em junho de 2013 no PPGEDUC/CAA/UFPE – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

A compreensão da necessidade de enfrentar o racismo nos fez perceber que a luta dos Movimentos Negros não é uma luta apenas por reconhecimento do ponto de vista de direitos a serem conquistados no âmbito político e social. Mas significa, também, uma luta contra uma única forma de saber que sustenta a manutenção da divisão racial da sociedade baseada numa lógica euro e etnocêntrica, senão vejamos:

El reto de los movimientos negros a la sociedad brasileña y la desmitificación del mito de la democracia racial exige repensar las concepciones sobre sociedad y política en el país pues estos dejan poco espacio, si alguno, a respuestas tradicionales de corte liberal o marxista. Una razón para esto es que tanto el liberalismo político, como el marxismo, y el mismo mito de la democracia racial son todos productos de la misma matriz conceptual y de poder moderna. Es decir, todas presuponen un horizonte en común en el cual la prosperidad de algunos considerados como dignos de apropiarse de los recursos del planeta en nombre de la humanidad va acompañada de la marginalización de otros que aparecen como comunidades no capacitadas o aun dispensables (MALDONADO-TORRES, 2007a, p. 02).

Compreender o desafio dos Movimentos Negros representa um posicionamento diante da luta em prol das políticas de ação afirmativa necessárias para a horizontalização das relações raciais, para o giro epistêmico que promova a valorização das Histórias e Culturas Outras, bem como para o aprofundamento da democracia, pois, de acordo com Maldonado-Torres (2007a), as políticas de reparação são a prova da falta da democracia.

De acordo com o autor, “la necesidad de cuotas y acciones afirmativas responden a la falta de una democracia real, tanto al nivel del poder como del conocimiento”. E, por isso mesmo, devemos defendê-las, se quisermos levar a cabo a “re-evolución en las instituciones, métodos, y pedagogías de enseñanza” (2007a, p. 11). Assim, compreendemos a importância da educação das relações étnico-raciais como um dos elementos importantes para a desestabilização do racismo. Dessa forma, a já referida pesquisa de mestrado nos motivou a aprofundar o conhecimento sobre os currículos de formação de professoras/es devido a, pelo menos, três questões naquele momento desvendadas:

- 1^a. A alteração da LDB no tocante à educação das relações étnico-raciais é resultado das tensões sociais e da luta dos Movimentos Sociais Negros.

2ª. A referida alteração provoca mudanças na política curricular nacional, que caracterizamos como política curricular intercultural.

3ª. Os sujeitos da referida pesquisa denunciam a ausência e anunciam a importância das temáticas da educação das relações étnico-raciais na formação inicial.

Em relação à primeira questão, isto é, à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino brasileiro, instituída pela Lei nº 10.639/2003¹¹, destacamos que foi resultado de ampla e longa luta dos Movimentos Sociais Negros para ver o negro retratado de forma positiva nos currículos escolares. Tais lutas fazem parte da estratégia de **superação do racismo** e instituem o enfrentamento à colonialidade ao valorizar a História e a Cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, as quais, pela hegemonia do eurocentrismo presente nos “currículos colonizados e colonizadores” (FERREIRA; SILVA, 2015) das escolas brasileiras, eram negadas e/ou silenciadas.

A segunda questão nos mostra que a educação das relações étnico-raciais integra uma política curricular intercultural, tanto no âmbito global como local. Porém ela se apresenta simultaneamente nas perspectivas Funcional e Crítica¹². Isto é, nos níveis analisados na referida pesquisa, encontramos a tensão colonialidade/decolonialidade expressa, por exemplo, no nível global da política curricular ao nos depararmos com a obrigatoriedade em se abordar as temáticas afro-brasileiras e africanas nos sistemas de ensino e, ao mesmo tempo, nos depararmos com sobressalente veto à formação¹³.

¹¹ Após a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases sofreu alterações, inclusive nos artigos 26A e 79B (referentes tanto à Lei citada como à Lei 11.645/08). Uma questão que nos chama a atenção é que o texto substituiu a obrigatoriedade do “ensino” pela obrigatoriedade do “estudo”, mas não define o que se entende por estudo. O texto mantém a obrigatoriedade em se abordar a contribuição dos negros e dos povos indígenas, no entanto, como a disciplina História, uma das que é tida como preferenciais para o trabalho com as temáticas étnico-raciais, tem seu tempo curricular reduzido, isto impacta negativamente a implementação do que se estabelece em toda a política curricular derivada da primeira alteração à LDB em 2003.

¹² De acordo com Grosfoguel (2010), a Interculturalidade é funcional quando há apenas a oficialização da diferença, ou seja, a diferença passa a ser reconhecida, mas em uma perspectiva integralista e funcional ao sistema sem, no entanto, possibilitar o insurgir de uma nova relação social. Por sua vez, a perspectiva crítica, de acordo com Walsh (2008), opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a Educação Intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias.

¹³ Art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996: "Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria". - **Razões do veto:** "O art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para

Ainda no nível global, mas na esfera *meso*, encontramos a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru, distribuindo material didático para estimular o trabalho com as referidas temáticas. No entanto, deparamo-nos com apenas um técnico educacional responsável pela mobilização, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas em toda a rede escolar sobre as temáticas afro-brasileiras e africanas e a promoção da educação das relações étnico-raciais. E no nível local, encontramos nas práticas curriculares docentes ações que derivavam da intenção de se posicionarem na perspectiva da superação do racismo, intenções estas que, contraditoriamente, certas vezes, eram materializadas em atitudes que reforçavam o racismo.

Tais constatações nos revelam que a ruptura com a hierarquização racial, a decolonização dos currículos monoculturais, é uma questão de desobediência epistêmica em níveis ampliados, ou seja, é necessário que atinjam desde as referências que dão sustentação às práticas curriculares das/os professoras/es, passando pelo nível global das políticas, incluindo toda a rede que envolve o universo escolar e a comunidade onde cada escola está inserida.

E, por fim, a terceira questão que vem desembocar nesta pesquisa de doutorado refere-se à identificação da ausência das temáticas sobre a educação das relações étnico-raciais na formação inicial dos sujeitos da pesquisa de mestrado. Esse dado despertou nossa atenção por dois motivos. O primeiro é que com exceção de uma professora, todas/os as/os professoras/es concluíram sua formação inicial após 2004. A ênfase que damos a este ano está ancorada na promulgação das DCN que orientam em seu artigo 1º, § 1º que:

as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (BRASIL, 2004b – Grifo nosso).

professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)" (DOU, 09/01/2003). Cabe questionar se a "matéria estranha" ao objeto da lei é mesmo a questão da "capacitação" ou a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e das demais instituições que pesquisam sobre as relações raciais no país?

E o segundo motivo, que nos leva a querer investigar os currículos da formação de professoras/es, é que a única professora que afirma ter tido disciplinas e atividades curriculares sobre educação das relações étnico-raciais em sua formação inicial, elege este elemento como sua principal motivação para trabalhar tais temáticas em suas aulas de História, demonstrando como foi importante, por exemplo, a disciplina sobre a História da África em sua formação inicial.

A referida professora afirma que havia vários aspectos dessa História que ela desconhecia e por meio do conhecimento proporcionado fê-la começar a se questionar a respeito desse silenciamento, bem como a perceber sua reprodução nos livros didáticos utilizados em sua prática (FERREIRA, 2013).

Podemos afirmar que este achado da pesquisa de mestrado não é um dado isolado, pois as pesquisas analisadas por Ahyas Siss (2008) também apontam a importância da formação de professoras/es, destacando sua ênfase para o papel que a/o professora/or passa a exercer quando possui tal formação. Para o autor, a/o docente estará apta/o,

por exemplo, a perceber e combater as ideologias racistas e os estereótipos veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição. Ele poderá desmistificar os valores particulares que os currículos escolares tentam tornar gerais ou hegemônicos. Ele poderá combater a forma estereotipada e preconceituosa com que a história dos afro-brasileiros é enfocada nos livros didáticos, nos quais, na maior parte das vezes, os afro-brasileiros são enfocados apenas, e quase sempre, como escravizados (2008, p. 20).

Diante do exposto, foi despertado o interesse em nos debruçar sobre os currículos de formação de professoras/es, e começamos nosso trabalho pela apreensão do que está prescrito como atribuições às Instituições de Ensino Superior (IES), colocadas tanto pelo Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a), pela Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), quanto pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Tais dispositivos foram construídos conflitivamente a partir da escuta dos Movimentos Sociais Negros. O referido Plano Nacional estabelece como uma das ações diretamente ligadas às IES, especialmente às que oferecem cursos de Licenciaturas, que estas devem

Implementar as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, no que se refere à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p. 52).

Percebemos que as orientações citadas apontam para um nível de decolonização dos currículos, o nível legal (global), no qual se evidencia a oficialização da diferença, compreendida enquanto exigência de se superar o etnocentrismo (colonialidade do poder e do ser) e o eurocentrismo (colonialidade do saber), restava-nos saber do nível local, da *praxis*. Este último nível carrega o imperativo de pensar e agir de outro modo para alcançar as mudanças que a perspectiva decolonial exige.

Nessa arena de tensões sociais podemos afirmar que têm despontado práticas sociais e educacionais de enfrentamento da colonialidade que visam à horizontalização das relações raciais por meio da superação do racismo, da colonialidade e da monocultura do saber, bem como práticas que buscam neutralizar tais iniciativas.

Na próxima seção apresentamos a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, com o intuito de situar o problema de investigação, mas considerando de antemão que o cenário já se delinea com outros contornos, devido ao golpe à democracia (2016) que, juntamente com o afastamento e impedimento da presidenta eleita, Dilma Rousseff, acarreta no acúmulo de ultrajes às conquistas históricas nos diversos campos, inclusive educacionais.

2.1 O Contexto Histórico, Político e Social: Arena de Tensões

Falar sobre o contexto histórico, político e social em torno da educação das relações étnico-raciais representa abordar uma arena de tensões a respeito do enfrentamento do racismo no âmbito educacional no Brasil. Nesse sentido, enfatizamos como recorte temporal o período pós-redemocratização até os dias atuais, destacando a constituição da UNILAB dentro deste contexto, pois, de acordo com José Licínio Backes e Ruth Pavan (2011, p. 110),

No Brasil, podemos apontar o final da década de 80 do século XX (Constituição Federal de 1988) como momento de

emergência/intensificação de debates e pesquisas dentro de um horizonte intercultural que considera a complexidade social, suas implicações no cotidiano da educação, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural. Essa valorização não é fruto do acaso. Ela tem a ver, entre outras questões, com as lutas históricas dos movimentos indígenas, dos movimentos afro-brasileiros, dos movimentos feministas. Ela tem a ver também como o paulatino processo de democratização dos espaços acadêmicos.

Vale mencionar que é preciso considerar o Brasil também em suas relações externas, uma vez que certas medidas adotadas em nosso país estão em consonância ou são reflexos de uma conjuntura mais ampla, ou mesmo global. Por exemplo, a redemocratização do Brasil e de vários países latino-americanos se insere no período marcado pelo fim da bipolarização mundial, isto é, pelo término da chamada Guerra Fria, ainda que em seu início, enquanto se intensificava a luta pela descolonização da África a partir de meados dos anos 1950, a América Latina caminhava na contramão da liberdade e instaurava ditaduras militares apoiadas pelos Estados Unidos.

Durante a bipolarização mundial (EUA x URSS - Capitalistas x Socialistas), as alianças dos países, chamados à época de países do terceiro mundo com este ou aquele polo, impactariam no cenário educacional significativamente como nos mostram Iba Der Tiam e James Mulira (2010, p. 972):

Uma vez alcançada a independência, muitos Estados [africanos] solicitaram a cooperação da URSS e das democracias populares europeias, quer seja para escapar ao neocolonialismo, denunciado pelo pai da emancipação ganense, Kwame Nkrumah, como “o estádio supremo do imperialismo”, quer seja para contrabalançar a influência unilateral dos Estados capitalistas. De 1957, data da independência de Gana, a 1985, a URSS assinou acordos com cerca de quarenta países africanos. Uma das mais interessantes dimensões desta cooperação dizia respeito ao ensino e à pesquisa: formação dos quadros africanos na URSS, envio de professores e pesquisadores soviéticos às universidades e centros de pesquisa africanos e estabelecimento de laços científicos entre instituições soviéticas e africanas. Aproximadamente 30.000 africanos formaram-se no sistema soviético de ensino superior.

Já no Brasil, que nesse período estava mais afinado com os Estados Unidos, o ensino obrigatório se restringia às quatro primeiras séries do então primeiro grau e, por meio de alteração a um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases

aprovada em 1961, a União e os estados ficaram desobrigados a investirem um mínimo, reduzindo sucessivamente os investimentos em educação¹⁴.

Com a redemocratização, a década 1990 torna-se palco de grande efervescência social, política e econômica tanto no âmbito nacional como internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional, e nessa conjuntura, fazia-se urgente a reestruturação desses países que esperavam a consolidação da cidadania por meio da garantia dos direitos sociais previstos nas novas constituições nacionais.

Em meio às pressões das políticas neoliberais, os Movimentos Sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das décadas de autoritarismo. Todavia, o caminho mais curto, utilizado por boa parte desses países, foi o apelo ao Capital Internacional que, como contrapartida aos seus investimentos, exigia políticas de reestruturação e de adaptação aos interesses do mercado:

A transição que se operou no Brasil teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República”, em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro (SAVIANI, 2008, p. 310-1).

A opção pela via do mercado internacional é uma escolha de ganhos unilaterais (pendendo para o lado do capital internacional, claro), pois de acordo com Pablo Gentili (1996), um dos principais interesses do mercado é mão-de-obra “qualificada” e barata. Este interesse foi perseguido de forma tácita, por exemplo, através das políticas de universalização ao acesso à educação.

Sem garantia de permanência, mas com vagas garantidas em escolas precárias, com profissionais precariamente formados em cursos aligeirados, o Brasil celebra, no final da década de 1990, o acesso de quase 100% das crianças com

¹⁴ De acordo com Dermeval Saviani (2008), em 1970, esse percentual foi de 7,6%, do PIB caindo para 4,31% do PIB em 1975. Em relação ao ensino superior, um dos principais problemas era a falta de vagas.

idades entre 7 e 14 anos no ensino fundamental (que se torna obrigatório com a promulgação da Constituição Federal de 1988), como podemos ver na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados da evolução ao acesso à matrícula no Brasil

| 1989 | | 1996 | |
|--------------|-------|--------------|-------|
| Faixa Etária | % | Faixa Etária | % |
| 00-06 anos | 15,3% | 04-06 anos | 41,2% |
| 07-14 anos | 82,2% | 07-14 anos | 95,8% |
| 15-19 anos | 16,5% | 15-17 anos | 81,1% |

Fonte: Portal MEC

A Tabela 1 nos mostra que mesmo de forma precária ampliou-se significativamente o acesso à escola. E com isso o Relatório das Desigualdades Raciais (PAIXÃO *et al.*, 2010) mostra que diminuíram as assimetrias de cor/raça em relação ao acesso escolar, as quais passaram de 8,2%, em 1988, para 0,7 pontos percentuais em 2008, como podemos ver na Tabela 2.

Tabela 2 - Cobertura da rede escolar da população residente de 7 a 14 anos em %

| Pertencimento racial | 1988 | 1998 | 2008 |
|----------------------------|------|------|------|
| Branços | 88,1 | 96,5 | 98,4 |
| Pretos & Pardos | 79,9 | 93,1 | 97,7 |
| TOTAL | 84,1 | 94,7 | 97,9 |

Fonte: IBGE, microdados PNAD *apud* PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 220.

Em detrimento das carências decorrentes da universalização do acesso à educação, uma questão merece destaque: ao ter o acesso à educação formal ampliado, as populações negras puderam perceber como os currículos das escolas brasileiras eram embranquecidos, colonizados e colonizadores (FERREIRA; SILVA, 2015).

Tal constatação se engaja nas mobilizações sociais que já vinham ocorrendo por justiça social, pela igualdade racial e pela dignidade afro e várias iniciativas são tomadas, uma delas é uma produção coletiva organizada pelo professor Kabengele Munanga em 1999. A obra “Superando o racismo na escola” reúne artigos de acadêmicos-militantes que partem para o enfrentamento do racismo nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2015, p. 15).

É neste cenário de tensão entre as políticas neoliberais e as resistências e reivindicações sociais que começam a ser implantadas as políticas de ação afirmativa no Brasil. E é Fausto Reinaga (*apud* MIGNOLO, 2008 p. 290¹⁵) que também nos ajuda a compreender o íntimo destas lutas quando afirma: **“Danem-se, eu não sou um índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”**. Utilizamos o negrito para destacar o potencial decolonizador do discurso do intelectual Aymara¹⁶, que reconhece a Colonialidade do poder ao classificar o seu povo, assim como vários outros, em uma categoria homogeneizadora e subalternizadora (índios), a qual será, ela mesma, usada na sua luta pela libertação.

A mesma atitude tem sido uma estratégia dos Movimentos Negros, tanto no Brasil como em outros países, que recusam termos eufêmicos, ressignificam e adotam o termo **negro** para lutar por sua libertação e confrontar o racismo. Notamos que esta é uma atitude decolonial, isto é, assumir a identidade subalternizada como identidade de luta para conquistar justiça social, direito epistêmico e valorização e reconhecimento de sua identidade, história e cultura.

¹⁵ Fausto Reinaga é um intelectual reconhecido e sua obra é acessível, como por exemplo “A Revolução Índia”, que já se encontra em sua quarta edição (2010). Todavia, usamos a citação de Mignolo neste momento, pois não estamos nos referindo a conceitos de Reinaga utilizados por Mignolo, mas de uma parte de um discurso pronunciado por Reinaga e testemunhado por Mignolo em determinado congresso, conforme nos narra na citada obra. O que nos interessa é o fato de Fausto Reinaga ter se levantado diante dos outros intelectuais, elevado sua voz e dito que sabe que a racialização dos povos indígenas é uma invenção da modernidade, mas que como resistência e em um movimento de enfrentamento vão utilizar a mesma categoria para lutar pela libertação de seu povo e de todos os demais que foram igualmente rotulados em uma categoria que lhes atribui uma identidade genérica e homogeneizadora: “índios”.

¹⁶ Povo estabelecido desde a Era pré-colombiana no sul do Peru, na Bolívia, na Argentina e no Chile.

No caso do Brasil, as políticas de ação afirmativa são exemplos das medidas com potencial decolonial que passam a fazer parte da agenda nacional a partir das pressões dos Movimentos Sociais Negros. Tais pressões encontraram respaldo em instrumentos internacionais que exigiam o combate à discriminação racial e ao racismo bem antes do Brasil assumir-se um país racista.

O racismo no Brasil, como falamos na introdução deste trabalho, era camuflado sob o Mito da Democracia Racial, o qual transmitia a imagem de que o Brasil sempre foi uma sociedade sem impedimentos legais à ascensão de pessoas negras a cargos oficiais ou de prestígio social e que fazia parte do imaginário e das representações pelo mundo afora. Aparentemente as portas para a ascensão social no Brasil sempre estiveram abertas; se o negro não conseguia adentrá-las, a incapacidade ou a irresponsabilidade eram do próprio negro.

Somente no “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, realizado em julho de 1996 em Brasília, foi que se evidenciou que a democracia racial no país era cada vez menos consensual. Para Antonio Sérgio Guimarães (2009, p. 165), “foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil”. Tal seminário foi promovido pelo Ministério da Justiça que chamou a Brasília várias/os pesquisadoras/es, assim como um grande número de lideranças negras do país para tratar da questão negra no Brasil.

Consideramos que o tal mito estava ancorado à matriz colonial do racismo que exerce a função de assegurar os privilégios dos brancos enquanto um dano “natural” da constituição da sociedade moderna-colonial. Quijano (2005, p. 235) mostra que é a forma mais eficiente de justificar, ainda nos dias de hoje, porque se paga “o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo”.

Tal classificação racista resiste especialmente no Brasil, apesar da sua sistemática negação ainda que consideremos os avanços materializados nos ordenamentos jurídicos, como o caso de o racismo ser considerado crime, e não mais, contravenção penal¹⁷, ou mesmo na adoção de medidas de ações afirmativas.

¹⁷ A forte mobilização popular e a luta dos Movimentos Sociais pressionaram a Constituinte a definir os direitos das minorias sociológicas: negros, indígenas, mulheres, reconhecendo a existência do

Como mencionamos anteriormente, as lutas dos Movimentos Sociais Negros encontravam respaldo em instrumentos internacionais e um dos principais instrumentos para a proposição e garantia de medidas nessa compreensão, de acordo com Edna Roland e Matilde Ribeiro (2012), é a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (ICERD), adotada pelas Nações Unidas desde 1965. De acordo com a autora,

Ao mesmo tempo que prevê o combate a todas as manifestações de discriminação racial, a Icerd introduz a proposta da promoção da igualdade racial, prevendo a adoção de medidas especiais destinadas a assegurar a proteção dos grupos e indivíduos que são vítimas da discriminação racial e de promoção da harmonia entre todas as raças, o que implica não apoiar, não incitar e proibir qualquer ato ou prática de discriminação racial, bem como rever as políticas governamentais nacionais e locais que, porventura, contenham elementos discriminatórios. Além disso, o poder público deve adotar medidas especiais e concretas para assegurar adequadamente o desenvolvimento ou a proteção dos grupos e indivíduos vítimas de discriminação racial a fim de garantir o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (2012, p. 251).

Vale destacar que os Movimentos Sociais reconhecem, tanto nesse como em outros instrumentos oficiais, a institucionalização e o reconhecimento de suas lutas e a utilizam como marco referencial. Contudo, podemos observar que tal institucionalização e reconhecimento se pautam na diferença colonial com todas as suas contradições, pois órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, representam os estados nacionais, que geralmente são uni-identitários e reproduzem a lógica do sistema-mundo moderno-colonial-patriarcal.

Também não podemos esquecer que, na maioria das vezes, a institucionalização não representa a garantia de que suas exigências sejam atendidas, entretanto, demarcam conquistas por simbolizar as tensões que costumam ser silenciadas, ocupando espaços de resistência e de produção de outros *habitus*. Nesse sentido, as mobilizações sociais¹⁸ vão se multiplicando e

problema de discriminação racial, étnica e de gênero, e de restrições às pessoas com deficiência no país, como disposto nos seus artigos 3º, IV; 4º, VIII; 5º, XLII e 7º, XXX.

¹⁸ Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995, em Brasília, pela passagem dos 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares; Seminário Povos Indígenas e Afrodescendentes da América Latina e Caribe, ocorrido em 2005, no Chile; Conferência Regional das Américas sobre avanços e desafios no plano de ação contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, ocorrida em 2006, no Brasil; Encontro Ibero-Americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes, ocorrido em 2011,

abarcam várias formas de reivindicações tanto no Brasil como na América Latina, no Caribe e no mundo, impactando em mudanças e em políticas tensionadas de enfrentamento ao racismo.

Um impacto significativo está relacionado à identificação com a ascendência afro. Somente na América Latina, cerca de 200 milhões de pessoas são autoidentificadas como afrodescendentes. Marcelo Paixão *et al.* (2010) nos mostra que nos anos 2000, nove países latino-americanos (Brasil, Costa Rica, Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras, Guatemala Nicarágua e Porto Rico) incorporaram em seus censos questões sobre o pertencimento étnico-racial voltadas especificamente aos contingentes afrodescendentes. E na segunda metade dos anos 2000, o Uruguai também incorpora a variável raça (ascendência racial) em seu questionário. Com tais dados é possível acompanhar o atendimento das políticas sociais a estas populações. E vejamos o que o estudo do Relatório das Desigualdades Raciais nos revela:

Tabela 3 - Anos médios de estudo da população residente de acordo com faixas etárias escolhidas

| Colômbia (2005) | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | 5 a 10 ano s | 11 a 14 ano s | 15 a 19 ano s | 20 a 24 ano s | 25 a 29 ano s | 30 a 34 ano s | 35 a 39 ano s | 40 a 44 ano s | 45 a 49 ano s | 50 a 54 ano s | 55 a 59 ano s | 60 a 64 ano s | 65 a 69 ano s | 70 a 74 ano s |
| Afro | 1,6 | 5,2 | 7,7 | 8,5 | 8,3 | 7,6 | 7,3 | 6,8 | 6,2 | 5,6 | 4,7 | 4,0 | 3,1 | 2,8 |
| Blan- co | 1,7 | 5,6 | 8,5 | 9,7 | 9,5 | 8,8 | 8,2 | 7,9 | 7,5 | 6,7 | 5,9 | 5,1 | 4,3 | 3,9 |
| Indíge -na | 1,2 | 3,8 | 5,4 | 5,4 | 4,9 | 4,5 | 4,2 | 3,9 | 3,3 | 3,0 | 2,1 | 1,9 | 1,4 | 1,3 |
| Total | 1,6 | 5,4 | 8,2 | 9,3 | 9,1 | 8,4 | 7,9 | 7,6 | 7,1 | 6,4 | 5,5 | 4,7 | 4,0 | 3,5 |

| Equador (2001) | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | 5 a 10 ano s | 11 a 14 ano s | 15 a 19 ano s | 20 a 24 ano s | 25 a 29 ano s | 30 a 34 ano s | 35 a 39 ano s | 40 a 44 ano s | 45 a 49 ano s | 50 a 54 ano s | 55 a 59 ano s | 60 a 64 ano s | 65 a 69 ano s | 70 a 74 ano s |
| Negro (Afro- ecuatorian o) | 1,6 | 4,5 | 6,0 | 6,3 | 6,5 | 6,1 | 5,8 | 5,7 | 5,4 | 4,3 | 3,9 | 3,0 | 2,4 | 2,6 |

também no Brasil; Estabelecimento da Década Internacional do Afrodescendente (2015-2024). Estes Atos, dentre tantos outros, embora oficiais, institucionalizados pelas Nações Unidas, são frutos do protagonismo dos Movimentos Sociais, são práticas sociais de combate ao racismo que vão impactar nas políticas educacionais.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Blanco | 1,8 | 5,5 | 7,9 | 8,6 | 9,1 | 9,0 | 9,0 | 8,9 | 8,7 | 7,7 | 7,5 | 6,7 | 6,3 | 5,9 |
| Indígena | 1,6 | 4,6 | 5,3 | 5,1 | 4,9 | 4,4 | 3,7 | 3,0 | 2,4 | 1,8 | 1,4 | 1,2 | 1,1 | 1,1 |
| Mestizo | 1,8 | 5,2 | 7,3 | 7,9 | 8,0 | 7,9 | 7,7 | 7,3 | 6,6 | 5,7 | 5,0 | 4,3 | 3,9 | 3,7 |
| Mulato | 1,7 | 4,8 | 6,6 | 6,9 | 7,0 | 6,8 | 6,7 | 6,1 | 5,5 | 4,8 | 4,1 | 4,1 | 3,4 | 2,5 |
| Total | 1,8 | 5,2 | 7,2 | 7,7 | 7,9 | 7,8 | 7,6 | 7,1 | 6,6 | 5,6 | 5,0 | 4,3 | 4,0 | 3,7 |

Uruguai (2006)

| | 5 a 10 ano s | 11 a 14 ano s | 15 a 19 ano s | 20 a 24 ano s | 25 a 29 ano s | 30 a 34 ano s | 35 a 39 ano s | 40 a 44 ano s | 45 a 49 ano s | 50 a 54 ano s | 55 a 59 ano s | 60 a 64 ano s | 65 a 69 ano s | 70 a 74 ano s |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Afro | 0,9 | 4,7 | 7,7 | 8,2 | 8,1 | 8,2 | 7,8 | 7,7 | 7,6 | 7,1 | 6,5 | 5,9 | 5,0 | 4,5 |
| Bran- co | 1,0 | 5,3 | 8,7 | 9,4 | 9,7 | 9,9 | 9,8 | 9,7 | 9,5 | 9,1 | 8,6 | 7,9 | 7,2 | 6,7 |
| Indíge -na | 1,1 | 5,2 | 8,6 | 9,4 | 9,8 | 9,9 | 9,5 | 8,8 | 9,2 | 8,7 | 8,4 | 7,7 | 6,8 | 5,9 |
| Total | 1,0 | 5,2 | 8,6 | 9,3 | 9,5 | 9,8 | 9,6 | 9,5 | 9,3 | 9,0 | 8,5 | 7,8 | 7,1 | 6,5 |

Fonte: Paixão *et al.*, 2010, p. 219.

Tanto os dados da Tabela 2 quanto os da Tabela 3 nos mostram que os anos médios de estudo dos grupos étnico-raciais no Brasil, na Colômbia, no Equador e no Uruguai, em absolutamente todas as faixas de idade selecionadas, evidencia que as médias de anos de estudos dos afrodescendentes eram inferiores às médias dos brancos. Para Paixão e as/os demais organizadoras/es do Relatório das desigualdades raciais (2010), as assimetrias de cor ou raça “no que tange à comparação entre estes dois grupos [brancos e negros], as desigualdades étnico-raciais formam uma monocórdia realidade em toda a América do Sul” (2010, p. 219).

Tais desigualdades passam a ser enfrentadas por meio de medidas estruturais que vão sendo reivindicadas pelos Movimentos Sociais Negros e pouco a pouco incorporadas em ações mais concretas, inclusive na educação. Podemos destacar o Brasil e a Colômbia como os dois países precursores dessas medidas no âmbito latino-americano como veremos no segundo capítulo. Tais reivindicações se expressam em rupturas que passam a ser demandadas no seio da necessidade das mudanças curriculares que passam a se fazer necessárias a partir do momento em que a inserção de negras/os tanto na educação básica como no ensino superior “faz parte de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como pela superação do racismo” (GOMES, 2010, p. 492).

Apesar de tais desigualdades saírem da invisibilidade, ainda encontramos significativas oposições às reivindicações dos Movimentos Sociais Negros, conforme nos evidencia a pesquisa de Eliane Almeida de Souza e Cruz e Luiz Fernandes de Oliveira (2016), que mostra que mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003

alguns currículos prevalecem eurocêntricos, como é o caso do Currículo Mínimo de História do Estado do Rio de Janeiro (CMH/RJ).

Tal currículo passou por reformulação entre 2011 e 2012 e até chegou-se a consultar os/as docentes da rede de ensino, mas apenas para defender os conteúdos que saíam e os que permaneceriam na matriz curricular com a finalidade de manter uma seleção de conteúdos que mantivesse intacta a estrutura hegemônica, como revela um dos sujeitos entrevistados:

Não era para dar sugestão, era só para te comunicar que o negócio continuava a mesma coisa. Porque quando nós começamos a propor sugestões, a posição era: 'professora, o que você tira para colocar?' A questão não é tirar e colocar. A questão é flexibilizar, é diferente (Entrevistado Z. apud CRUZ; OLIVEIRA, 2016, p. 129).

A pesquisa mostra que o CMH/RJ preferiu privilegiar uma história única, a eurocêntrica, em detrimento de toda a riqueza de elementos que poderiam ser abordados. Outra pesquisa importante que aponta os efeitos das assimetrias entre os contextos foi a pesquisa que foi apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, coordenada por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013). O seu objetivo era identificar, mapear e analisar iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

A pesquisa mapeou os cinco estados brasileiros e identificou que a referida Lei contribuiu para consolidar práticas de enfrentamento do racismo já existentes antes da mesma, como se referendasse o trabalho já realizado. Por outro lado, apontou que mesmo uma década depois de sua promulgação ainda havia professoras/es que mostravam desconhecimento ou um conhecimento superficial sobre ela, chegando a identificar sujeitos que afirmavam que era uma imposição do Estado e chamando-a de Lei dos Negros (cf. p. 30). Entre outros dados relevantes da pesquisa, dois dados nos chamam a atenção:

As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis [... Por outro lado] As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos

depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Estes dados reforçam o que discutimos anteriormente quando falávamos sobre a radicalização da democracia como elemento que preconiza a horizontalização das relações raciais, assim como, ao contrário, a perspectiva de enfrentamento do racismo se limita a práticas mais individualizadas de sujeitos que se sentem sensibilizados pela causa e tomam a frente do processo. No entanto, apesar de ser importante a presença desses sujeitos curriculantes que perseveram ainda que estejam sozinhos, seria importante que as práticas fossem institucionalizadas, o que exige o envolvimento de toda a rede, dos vários sujeitos, envolvendo a gestão escolar, inclusive.

Outro dado que nos chama a atenção é o que se refere à preocupação da primeira pesquisa aqui apresentada (CRUZ; OLIVEIRA, 2016) sobre o silenciamento dos componentes curriculares referentes aos conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. A pesquisa nacional revelou que os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusas. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (CRUZ; OLIVEIRA, 2016).

Este é mais um dado que revela a importância da formação de professoras/es, o que direciona nosso olhar para o ensino superior. E no tocante ao ensino superior vale destacar que a Universidade é entendida como a principal instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento científico, e que no imaginário social fundado nos pilares da racialização e da racionalização (QUIJANO, 2005), ficou reservada para uma elite branca hegemônica, deixando os afrodescendentes e indígenas excluídos. Percebemos, dessa forma, que não basta a inserção de negras/os no sistema educacional; são precisas mudanças radicais na

política curricular nacional para que negras/os possam se reconhecer nestes currículos como partes constituintes da nossa História e da nossa Cultura, rompendo com a verticalização das relações raciais outrora estabelecidas.

Nesse sentido, vale a pena chamar a atenção para o fato de que há anos existe uma grande mobilização internacional para o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção da educação intercultural. E é dentro desse contexto que podemos situar a constituição de nosso campo de estudo (a UNILAB) dentro desse debate como veremos a seguir.

2.1.1 A Criação da UNILAB e os Desafios que Transpassam a Integração e a Interculturalidade

Nesta seção, situamos a criação e implementação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira dentro do contexto histórico, político e social da conformação da educação das relações étnico-raciais, dado seu caráter integrador e de cooperação internacional, especialmente com a África.

As universidades de integração internacional apresentam elementos de interculturalidade, mas guardam suas especificidades. Catherine Walsh (2010) apresenta um levantamento a respeito das leis publicadas no cenário de constituição de um sistema de educação voltado para a educação das relações étnico-raciais que a autora chama de Intercultural. Walsh destaca o México como primeiro país a instituir um modelo educativo desde a educação primária até a universidade que privilegie a interculturalidade. Esse novo modelo foi instituído em 2001 e contou com a criação de universidades interculturais a partir de 2003. Walsh, no entanto, chama a atenção para um detalhe: as referidas universidades foram pensadas para abordar temas indígenas para indígenas, daí a autora questiona: por que nomear, então, tais universidades como “interculturais” e não como universidades indígenas?

O questionamento da autora é fundado no reconhecimento de que a educação intercultural é para todos, assim, a efetivação de sua proposta não deveria se limitar a relacionar a diversidade linguística e cultural, sem promover o processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmico como nos mostra a seguir:

Pero tal vez el mejor ejemplo de su esfuerzo de “interculturalizar”, tiene relación con los saberes y conocimientos. Al reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y

tecnológicos, relevantes y necesarios para todos (WALSH, 2010, p. 87).

A Bolívia (a partir de 2008) e o Equador (a partir de 2009), segundo a autora, avançam em relação à perspectiva mexicana por considerar em suas políticas educacionais o reconhecimento do próprio Estado como plurinacional elevando a tentativa de interculturalidade ao campo epistêmico. A preocupação com o que conta como conhecimento tem a ver com a questão do privilégio epistêmico que leva a uma forma de racismo quando se estabelece uma hierarquia entre os conhecimentos ou ainda quando não se relaciona com os anseios e as necessidades reais da sociedade.

Considerando a diversidade cultural e étnico-racial brasileira podemos destacar iniciativas de educação intercultural para povos indígenas¹⁹, assim como o propósito de ampliar o acesso ao ensino superior, por meio de uma política de expansão que prevê dois movimentos importantes: o da interiorização, abrindo *campi* universitários no interior dos estados, desconcentrando a oferta de vagas das capitais das unidades federativas, e o movimento da internacionalização, seja por meio de bolsas de estudos no exterior, seja por meio da criação de universidades de integração internacional (como é o caso da UNILA e da UNILAB).

As universidades de integração internacional não trazem em sua constituição a condição de se autodeclararem interculturais, como foi o caso do México, por exemplo, mas, no caso específico da UNILAB, esta foi concebida para promover:

a cooperação internacional solidária com os países de Língua Oficial Portuguesa. A instituição tem como premissa considerar o perfil local e regional, de profundas desigualdades sociais e econômicas, apontadas pelos indicadores da região Nordeste do Brasil e do Maciço de Baturité. Destaca-se, nesse sentido, a importância da educação, como elemento de indução de um processo de desenvolvimento sustentável. Ao fomentar a Cooperação Sul-Sul, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira atende à diretrizes internacionais de ampliação da oferta de cursos superiores em regiões carentes, das relações de cooperação com o continente africano (UNESCO, 2009). A universidade busca construir uma ponte histórica e cultural entre o Brasil e os países de língua portuguesa, especialmente os da África, compartilhando soluções inovadoras para processos históricos similares (DIÓGENES; AGUIAR, 2013, p. 07).

¹⁹ Ver Eliene Amorim (2016).

Em vez de interculturalidade, como podemos ver, sua proposta é construir uma “ponte histórica e cultural” (DIÓGENES; AGUIAR, 2013) e, por meio desta ponte, compartilhar soluções para os processos históricos similares. De fato, além do mesmo colonizador (Portugal), os países de onde provêm as/os estudantes, também compartilham características similares às brasileiras, ainda que apresentem outras bem distintas e peculiares como podemos ver no Quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização dos Países Africanos

| PAÍS | CARACTERÍSTICAS OFICIAIS | CARACTERÍSTICAS APONTADAS PELAS/OS ESTUDANTES |
|------------|--|---|
| Angola | <p>É um país com uma extensão territorial de 1.246.700 km², localiza-se na costa ocidental da África, sua capital é Luanda. Além do Português que é a língua oficial, <i>Kikongo</i>, <i>Chokwe</i>, <i>Umbundu</i>, <i>Kimbundu</i>, <i>Nganguela</i> e <i>Kwanyama</i> têm status de línguas nacionais. O IDH do país é 0,533 e sua independência de Portugal foi em 11 de novembro de 1975.</p> | <p>“Possui mais de 19 línguas nativas com predominância para o <i>Kikongo</i> no Norte, o <i>Quimbundo</i> no Centro-oeste e o <i>Ovimbundo</i> no Centro-sul”. (Q42²⁰).</p> <p>“Atualmente está na sua terceira república, com a promulgação da constituição de 2010, é presidido por João Gonçalves Lourenço, membro do Movimento Popular para a Libertação de Angola – MPLA, partido no poder desde a independência do país” (Q42).</p> |
| Cabo Verde | <p>É um país insular localizado num arquipélago formado por dez ilhas vulcânicas na região central do Oceano Atlântico. À cerca de 570 quilômetros da costa da África Ocidental, as ilhas cobrem uma área total de pouco mais de 4.000 km². Sua capital é Praia. A língua oficial é o Português, mas existe uma comunidade de imigrantes senegaleses, especialmente na ilha do Sal, que fala também francês e na cidade da Praia, uma comunidade de imigrantes nigerianos que fala inglês. O IDH do país é 0,648. A 19 de</p> | <p>“No aspecto político é complexo porque existe muita interferência nos órgãos institucionais, quem tem poder muitas vezes abusa dele e nem sequer é responsabilizado, acontece muita intolerância política” (Q20).</p> <p>É muito bonito meu país. Por causa do turismo que é muito forte sempre se destaca as nossas belezas naturais. Também podemos dizer que somos um povo muito guerreiro. Muito combativo, muito forte. Mas tem o problema da concentração da renda em poucas mãos. Embora todo mundo se vire, nossas riquezas não são bem divididas, não” (Q56).</p> |

²⁰ O código “Q N°”, refere-se a dados dos Questionários recebidos. Os questionários foram numerados de acordo com a ordem que os recebíamos. Nesse caso: “Q42”, refere-se ao Questionário nº 42.

Dezembro de 1974, foi assinado um acordo entre o "Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde" (PAIGC), e Portugal, instaurando-se um governo de transição em Cabo Verde, governo esse que preparou as eleições para uma Assembleia Nacional Popular. A 5 de Julho de 1975, proclamou-se a independência do país.

Guiné-Bissau

É um país da África Ocidental, cuja capital é Bissau, possui uma extensão territorial de 36.125 Km². Apenas 27,1% da população fala português (primeira ou segunda língua), estabelecido como língua oficial durante o período colonial. A grande maioria da população (90,4%) fala Kriol, uma língua crioula baseada no português, que é reconhecida, mas não é oficial, enquanto o restante dos habitantes fala uma variedade de línguas africanas nativas. Possui um IDH de 0,424. Em 1956, Amílcar Cabral liderou a fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que, no início da década de 1960, iniciou a luta armada contra o regime colonial. Teve a independência de Portugal declarada em 24 de setembro de 1973, a qual só foi reconhecida em 10 de setembro de 1974.

“Temos como língua oficial, o português, mas falamos a língua crioula que é o elo da ligação entre todos os Guineenses, e as línguas étnicas” (Q3).

“Em termos políticos, como sendo um país jovem com 43 anos de independência, não tem um sistema político governamental bem estável com constantes golpes de estado. Desde a proclamação da independência até os dias de hoje não tem um governo que terminou seu mandato” (Q35).

“Falando da cultura é um dos aspectos que me fazem ter muito orgulho de ser daquele país, as danças tradicionais, as músicas, as vestes... quando chega o carnaval cada grupo se preparando para dar o melhor de si e mostrar o melhor de cada área, as máscaras, o “nturudu”, as meninas de saia de “budjugu”, é tudo uma coisa bonita para se ver e é tão encantador!!” (Q34).

Moçambique

É um país localizado no sudeste do Continente Africano, banhado pelo Oceano Índico. Sua capital é Maputo. O país tem uma área de 801.590 Km². A única língua oficial de Moçambique é o Português, que é falado principalmente como segunda língua por cerca de metade da população. Entre as línguas nativas mais comuns estão o Macua, o Tsonga e o Sena. Seu IDH é 0,418. A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) iniciou uma campanha de guerrilha contra o

“Meu país está se desenvolvendo, industrialmente falando. Mas ainda temos muitos problemas. Principalmente na educação. É muito difícil a educação ali. Falta muita escola, e pra você ter uma boa oportunidade tem que estudar fora” (Q18).

“Parece com o Brasil em muitas coisas, na cultura, na alegria. Mas os pobres de Moçambique são muito pobres. Tem muito crescimento mas ainda não chegou pra todo mundo” (Q68).

governo português em setembro de 1964, após dez anos de guerra Moçambique tornou-se independente de Portugal em 25 de junho de 1975.

São Tomé e Príncipe

É um estado insular localizado no Golfo da Guiné, composto por duas ilhas principais (Ilha de São Tomé e Ilha do Príncipe) e várias ilhotas, num total de 1001 km², cuja capital é São Tomé. O Português é a língua oficial e de fato a nacional de São Tomé e Príncipe é falada por cerca de 98,4% da população do país. Variantes reestruturadas de português ou crioulo portugueses também são falados como o Forro (a linguagem das redes sociais para aqueles com idade acima de 30 é falado por 36,2%), o Crioulo Cabo-Verdiano (8,5%), o Angolar (6,6%) e o Principense (1%). Seu IDH é 0,574. Conquistou independência de Portugal em 12 de julho de 1975.

“Constitui uma ‘pequena babel’, pois além do português residem os crioulos, forro, lung’ie, angolar, fa dambô, caboverdiano e português dos tongas [...] em termos culturais existem marcas que se assemelham à cultura brasileira. Observo isso, na arquitetura dos prédios, nas nossas danças e a gastronomia, constatei essa semelhança na comida baiana: o picante, uso do azeite de dendê e quiabo”. (Q38)

Fonte: a Autora

Percebemos, tanto nos dados oficiais, como nos dados levantados a partir dos questionários que as fragilidades econômicas e sociais, instabilidade política e riquezas naturais e culturais estão nas duas cabeças da ponte histórica e cultural construída pela UNILAB. Também percebemos que mesmo as/os estudantes ficam presas/os a questões similares as oficiais para descrever seus países, mas um dos principais elementos citados que cruzam tal ponte é a própria lusofonia. Esta que é a estratégia utilizada para promover a integração com a África é uma das principais feridas que carregamos do processo colonizador: “É muito comum, ver nos corredores da Universidade as/os estudantes conversando entre si em suas línguas étnicas e, apenas quando nos dirigimos a elas/es, é que falam em português” (Diário de Campo – 05/04/2018), tal como nos mostra Fanon (2008, p. 33):

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... [...] Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal

ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.

As línguas étnicas representam resistência histórica e cultural, embora, na maioria delas, não seja valorizada uma atitude de desobediência epistêmica que é justamente utilizar a língua colonial para desestabilizar o conhecimento único, pois embora a Universidade se constitua a partir da integração da lusofonia, é a questão afro-brasileira que ganha destaque em seu projeto. Não podemos ignorar que esta é uma das tensões que constitui o território de viabilidade do seu projeto com todas as contradições e assimetrias que possam daí decorrer como mencionaremos mais adiante nas análises.

Outro propósito da UNILAB, dentro da perspectiva da interiorização do ensino superior, é contribuir para diminuir as desigualdades socioeconômicas identificadas em diversos índices nacionais que apontam a região nordeste brasileira como uma das mais carentes do país. Dessa forma, as localidades onde os *campi* da Universidade foram instalados se localizam nesta região e não foram escolhidos aleatoriamente.

Redenção (CE) foi a primeira cidade brasileira a, oficialmente, decretar a abolição da escravatura, em 1883. São Francisco do Conde (BA) é a terceira cidade do Recôncavo Baiano (com 31.699 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) e é considerado o município de maior população negra (maior que 90%) declarada no censo. Estes dados trazem uma especificidade e uma identidade à universidade, porém, mais uma vez nos confrontamos com as tensões entre os dados oficiais e a realidade cotidiana. Pois, por mais significativos que sejam os dados oficiais para a escolha do local de implantação da universidade eles não representam, necessariamente, que estes locais estejam isentos do racismo, ou mesmo, estejam abertos a enfrentá-lo.

Oficialmente, Redenção, no Ceará, foi eleita devido ao reconhecimento do ato histórico de ser a primeira cidade no Brasil a abolir a escravidão negra, fato que decorreu da criação em 1882 da "Sociedade Redentora Acarapense", sociedade que reunia pessoas com ideais abolicionistas. Assim, em 1 de janeiro de 1883, chegavam à então Vila Acarape, dentre outros abolicionistas, Liberato Barroso, Antônio Tibúrcio, Justiniano de Serpa, José do Patrocínio e João Cordeiro (note-se que são citados nome e sobrenome), com a finalidade de assistirem a alforria de 116

peças escravizadas do lugarejo (das quais não temos o registro de seus nomes). A partir daquele ato, a vila recebe o nome de Redenção.

Apesar de tal fato histórico, a cidade ainda cultiva o imaginário da escravidão muito mais do que o da “redenção”, seja nos monumentos erigidos, seja nas atitudes racistas narradas pelas/os estudantes negros/as, tanto brasileiros/as como africanos/as, como nos mostra o estudante guineense:

residindo no Brasil concretamente na cidade de Redenção há 5 anos, uma cidade marcada pelo racismo, [...] pois atitudes racistas fazem parte do meu cotidiano, nos Supermercados, farmácias, lojas de venda, na universidade. Racismo na cidade de Redenção está num processo de naturalização, pois a forma como, às vezes é expressa, externaliza a atitude inconsciente do indivíduo racista” (Q32, p. 183).

O que o estudante chama de processo de naturalização está atrelado ao que chamamos de Colonialidade, pois o padrão ou a matriz de poder constituída está pautada nessa ideia de que a divisão racial da sociedade é algo natural, como veremos mais adiante no segundo capítulo.

A pressão da instalação da UNILAB coloca em xeque as feridas coloniais da cidade com a chegada de estudantes africanos, em sua maioria negros/os, pois como observa uma estudante moçambicana do *campus* baiano da UNILAB, ao participar de um evento²¹ na cidade de Redenção nos diz admirada: “Como os brasileiros no Ceará são brancos!” (Diário de Campo, 06/04/18). E a admiração da estudante encontra respaldo nos dados do IBGE (2010) que mostram que a população cearense é constituída por 33,05% de pessoas que se autodeclaram brancas; 63,39%, pardas; 1,53% indígenas e 3,03% pretas.

Nesse sentido, fica evidenciado que o fato de ser o pioneiro a abolir a escravatura não representou uma mudança na forma da integração da população negra à sociedade, pois quando perguntamos em uma visita ao Museu da cidade sobre as 116 pessoas que foram libertas da escravidão em 1883 na cidade, a pergunta foi recebida com espanto e respostas vagas mostram que não houve uma preocupação com esta população (Diário de Campo, 10/05/2018). Por isso, a volta de pessoas negras ao cotidiano da cidade não condiz com a expectativa de uma sociedade antirracista e aponta um grande desafio para a UNILAB.

²¹ II Seminário de Estudos Africanos: Estado, Nação e Cultura para além das Fronteiras. Ocorreu entre os dias 05 a 07 de abril de 2018 no Campus Liberdade em Redenção-CE/UNILAB.

Da arena de tensões, continuamos nossa contextualização sobre a educação das relações étnico-raciais no domínio da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional, para nos apropriarmos do que dizem as pesquisas no âmbito do enfrentamento do racismo sobre os currículos da formação de professoras/es no contexto educacional brasileiro.

2.2 O Contexto Acadêmico: a discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Anped (2005-2015)

Na presente subseção apresentamos o levantamento que realizamos sobre a educação das relações étnico-raciais, para o qual buscamos dois indicadores: a) a educação das relações étnico-raciais nos currículos da formação de professoras/es; b) a educação das relações étnico-raciais no âmbito da formação inicial de professoras/es.

Realizamos o presente levantamento a partir das comunicações orais apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa Educacional (Anped) que foi fundada em 1978. A Anped é uma associação sem fins lucrativos que reúne professoras/es e estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, bem como outras/os pesquisadoras/es da área.

Hoje a Anped tem um Grupo de Trabalho específico que aborda a educação das relações étnico-raciais, o GT 21 intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, que conta com a presença de intelectuais (negras/os e não negras/os), pesquisadoras/es da temática étnico-racial (afro e indígena).

O referido GT 21 foi criado em 2001 e foi fundado com o apoio de mais de quinhentos associadas/os individuais e por inúmeras instituições de pesquisa científica iniciando suas atividades durante a 25ª Reunião Anual da Anped, em 2002. Sua criação está relacionada ao contexto do final dos anos 1990, mencionado anteriormente, cujas lutas dos Movimentos Sociais Negros vieram impactar na demanda de formação e de consolidação das/os pesquisadoras/es negras/os e não negras/os sob uma *praxis* decolonizadora, como nos mostra Maldonado-Torres:

En efecto, la praxis decolonizadora crea, necesita y envuelve al pensamiento decolonizador, y el pensamiento decolonizador necesita siempre responder, apoyar, y aprender de una praxis decolonizadora, siendo también **el pensamiento, la labor**

intelectual y aún la académica un tipo de práxis en particular (2007a, p. 9 – Grifos nossos).

Assim, as pesquisas que versam sobre a educação das relações étnico-raciais vêm ocupando um espaço significativo no cenário educacional, o que denota um espaço conquistado para difusão de pesquisas sobre as relações étnico-raciais no âmbito educacional.

Vale a pena destacar que, embora tenha sido criado o Grupo de Trabalho específico, nós identificamos pesquisas sobre questões étnico-raciais presentes em 20 dos 23 Grupos de Trabalhos as quais apresentavam vários enfoques, demonstrando o crescente interesse pelas questões étnico-raciais no âmbito educacional nas suas várias dimensões, como fica evidenciado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Presença das questões étnico-raciais nos GT da Anped



Fonte: Anped.

Apenas os GT 09 (Trabalho e Educação); 16 (Educação e Comunicação) e 17 (Filosofia da Educação) não tiveram nenhum trabalho que versasse sobre as questões étnico-raciais na década. Os demais GT tiveram pelo menos um trabalho apresentado sobre as referidas questões.

Justificamos como critério para a definição do recorte temporal para o presente levantamento uma década (2005-2015), por compreender os anos imediatamente seguintes à modificação da LDB pela Lei nº 10.639/03 e de sua regulamentação pelas DCN/2004, estendendo-se até o momento de nossa entrada no curso de doutoramento (salientando que não houve Reunião Anual da Anped em

2014²²). No período analisado foram apresentados 3.725 trabalhos, dos quais 323 (9%) referiam-se às relações étnico-raciais e educação (foram 245 trabalhos do GT 21, sendo 141 sobre as questões afro e 104 sobre as questões indígenas; e 78 trabalhos apresentados nos demais GT) os quais versavam sobre diferentes temas como podemos ver no Quadro 3.

Quadro 3 - Temas Referentes às Questões Étnico-Raciais (2005 – 2015)

| Temas | Total |
|--|-----------|
| Constituição de processos identitários (individuais e/ou coletivos) da infância ao ensino superior | 53 (22%) |
| Impacto de ações afirmativas no ensino superior | 34 (14%) |
| Expressão de questões étnico-raciais nos discursos e práticas presentes nas escolas de educação básica | 15 (6%) |
| Políticas educacionais e diversidade | 13 (5%) |
| História da educação e da população negra | 13 (5%) |
| Enfrentamento do racismo em espaços não escolares na relação entre a escola, as famílias e a comunidade | 07 (3%) |
| Silenciamento, intolerância ou desrespeito às religiões de matriz afro-brasileira | 06 (2%) |
| Educação Escolar Indígena²³ | 104 (43%) |
| TOTAL | 245(100%) |

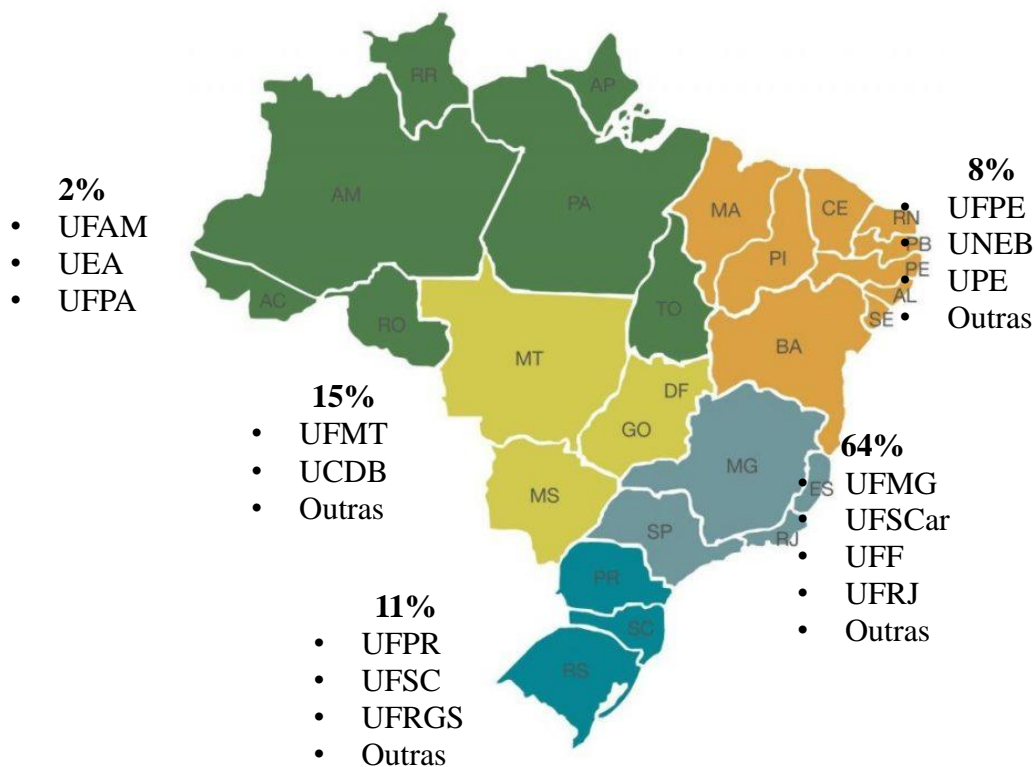
Fonte: Anped.

Na figura a seguir podemos identificar os *loci* de enunciação, quais são as regiões brasileiras e quais as Instituições que mais têm contribuído com o debate. Notamos, neste debate, a prevalência da região sudeste e das universidades públicas.

Figura 1 - Geopolítica do Debate sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil

²² Uma vez que ficou definido em 2013 que as Reuniões da Anped seriam bianuais, intercaladas por reuniões regionais.

²³ As pesquisas referentes à Educação Escolar Indígena nós agrupamos apenas nesta categoria, não as consideramos nas categorizações acima, pois priorizamos em nosso trabalho as discussões relativas à afrodescendência e gostaríamos de registrar o espaço que as questões indígenas têm ocupado no período.



Fonte: Imagem (Google Imagens) Dados (Anped).

Em detrimento da variedade de temáticas, buscamos no período selecionado (2005-2015) trabalhos que apontassem para o enfrentamento do racismo na educação por meio dos currículos de formação de professoras/es e da educação das relações étnico-raciais. Com vistas a este objetivo, lançamos mão das regras de Bardin (2011):

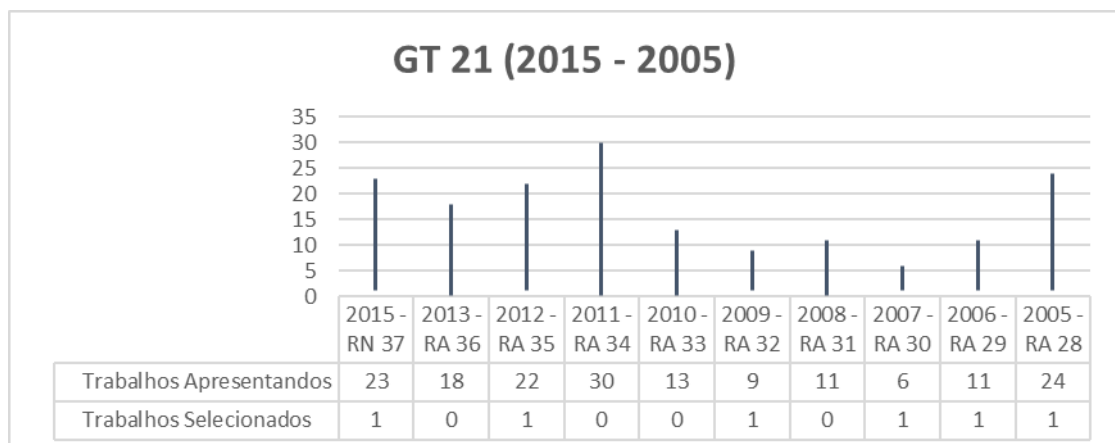
- representatividade – regra que direciona a seleção do conteúdo mais representativo do conjunto de conteúdos suscetíveis à análise, assim selecionamos os trabalhos apresentados como comunicações orais, pois estas sintetizam pesquisas em estado adiantado ou já concluídas;
- homogeneidade – que diz respeito à mesma forma de seleção dos trabalhos, a qual realizamos a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos no primeiro momento;
- exaustividade – regra que nos possibilitou reunir os dados passíveis de análise, ou seja, todos os trabalhos que pela leitura que realizamos do título, resumo e palavras-chave indicassem a preocupação com o enfrentamento do racismo na educação por meio dos currículos de formação de professoras/es;

- exclusividade e objetividade – regras que nos possibilitaram categorizar os trabalhos em um conjunto específico, pudemos selecionar exclusivamente os trabalhos sobre educação das relações étnico-raciais que se referissem diretamente ao enfrentamento do racismo na educação por meio dos currículos de formação de professoras/es;
- pertinência ou adequabilidade – regra que nos remete ao conteúdo que está diretamente ligado ao objetivo do estudo, assim elegemos os trabalhos que se mostrassem coerentes com o objetivo do levantamento.

Diante da aplicação das regras acima, procedemos à análise dos trabalhos selecionados considerando os níveis de análise trazidos por Bardin (2011), níveis estes distintos, porém, interligados: organização, descrição, interpretação e inferência.

O primeiro nível é o que se deu após a aplicação das citadas regras. Assim, do universo de trabalhos apresentados, destacamos 06 (seis) que versam sobre a formação inicial e a educação das relações étnico-raciais. Os trabalhos selecionados foram apresentados no GT 21, conforme podemos localizá-los no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantitativo de Trabalhos Apresentados e Selecionados no GT 21 (2005 - 2015)



Fonte: Autora com base na Anped.

Dessa forma, como já mencionamos anteriormente, empreendemos a identificação e a caracterização das temáticas abordadas que estivessem relacionadas à formação inicial de professoras/es e as relações étnico-raciais, pois compreendemos que a discussão sobre o currículo estaria subjacente à discussão

sobre a formação inicial docente. Dessa forma, procedemos o segundo nível da análise descritiva dos seis trabalhos listados a seguir em forma de um quadro sintético.

Quadro 4 - Trabalhos Selecionados

| Nome do Trabalho | Ano da Reunião | Autoria/Origem | Objetivos e Resultados |
|---|-------------------------|--|--|
| <p>(01)</p> <p>O NOVO PNE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: URGÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE</p> | <p>2015 (37 RN)</p> | <p>Luiz Fernandes de Oliveira – UFRRJ</p> <p>Fabiana Ferreira de Lima – UNIRIO</p> | <p>Apontar aspectos que fundamentam a necessidade da inserção do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sob novas epistemologias e sob uma abordagem intercultural crítica, com vistas à implementação efetiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos de formação inicial docente. Percebeu-se diante do pequeno estudo de grades curriculares que algumas instituições já caminham a favor de uma educação para as relações étnico-raciais, porém outras demonstram a opção pela adoção do sistema hegemônico vigente, legitimando conhecimentos em favor de uns e em detrimento de outros grupos, por visíveis disputas epistemológicas, políticas e de poder. Ao mesmo tempo, vê-se o descaso com a formação do futuro docente que deverá ministrar um conhecimento que deveria, essencialmente, fazer parte de sua formação inicial.</p> |
| <p>(02)</p> <p>POR UMA EDUCAÇÃO</p> | <p>2012 (35 RA)</p> | <p>Maria Elena Viana Souza – UNIRIO</p> | <p>Trazer para o debate resultados de uma investigação feita com</p> |

ÉTNICORACIAL NO
PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA – PIBID

(03)

APRENDIZAGENS DE
UM GRUPO DE
FUTUROS
PROFESSORES DE
QUÍMICA NA
ELABORAÇÃO DE
CONTEÚDOS
PEDAGÓGICOS
DIGITAIS: EM FACE
DOS CAMINHOS
ABERTOS PELA LEI
FEDERAL Nº 10.639 DE
2003

2009
(32 RA)

Juliano Soares
Pinheiro – UFU

Rejane Maria
Ghisolfi Silva –
UFU

doze bolsistas sobre a possibilidade de trabalhar por uma educação étnico-racial no Pibid. Conclui-se que é preciso ainda enfrentar muitos desafios para que, enfim, possamos dizer que o PIBID contribuiu para uma educação étnico-racial. Analisar e identificar quais foram as aprendizagens de um grupo de estudantes de um curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Federal, no estado de Minas Gerais, envolvidos na produção de conteúdos digitais para o ensino de Química na perspectiva de implementação da Lei 10.639/03. Os resultados revelam que a tentativa de implementação da legislação na produção de material para o ensino de Química possibilitou questionar discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos, tensionar conteúdos pré-estabelecidos, instituir um processo de constituição de professores sensíveis a diversidade cultural e capazes de (re)criar práticas alternativas que articulem os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades. Situar e indicar os modos pelos quais a questão étnico-racial se apresentava no sistema educacional do estado do Pará. Conclui-se, entre outros aspectos,

(04)

SILÊNCIO E COR:
RELAÇÕES RACIAIS E
A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NO
ESTADO DO PARÁ

2007
(30 RA)

Wilma de
Nazaré Baía
Coelho – UFPA
/ UNAMA

(1970-1989)

| | | | |
|---|-------------------------|---|---|
| <p>(05)</p> <p>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE</p> | <p>2006 (29 RA)</p> | <p>Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba; UNIPAC – Tupaciguara NEAB / UFU – Uberlândia; Ângela Fatima Soligo - DIS – UNICAMP</p> | <p>que o silêncio sobre a questão racial, a segregação sofrida pelas alunas negras do IEEP, facultou a reprodução de estereótipos e preconceitos já vividos pelas mesmas em outros ambientes sociais. Isso se deve ao fato de que o IEEP, como instituição de formação de docentes, não preparou suas alunas para lidar com uma questão crucial como é a questão racial. Analisar o desafio de formar educadores multiculturais preparados para lidar com as diferenças. Os resultados mostram que é de suma importância que a formação de professores articule a igualdade e a diferença, oferecendo educação em bases multiculturais que possibilite ao aluno/a incorporar-se à vida produtiva e sócio-política. Analisar o contexto da diversidade cultural presente nas escolas da educação básica e as deficiências na formação de professores. Os resultados mostram que a clientela da escola pública não é cultural e nem racialmente homogênea e que o alunado de origem Afro-Brasileira é parcela expressiva dessa escola. Em presença de uma clientela assim caracterizada, esse professor certamente terá grande dificuldade de identificar e desmistificar as visões</p> |
| <p>(06)</p> <p>MULTICULTURALISMO, EDUCAÇÃO BRASILEIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VERDADE OU ILUSÃO?</p> | <p>2005 (28 RA)</p> | <p>Ahyas Siss – UFF – UNIVERSO</p> | |

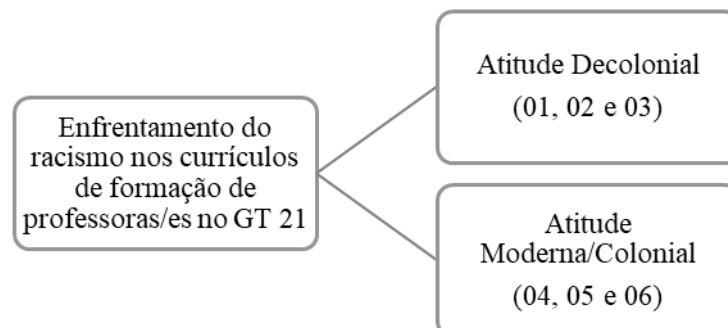
estereotipadas e preconceituosas, bem como as ideologias racistas veiculadas pelos currículos escolares oficiais e pelos demais materiais pedagógicos colocados à sua disposição

Fonte: Anped

Passando para a terceira fase da análise, isto é, interpretação/inferência, diante dos trabalhos mapeados, mais uma vez utilizamo-nos das técnicas da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011) para compreender os núcleos de sentido presentes nos trabalhos analisados no intuito de evidenciar as temáticas estudadas nas pesquisas apresentadas no GT 21 no período selecionado.

Vale lembrar que o objetivo do presente levantamento foi identificar os trabalhos que abordassem o enfrentamento do racismo nos currículos de formação de professoras/es. Nesse sentido, como podemos observar na figura 3, os resultados apontam dois tipos de temáticas: notamos que os três primeiros trabalhos analisam diretamente os currículos (prescrito e praticado) de cursos de formação de professores e os três últimos trabalhos evidenciam as consequências de uma formação docente que não privilegie as questões da diferença e do pertencimento racial para a educação básica.

Figura 2 - Temáticas Estudadas na Anped



Considerando as lentes teóricas adotadas nesta pesquisa, chamamos o primeiro grupo de trabalhos que manifestavam certa Atitude Decolonial, esta entendida como projetos que questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser,

do saber e do poder (MALDONADO-TORRES, 2007b, 2007c). Identificamos este grupo de trabalhos assim, pois apesar das dificuldades apresentadas pelas/os autoras/es das pesquisas que originaram os trabalhos selecionados, todas apontam para as tensões estabelecidas no âmbito de disputas epistemológicas nas quais o desafio é questionar os discursos hegemônicos. Sendo assim, no primeiro trabalho analisado, nas matrizes curriculares de cinco das oito instituições constam disciplinas que se referem à Lei nº 10.639/2003; no segundo trabalho, as doze professoras/estudantes do Pibid são chamadas a problematizar questões raciais que colocavam em cheque suas próprias convicções e (pré)conceitos e, no terceiro trabalho, os estudantes de química são convidados a desafiar a estrutura hegemônica e os conteúdos pré-estabelecidos, por meio de práticas alternativas que articularam os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades.

Vale ressaltar que neste grupo, em todos os trabalhos, estão expressas as marcas da colonialidade, ou seja, da prevalência de discursos hegemônicos, das tentativas de negação das diferenças, da fragilidade das rupturas epistêmicas em algumas experiências. Ainda não se conseguiu uma mudança estrutural, radical, como a decolonialidade sugere. No entanto, nomeamos este grupo como Atitude Decolonial, tanto por mostrar experiências de presença do enfrentamento do racismo, inclusive epistêmico, na formação de professoras/es, como pela denúncia das consequências em não o fazer, por questionar e buscar mudar os padrões coloniais, como mencionamos acima.

O segundo grupo de trabalhos, nomeamos como Atitude Moderna/Colonial, entendendo-a “como uma atitude moderno-colonial ou uma atitude colonial antinegra que cria e sustenta a colonialidade e que encobre a discussão da Modernidade como problema” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 88). Os trabalhos agrupados como Atitude Moderna/Colonial mostram que as diferenças étnico-raciais são vistas como dificuldades ou problemas que a escola “normal” nega ou rejeita. Nos trabalhos analisados, as/os autoras/es apontam para a insistência em se formar professoras/es a partir do “encobrimento da cor” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 90). Isso fica evidenciado nos três trabalhos: no primeiro, há afirmação categórica de que a instituição de formação de docentes “não preparou suas alunas para lidar como uma questão crucial como é a questão racial”; e o próprio título do terceiro trabalho deste grupo questiona se a formação multicultural de professoras/es é

“verdade ou ilusão?”, demonstrando que os discursos que criam e sustentam a Modernidade não chegavam a ser tocados, apesar da necessidade de enfrentá-los.

Os dois grupos de trabalhos apontam, apesar das dificuldades, as necessidades e possibilidades propulsionadas a partir da Lei nº 10.639/2003 de modificar os currículos de formação docente. Levamos em consideração também que os trabalhos da Atitude Moderna/Colonial são aqueles apresentados entre 2005 e 2007, ou seja, logo no início da implementação da referida Lei. Já, os trabalhos da Atitude Decolonial foram apresentados entre 2009 e 2015, ou seja, com mais tempo para consolidação de práticas contra-hegemônicas, tanto que os trabalhos da Atitude Moderna/Colonial se dirigem apenas a estudos documentais e bibliográficos, pois suspeitamos que havia poucas práticas para serem investigadas, relatadas, avaliadas.

Percebemos que os trabalhos apresentados na Anped trazem importantes análises sobre as questões étnico-raciais e educação no cenário nacional e, considerando o aumento de pesquisadoras/es negras/os identificado no presente levantamento, decidimos nos debruçar também sobre um *locus* de enunciação criado dentro desse contexto de resistência negra que é a Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as), como veremos na próxima seção.

2.3 O Contexto Acadêmico-Militante: Atitude Decolonial e Antirracismo na Revista da ABPN

A presente subseção analisa as produções de pesquisadoras/es negras/os e não negras/os na base de dados da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Revista da ABPN), no período de 2010 (ano de seu lançamento) até 2018 (volume 10, edição atual²⁴). Esta seção neste trabalho não se trata unicamente de um levantamento de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, antes se refere a um posicionamento político e epistêmico que visa reconhecer e valorizar as vozes negras que falam a partir da exterioridade do projeto moderno/colonial.

²⁴ Até junho de 2018.

Assim, seu objetivo é analisar as produções acadêmicas de sujeitos epistêmicos outros, os quais por muito tempo foram tratados, no máximo, como “objetos de estudo” e que por meio de lutas antirracistas passam a ocupar o *locus* de enunciação de pesquisadoras/es, produtoras/es de conhecimento em um contexto que chamamos acadêmico-militante. E dentro deste objetivo geral, fizemos um recorte para analisar especificamente os artigos publicados que abordem questões referentes ao currículo da formação inicial de professoras/es, visando uma maior aproximação com o objeto desta pesquisa de doutorado.

Nesse sentido, primeiramente vamos contextualizar a construção da Revista da ABPN que é um lugar de fala de sujeitos que, na constituição do sistema-mundo moderno/colonial, foram relegados à condição de não-poder, de não-saber e de não-ser, isso graças à outra face da Modernidade, à Colonialidade, que de acordo com Quijano (2005) surge com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia e estabelecer os papéis e os lugares nas estruturas de poder na sociedade que se constituía em face da conquista atlântica.

Tal hierarquização racial tornou as identidades coloniais, aquelas que se distanciavam do padrão branco europeu, em identidades negativas e homogêneas, por isso, a História não narra os acontecimentos referentes aos povos Aymara, Kayowá, Kuna, Mapuche, Pankará, Pataxó, Taíno, Tupinambá, Xukuru e tantos outros... mas generalizam todos os povos indígenas, em detrimento de suas especificidades, em uma única categoria: **índios** – uma identidade racializada, homogeneizadora e negativa que tendia à extinção. Assim como fizeram com os diversos povos africanos (ainda que na África não existam apenas pessoas negras, como sabemos), aqueles que foram trazidos à força para este lado do Atlântico foram categorizados como **negros**, termo que antes de ser ressignificado pelos Movimentos Sociais Negros carregava um sentido pejorativo e depreciativo, mas que hoje representa de forma positiva a identidade de ascendência afro.

Apesar de se fiar em argumentos pseudocientíficos, tal hierarquização racial não encontra respaldo científico algum, mas a força da Colonialidade é tamanha que serve de base de sustentação para o racismo, como já mencionamos, uma doutrina derivada desta construção mental, sociológica e política que continua estabelecendo lugares e papéis de prestígio para “brancos” e lugares e papéis subalternos para os “outros”.

Fanon (2008) mostra-nos que o sujeito sempre está situado em um lugar dentro das estruturas de poder, e o lugar estabelecido para o sujeito colonial, especialmente para o negro, é a zona do não-ser. O autor nos explica o que significa tal zona do não-ser quando narra que se pensava e se via como “francês”²⁵ até vivenciar o racismo antinegro, tanto no exército quando lutou contra as forças nazistas na Segunda Guerra Mundial (vale mencionar que serviu ao exército na condição de soldado francês), quanto nas ruas das cidades francesas, mesmo após a vitória.

O que Fanon nos mostra é que não adiantava ter cidadania francesa para ser um “francês”. Seu corpo negro, racializado pela Colonialidade, apontava-lhe que ele era um sujeito colonial, um outro, que estava na base da pirâmide racial. Vamos entendendo que o racismo vai se estender para toda forma de vida do sujeito racializado, inclusive para o seu conhecimento, que determina sua própria existência dentro da lógica cartesiana do “penso, logo existo”.

Nas estruturas de poder estabelecidas pela Colonialidade, quem pensa e, por consequência, existe, são os homens brancos, cristãos, cisheterossexuais, das classes abastadas e oriundos do norte global (atualmente, alguns países da Europa e América do Norte). Mas, como nos mostra Fanon (2008, p. 26), o negro não é um homem, o “negro é um homem negro”, ele é lembrado todo o tempo que pode, no máximo, parecer com o branco:

Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde eu havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia europeia, de um amigo francês me dizendo calorosamente: ‘No fundo você é um branco’ [...]

Não há razão para que A. Breton diga de Césaire: ‘É um negro que maneja a língua francesa como nenhum branco a maneja nos dias de hoje’ (FANON, 2008, p. 50-1).

Os testemunhos de Fanon revelam tanto a força do racismo como do racismo epistêmico, que de acordo com Ramón Grosfoguel (2016) decorre do privilégio epistêmico auto-outorgado pelo branco europeu. Nesse sentido, considera-se como única e legítima tradição de pensamento para a produção de conhecimentos a dos

²⁵ Este é um exemplo de uma identidade também racializada, mas que se encontra no topo da hierarquização racial estabelecida pela colonialidade do poder.

homens ocidentais, pois somente esta teria a capacidade de acesso à universidade e à verdade, de acordo com o autor.

Percebemos assim que o racismo epistêmico desconsidera os conhecimentos não ocidentais, avaliando-os como inferiores. Para Grosfoguel (2016), é a “ego-política do conhecimento”, isto é, a fala a partir de um corpo masculino branco e uma geopolítica do conhecimento eurocentrada que dá sustentação à crença de que os homens²⁶ europeus ou norte-americanos são os únicos capazes de alcançar a objetividade e a neutralidade requeridas nas Ciências, o que fica evidenciado nos dados do último Censo da Educação Superior no Brasil que foi publicado no mês de junho de 2018 e traz dados recolhidos em 2016. O referido censo mostra que entre as/os 53.995 docentes que atuam na pós-graduação brasileira com doutorado o grupo com maior representação é o de homens brancos (24%), o percentual de mulheres brancas é de 19% e o de mulheres negras (no grupo que consideramos as mulheres pardas e pretas) não chega a 3% do total de docentes²⁷.

Os dados do referido censo confirmam que há uma corpo-política do conhecimento que é exclusiva e excludente a qual começa a ser forjada em nossa formação escolar básica, pois se a observarmos podemos notar que o eurocentrismo²⁸, manifestado como racismo epistêmico, perpassa-a através de currículos colonizados/colonizadores (FERREIRA; SILVA, 2015), ou seja, o conhecimento selecionado é geralmente aquele que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade dentro de uma lógica racista e sexista baseada em discursos que descartam e subalternizam todas as epistemologias outras²⁹.

²⁶ Exclui inclusive as mulheres brancas, assim como todas/os outras/os que estejam fora de tal padrão.

²⁷ Para mais informações sobre o censo e uma análise ampliada sobre o racismo na academia visite o Portal Combate Racismo Ambiental (<https://racismoambiental.net.br/2018/06/22/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>).

²⁸ Eurocentrismo, de acordo com Quijano (2005, p. 246-7), é “o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados 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 [...] 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”.

²⁹ Vale destacar que as epistemologias outras costumam ser descartadas e subalternizadas enquanto não são apropriadas, usurpadas, roubadas por meio do extrativismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016). Por isso os livros de História não falam sobre os conhecimentos metalúrgicos, agrícolas, extrativistas trazidos pelos especialistas africanos ao longo dos diversos ciclos econômicos

Dessa forma, por meio do desdobramento da Colonialidade em seus diversos eixos³⁰ a zona do não-ser torna-se aparentemente naturalizada e reúne cada vez mais sujeitos coloniais que, uma vez racializados, não pensam, não produzem conhecimentos, não “são” a menos que vistam as máscaras brancas e suportem “a vergonha e o desprezo de si. A náusea. Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal” (FANON, 2008, p. 109).

A chave desse impasse, da ruptura do dito “círculo infernal”, é a Decolonialidade, o processo inacabado de descolonização que se iniciou com a liberdade política das ex-colônias e que vem sendo encampado por todos estes sujeitos que rejeitam a zona do não-ser e reivindicam seu *locus* de enunciação para rasgar as máscaras, fazerem-se conhecer, libertarem-se definitivamente da Colonialidade. As lutas pela Decolonialidade continuam sendo lutas pela libertação, mas agora, dos padrões estabelecidos pela Colonialidade como nos mostra Fanon (2008, p. 108):

Como assim? Quando então eu tinha todos os motivos para odiar, detestar, rejeitavam-me? Quando então devia ser adulado, solicitado, recusavam qualquer reconhecimento? Desde que era impossível livrar-me de um *complexo inato*, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer (Grifos do autor).

Um importante espaço no Brasil de fazer-se conhecer e de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico é a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (e também não negras/os) que, em uma atitude que consideramos decolonial, vem trazendo para o debate questões de interesse da população negra, assim como tem sido um espaço de produção, de valorização e de difusão do conhecimento desta população.

A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN – é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão acadêmico-

implantados nas Américas, da mesma forma que se ignora os conhecimentos e saberes ancestrais dos povos indígenas, camponeses, enfim.

³⁰ Além da máxima que a Colonialidade é constitutiva e não derivada do Colonialismo as/os autoras/es a caracterizam em vários eixos com suas especificidades Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser, Colonialidade da Mãe-Natureza, Colonialidade de Gênero como veremos no próximo capítulo.

científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Ela surge no contexto da redemocratização nacional e das lutas por justiça social, conforme mencionamos anteriormente.

De acordo com o site da Associação, o pontapé inicial para sua constituição foi o I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas, realizado entre 21 a 23 de setembro de 1989, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília. O encontro teve como temática central “A Produção do Saber e suas Especificidades” e reuniu intelectuais de vários estados brasileiros, possibilitando a visualização de uma produção acadêmica até então silenciada, mas que demonstrava preocupação com a situação da população negra. Entre os objetivos do Encontro destacamos: “garantir a inserção da problemática racial na redemocratização do espaço universitário, e possibilitar o intercâmbio e a inclusão de temas que resgatassem tanto as origens africanas como a atuação das/os negras/os enquanto agentes sociais” (ABPN, 2016). A mobilização perseguindo estes e outros objetivos continuou e, onze anos após o encontro de Marília, realiza-se o **I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as** (Copene), no período de 22 a 25 de novembro de 2000 aqui na UFPE, em Recife – PE.

De acordo com a ABPN, o Copene inaugurou um novo procedimento ao efetuar um balanço da produção recente de pesquisadoras/es negras/os e de estudos que lidam com temáticas relacionadas com a situação dos afrodescendentes, especialmente no Brasil. Em 2018 acontece sua décima edição na UFU, em Uberlândia – MG, com o tema “(Re)existência Intelectual Negra e Ancestral – 18 anos de enfrentamento”. Esta edição do congresso conta com 57 Sessões Temáticas que são espaços de divulgação, circulação e promoção da produção científica de pesquisadoras/es negras/os e estudiosas/os que se interessam pelas questões da população negra.

A ABPN e as produções que circulam nos Copene apontam o crescimento quantitativo da participação de pessoas interessadas nos temas das relações raciais. Assim, a criação da Revista da ABPN em 2010 vem registrar a produção dessas/es intelectuais e se consolidar como espaço de afirmação e de luta contra os padrões que estabeleceram que negros e seus conhecimentos eram inferiores.

De acordo com o foco e escopo da Revista da ABPN, esta é um periódico de acesso livre e gratuito, quadrimestral, em versão eletrônica, disponível no site:

<http://www.abpn.org.br/revista>. O seu principal objetivo é visibilizar as discussões sobre relações raciais e experiências de populações negras, a partir da produção de pesquisadoras/es e intelectuais negras/os, bem como de outras/os comprometidas/os com a promoção da equidade e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional. Assim, tem como público-alvo pesquisadoras/es e comunidade acadêmica em geral, membros de organizações e instituições que trabalham com a questão racial, pessoas interessadas no debate sobre as relações raciais.

A Revista recebe textos inéditos em português, inglês, francês e espanhol. Apresenta como organização padrão as seguintes sessões: Apresentação, Conferência, Artigos, Editorial, Ensaio, Resenhas e Entrevista. Além das sessões citadas, também se configura como dossiês que abordam temáticas específicas de acordo com o tema eleito para compor aquele número. Assim já foram publicados nove dossiês elencados no Quadro 5.

Quadro 5 - Dossiês da Revista da ABPN

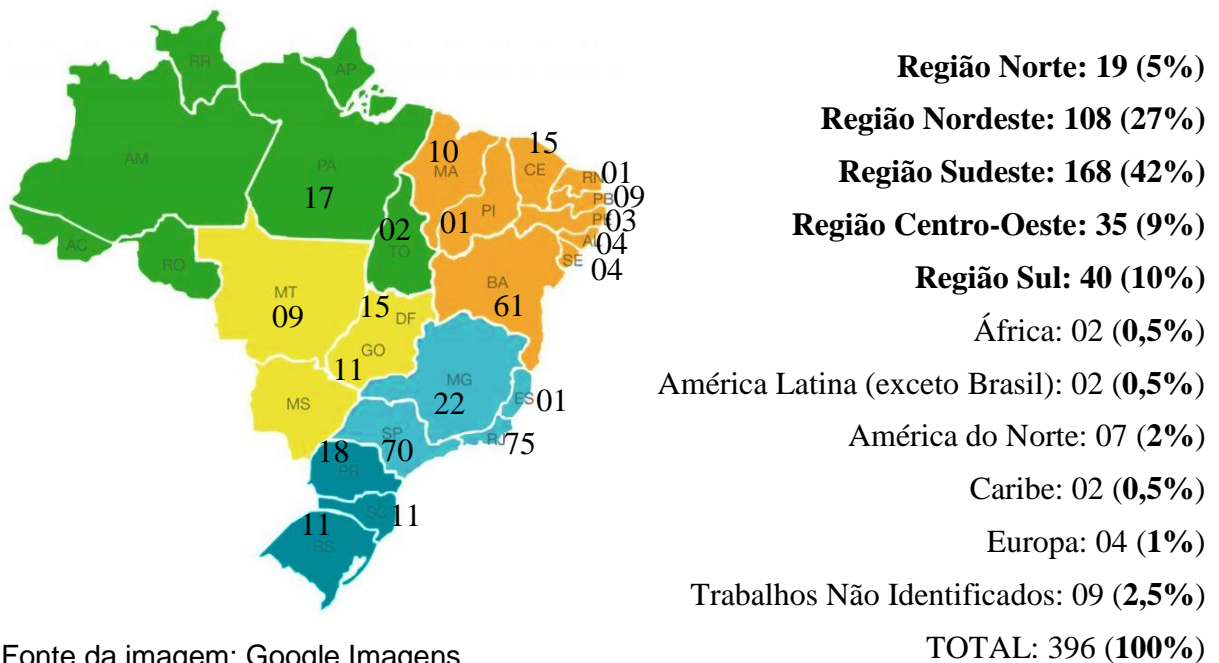
| NOME DOS DOSSIÊS | ANO | QUANT. ARTIGOS |
|--|------------|-----------------------|
| Branquitude | 2014 | 13 |
| Saúde da População Negra | 2015 | 11 |
| Questões Étnico-Raciais e Linguagem | | 11 |
| Educação, Quilombos e Ensino de História: Paradigmas e Propostas | 2016 | 14 |
| Estudos Sobre o Negro em Educação | | 09 |
| Diálogos e Perspectivas sobre a Questão Racial no Brasil | | 08 |
| Por uma produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias | 2017 | 17 |
| Espaço, Águas e Territórios: uma análise socioespacial | | 08 |
| Racismo, Saúde Mental e Território: Desafios Políticos e Epistemológicos na Clínica Ampliada | | 14 |
| TOTAL | | 105 |

Fonte: Revista da ABPN (<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/issue/archive>)

Além dos dossiês temáticos, a Revista, que até agosto de 2018 está em seu nono volume e no número 23, também lançou três edições especiais: O Caderno Temático Saberes Tradicionais (2017) com doze artigos; o Caderno Temático Letramentos de Reexistência (2018) com quarenta e dois artigos e o Caderno Temático História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Lei 10.639/03 na escola (2018), com trinta e oito artigos.

Ao todo, foram publicados trezentos e noventa e seis artigos dos quais dezessete são internacionais (Estados Unidos com 07 trabalhos; África do Sul; Argentina; Cabo Verde; Equador; França; Haiti; Inglaterra; Itália; Porto Rico e Portugal com 01 trabalhos cada). Não identificamos o local de origem de nove trabalhos. Na Figura 1 podemos visualizar que vinte e um dos vinte e sete estados brasileiros contribuíram pelo menos com um trabalho na constituição do arcabouço epistêmico sobre as questões raciais reunidos na Revista da ABPN. Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia juntos são responsáveis por 52% dessa produção.

Figura 3³¹ - Locí de Enunciação



Fonte da imagem: Google Imagens

Nossa hipótese para o silenciamento da discussão nos seis estados que não apresentou nenhum trabalho é que provavelmente a discussão sobre as populações indígenas tenham prioridade, uma vez que comparando as produções sobre educação das relações étnico-raciais efetuado na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período de 2005-2015, apresentada na subseção anterior, estes estados aparecem com 2% dos trabalhos sobre educação das relações étnico-raciais, provavelmente com trabalhos

³¹ Ao lado da Figura 03 apresentamos o percentual de trabalhos por região no Brasil e consideramos também uma divisão regional mundial, mas optamos por não a representar no Mapa-Múndi para enfatizar a produção brasileira.

sobre Educação Escolar Indígena. Temos também uma outra hipótese, baseada na consideração dos dois levantamentos que diz respeito à constituição de uma geopolítica do conhecimento nacional que privilegia as produções do Sudeste e do Sul do país.

O repertório de temáticas abordadas pelas/os autoras/es negras/os e não negras/os perpassam várias áreas do conhecimento além da interdisciplinaridade que é uma característica expressiva: Antropologia, Artes, Comunicação, Educação, Enfermagem, Ensino, Filosofia, Geografia, História, Linguística, Literatura, Psicologia, Saúde e Sociologia.

Outra característica que vale ser destacada diz respeito às lentes teóricas que as/os autoras/es valorizam em suas produções na Revista, que enfatizam as epistemologias produzidas no Sul Global, com grande destaque para autoras/es africanos, latino-americanos e brasileiros que muitas vezes não são lembrados pelo cânone eurocêntrico. E com o objetivo de estimular a difusão das produções publicadas na Revista, recentemente ela tem colocado como um dos requisitos para as/os autoras/es que sejam utilizados artigos já publicados nesse *locus* de enunciação nos manuscritos a ser submetidos para análise e possível publicação. Tal estratégia possibilita o diálogo entre a comunidade científica em torno dos debates promovidos por esta base de produção de conhecimentos o que fortalece a rede de pesquisadoras/es em torno de seus interesses epistêmicos.

Em detrimento da variedade de temáticas abordadas na Revista em seus artigos, ensaios, dossiês e cadernos especiais, selecionamos no período indicado (2010-2018) aqueles que apontassem para o enfrentamento do racismo na educação por meio dos currículos de formação inicial de professoras/es. Com vistas a este objetivo, lançamos mão das regras apresentadas por Bardin (2011), e igualmente procedemos no levantamento da Anped:

- Representatividade – procedemos à seleção do conteúdo mais representativo do conjunto de conteúdos suscetíveis à análise, selecionando os artigos e excluindo editoriais, entrevistas e resenhas;
- Homogeneidade – os artigos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos artigos no primeiro momento;
- Exaustividade – selecionamos todos os artigos, que pela leitura que realizamos do título, resumo e palavras-chaves, indicaram a preocupação

com o enfrentamento do racismo na educação por meio dos currículos de formação de professoras/es;

- Exclusividade e objetividade – categorizamos os trabalhos em um conjunto específico, selecionando exclusivamente os trabalhos sobre educação das relações étnico-raciais que se referissem diretamente ao enfrentamento do racismo na educação relacionadas aos currículos de formação de professoras/es;
- Pertinência ou adequabilidade – elegemos apenas os trabalhos que se mostrassem coerentes com o objetivo do levantamento.

Diante da aplicação das regras acima procedemos à análise dos trabalhos selecionados considerando os níveis de análise trazidos pela autora mais uma vez. O primeiro nível é o que se deu após a aplicação das citadas regras. Assim, do universo de 396 trabalhos publicados nesses 23 números da Revista, destacamos 06 (seis) que versam sobre a formação inicial e a educação das relações étnico-raciais. O volume de produção nesses oito anos da Revista pode ser equiparado aos dez anos de trabalhos na Anped (323 no período de 2005-2015, como vimos).

Assim, ao emprendermos a identificação e a caracterização das temáticas abordadas que estivessem relacionadas à formação inicial de professoras/es e as relações étnico-raciais, compreendemos que a discussão sobre o currículo estaria subjacente à discussão sobre a formação inicial docente. Dessa forma, apresentamos a seguir o segundo nível da análise descritiva dos seis trabalhos no quadro sintético.

Quadro 6 - Artigos Selecionados

| Nome do Trabalho | Vol. da Publicação | Autoria/Origem | Objetivos e Resultados |
|--|------------------------------------|---|---|
| (01) O "(Não) Lugar" da Educação Etnicorracial na Grade Curricular do Curso de Ciências Sociais da USP, UNICAMP e UNESP | V. 10, Ed. Especial - maio de 2018 | Eva Aparecida da Silva (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) | Analisar as matrizes curriculares das Licenciaturas e Bacharelados em Ciências Sociais para identificar a implementação do disposto nas DCN para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Foi |

(02)
 A Branquitude e a
 Colonialidade na Prática
 Docente na Educação
 Básica (2000-2015)

V. 10, Ed.
 Especial - maio
 de 2018

Maíra Pires
 Andrade
 (UDESC)

identificado um silenciamento na oferta de disciplinas obrigatórias e um pequeno número de oferta de optativas com pouco alcance, segundo a autora.

Identificar os aspectos da branquitude e da colonialidade inseridos nas práticas de ensino realizados pelos estagiários do Curso de História da UDESC. Os resultados revelam a predominância da abordagem eurocêntrica nos relatórios das/os estudantes, assim como mudanças e também permanências do ensino desta temática, como a continuação das narrativas da escravidão para pensar as populações afrodescendentes, evidenciando que não basta a inserção de conteúdos para transformar as práticas.

As autoras, enquanto professoras de Química, criticam a formação tecnicista e eurocêntrica propondo Intervenções Pedagógicas, que a partir da diáspora africana, identificam, através de fatos históricos, a influência do ciclo da cana-de-açúcar na descoberta e no desenvolvimento econômico da América Portuguesa (Brasil Colônia) até os dias atuais. Os resultados mostraram que é possível implementar a lei nº 10.639/2003 por meio da experimentação do ensino de química, valorizando o legado africano à ciência e

(03)
 Cultura Africana e
 Ensino de Química:
 estudo sobre a formação
 docente

V. 9, n. 21 nov.
 2016 – fev.
 2017

Morgana
 Abranches
 Bastos (UFG);
 Anna Maria
 Canavarro
 Benite (UFG),

- (04)
- O Impacto das Ações Afirmativas no Currículo Acadêmico do Ensino Superior Brasileiro
- V. 8 n. 19 Mar-Jun 2016
- Joana Célia Passos (UFSC);
Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar);
Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)
- tecnologia. Analisam dados sobre a adoção das ações afirmativas no ensino superior brasileiro e os impactos de tal medida na estrutura curricular dessas instituições por meio de levantamento bibliográfico e documental sobre a adoção da temática no âmbito curricular. As autoras verificaram que as questões raciais aparecem de forma periférica na estrutura curricular dos cursos de graduação e são embrionárias na extensão. Realizar uma pequena análise sobre os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER - e suas implicações pedagógicas nos sistemas de Ensino. O artigo aponta para as possibilidades abertas pelas lutas antirracistas, destacando os desafios para a formação docente e a necessidade de enfrentá-los e suas chances de êxito por meio de novas alianças entre professores, intelectualidade negra e, o mais importante, o movimento negro
- (05)
- Por uma Desobediência Epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas
- V. 6, n. 13 mar. – jun. 2014
- Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ);
Mônica Regina Ferreira Lins (UERJ)
- Trata-se de um relato de experiência, tomando a prática de ensino da área de História como eixo principal de investigação. A pesquisa/retrato aponta que é necessário um
- (06)
- Do Ponto que Vê aos Passos de Quem Caminha: perspectivas teórico-práticas em uma experiência com a
- V. 3, n. 7 mar.–jun. 2012
- Everardo Paiva de Andrade (UFF);
Rosana da Câmara Teixeira (UFF);
Danielle

educação das relações
étnico-raciais entre
licenciandos de História

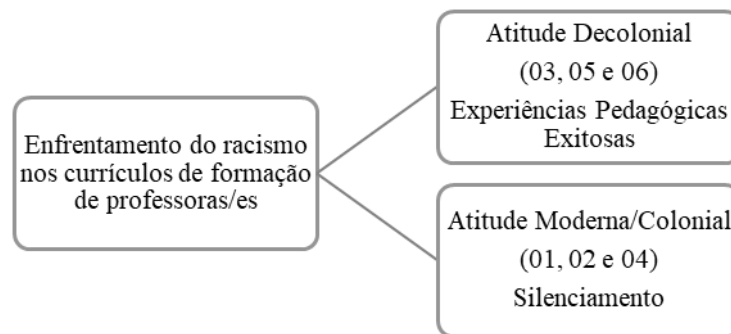
Henriques
Magalhães
(UFF)

diálogo efetivo com a cultura escolar e seu currículo, pois este é um dos elementos cruciais da luta pela garantia de permanência de uma perspectiva antirracista na escola.

Fonte: Revistas da ABPN

Diante dos dados mapeados, passamos para o terceiro nível da análise para compreender os núcleos de sentido presentes no material analisado, evidenciando assim quais temáticas têm sido foco desses estudos. Dessa forma, como podemos observar na Figura a seguir, os resultados apontam duas temáticas:

Figura 4 - Temáticas Estudadas na Revista da ABPN



Chamamos o primeiro grupo de trabalhos que manifestavam certa Atitude Decolonial, pois os trabalhos que associamos a este tema mostram os resultados positivos diante das práticas pedagógicas afinadas com o disposto nas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Destacamos que estes artigos se contrapõem ao eurocentrismo e valorizam as lutas e os saberes afro para compor sua prática.

O segundo grupo de trabalhos, nomeamos como Atitude Moderna/Colonial, pois os trabalhos agrupados aqui mostram que persiste um silenciamento em torno do enfrentamento do racismo ao denunciarem o pequeno espaço reservado nas matrizes curriculares ou a constância dos discursos eurocêntricos e da branquitude apesar dos dispositivos legais e teóricos disponíveis.

Tomar a Revista da ABPN como base de dados para levantamento da produção epistêmica em torno das problemáticas da população negra significa levar

em conta o *locus* de enunciação desta mesma população que, por meio de várias frentes da luta antirracista, sente a necessidade de produzir, valorizar e difundir seus conhecimentos, conhecimentos estes, que assim como suas/seus produtoras/es, por muito tempo foram relegados à zona do não-ser.

Entendemos que a constituição deste espaço como lugar de fala, como *locus* de enunciação, se insere no contexto de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico juntamente com as lutas pela democracia, por justiça social e por direito epistêmico, o que foi evidenciado ao longo da trajetória da própria Associação, das vivências dos Copene e da consolidação das produções de negras/os e não negras/os sem máscaras que lutam e produzem juntas/os neste importante meio que é a Revista.

Vale destacar a sua abrangência geográfica, tanto nacional como internacionalmente, assim como a variedade de temas abordados, bem como o referencial teórico adotado na maioria das produções. Resultados que apontam para a possibilidade de coexistência de sujeitos epistêmicos diversos em diálogos epistemológicos que vislumbram a conclusão do processo de descolonização da sociedade moderna.

Os artigos selecionados contribuem para a decolonização dos currículos de formação de professoras/es em uma perspectiva freireana, seja por meio da denúncia do que ainda temos que enfrentar, seja pelo anúncio de que já se tem feito coisas significativas.

Percebemos que os trabalhos analisados tanto da Anped, quanto os da Revista da ABPN apontam para uma perspectiva de decolonização dos currículos, compreendida enquanto exigência de se superar o etnocentrismo (colonialidade do poder e do ser) e o eurocentrismo (colonialidade do saber), embora por mais otimista que seja a perspectiva do trabalho analisado, apontam que ainda há muito a ser feito.

3 TEORIAS PÓS-COLONIALISTAS, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO – O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO OPÇÃO POLÍTICA E EPISTÊMICA

Como anunciamos na introdução desta pesquisa, fizemos a opção política e epistêmica pelas Teorias Pós-Críticas do Currículo em diálogo com o Pensamento Decolonial para abordarmos a Formação Docente para a educação das relações étnico-raciais. Estas são nossas lentes teóricas, que orientam tanto a compreensão sobre o fenômeno da pesquisa como o que-fazer pedagógico, pois percebemos que tal opção epistêmica exige uma atitude diante dos fatos observados.

Não é uma escolha teórica de conceitos e definições para apenas interpretar o racismo e a educação das relações étnico-raciais como mero objeto de estudo, mas sobretudo uma maneira de compreender e orientar formas de luta contra o racismo. Estas, por sua vez, comprometem-se com outras formas de ser, de agir, de conhecer, distintas daquelas preconizadas pelo etnocentrismo branco europeu, assim como preconizam a valorização de identidade e de saberes, adoção de atitudes antirracistas, apontando para formas outras de poder, de saber e de ser.

Segundo Walsh (2005), a especificidade destas teorizações não está fundada nas denúncias de opressão nem nas lutas contra a ordem mundial dominante de forma isolada, mas exatamente na relação praxiológica que enfatiza a construção insurgente e criativa de formas outras de ser e de pensar. As Teorias Pós-Coloniais são frutos de inúmeras produções e reflexões científicas que têm contribuído para explicar o que representou o colonialismo para as ex-colônias. Questionam o cânone ocidental da literatura, da música e das artes clássicas europeias, que influenciaram e moldaram a arte da cultura ocidental e que foram impostas como modelo e referência de alta cultura, em contraposição ao artesanato produzido pelos colonizados, segundo a ótica dos colonizadores.

De acordo com Silva (2000), as Teorias Pós-Coloniais, porém, não restringem suas reflexões, análises e teorizações à análise estética, mas inserem em suas críticas as relações de poder, assentando grande ênfase tanto nos estudos da estética como da política ao reivindicar o combate à monocultura, à homogeneização e à hegemonia da identidade eurocentrada. Tais questões estão relacionadas às discussões sobre raça, gênero, classe, sexualidade e linguagem.

Para justificar sua escolha, dentre tantas teorias que poderiam servir de lentes teóricas ao nosso trabalho, referenciamos-nos ao entendimento de Walsh (2014) e de Mignolo (2007), que nos mostram que não se trata apenas de teorias ou interpretações em conflito, lutando pela hegemonia de suas conclusões. Mignolo (2007) mostra que o *locus* de enunciação como critério corpo-geo-político-epistêmico nos possibilita compreender que algo narrado sob a perspectiva da Modernidade que é visto como “sucesso”, ao deslocar o ponto de vista para o da Colonialidade (ferida colonial) passa a ser visto como “transtorno total”. Se não, vejamos o que o autor nos diz:

Los cristianos europeos veían “el descubrimiento y la conquista” de América como el acontecimiento más extraordinario desde que Dios creó el mundo (una visión que goza de gran aceptación, con la que estarían de acuerdo incluso Adam Smith, teórico del libre comercio, y Karl Marx, crítico acérrimo del capitalismo), pero el pueblo aimara de los territorios que hoy ocupan Bolivia y Perú consideraban ese hecho histórico como un *pachacuti*, es decir, un trastorno total del espacio y el tiempo, una revolución invertida, por así decirlo (MIGNOLO, 2007, p. 19).

Dessa forma, podemos compreender que não se trata apenas de uma questão de interpretação, mas adotar a perspectiva da Colonialidade significa reivindicar o direito epistêmico de elucidar questões que nem mesmo as teorias críticas foram capazes de dar respostas. Tal deslocamento, ou giro decolonial como nomeou Maldonado-Torres (2016), é um dos elementos da decolonialidade, que pressupõe uma cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder, por meio da qual os conhecimentos subalternos também possam ser incorporados ao processo de produção de conhecimento.

Foi de dentro da ferida colonial que Franz Fanon escreveu *Les Damnés de la Terre*, e quando pediu que seu amigo Jean-Paul Sartre se incumbisse de fazer o prefácio do livro estava ciente que desestabilizaria a geopolítica do conhecimento. E isto fica evidenciado no trecho que Sartre convida os europeus a conhecer o livro de Fanon:

Europeus, abram este livro, penetrem nele [...]. Nesse caso, direis, joguemos este livro pela janela. Por que temos de o ler se não foi escrito para nós? Por dois motivos, o primeiro é que Fanon vos explica a seus irmãos e desmonta para eles os mecanismos de nossas alienações: aproveitai para vos descobrir a vós mesmos em sua verdade de objetos. Nossas vítimas nos conhecem por suas

feridas e por seus grilhões: é isso que torna seu testemunho irrefutável (SARTRE, 1968, p. 08).

No trecho acima, Sartre chama a atenção de seus compatriotas europeus para a obra de Fanon (visto pela perspectiva eurocêntrica como um colonizado, um subalternizado), o qual ousa falar. Mesmo que não fale “para” os europeus, fala “sobre” eles. E o faz baseado no testemunho fiel do que foi feito pela colonialidade desde o colonialismo, fala de suas feridas, causando um giro epistêmico como nos mostra Gayatri Chakravorty Spivak. Para a autora, o sujeito subalterno é aquele cuja voz não podia ser ouvida – por isso que no convite de Sartre vemos que a vontade de seus conterrâneos franceses seria jogar o livro de Fanon pela janela.

Spivak (2010) critica a intelectualidade que pretende falar em seu nome, em nome dos subalternizados, mostrando-nos que os atos de resistência que ocorrem em nome do subalterno sempre estão imbricados no discurso hegemônico. Dessa forma, o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um “outro”, uma mera classificação essencialista

O problema do sujeito emudecido da mulher subalterna, embora não seja resolvido por meio de uma busca “essencialista” de suas origens perdidas, tampouco pode ser determinado com o apelo por mais teoria no contexto anglo-americano (SPIVAK, 2010, p. 89).

Para o Pensamento Decolonial, o subalterno fala. Entretanto não se trata de “dar a voz” ao subalterno nem de “empoderá-lo”, mas de acordo com Maldonado-Torres (2007c), trata-se de movimentos de conquista epistêmico-político que veem se dando ao longo da história da sociedade moderna-colonial-patriarcal no território da diferença colonial produzindo pensamentos de fronteira. Falas que são produzidas a partir dos sujeitos que retomam o seu direito epistêmico assumindo vários desafios para que outras epistemologias e outros povos possam também falar, contar outras formas de História. É importante destacar que tal abordagem teórica não se arvora a pretensão de se colocar como um “novo paradigma”, mas sim, como um paradigma outro, conforme nos mostram Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 20):

antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro. Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia (como lo son el postestructuralismo, la postcolonialidad,

etc.), sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial.

Para Mignolo (2011) e Walsh (2005), um “novo paradigma” seria nada mais que mais um paradigma que chegou depois de seus antecessores, seguindo (apesar de ser novo), a mesma lógica dos predecessores, por exemplo, a pós-Modernidade, por mais que critique e problematize a Modernidade, continua na mesma geopolítica do conhecimento. Enquanto que um paradigma outro traz o deslocamento de sua crítica do polo da Modernidade para o da Colonialidade, não se fala desde a interioridade do projeto moderno, mas desde a exterioridade, desde o seu avesso.

É possível reconhecer que a Perspectiva Decolonial, embora se distinga, comunga com aspectos da crítica pós-colonial. Nesse sentido, podemos traçar aproximações e distanciamentos, por exemplo, entre a Perspectiva Decolonial e os Estudos Pós-coloniais, os Estudos da Subalternidade e os Estudos Culturais.

Os Estudos Pós-Coloniais são frutos especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas pela libertação e descolonização, as quais produziram importantes teorizações acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa. Suas formulações seminais remontam ao período das lutas de libertação colonial com autores e suas respectivas obras que são consideradas como aquelas que inauguram os Estudos Pós-Coloniais como campo, tais como: Aimé Césaire (*Discurso sobre o Colonialismo* – 1950), Frantz Fanon (*Pele negra, máscara branca* – 1952; *Os condenados da terra* – 1961); Kwame Nkrumah (*Consciencism* – 1964); Albert Memmi (*O colonizador e o colonizado* – 1965) e Edward Said (*Orientalismo* – 1978).

Embora autores como Edward Said e, principalmente, Fanon também sejam considerados na genealogia da Perspectiva Decolonial há uma distinção entre esta e os Estudos Pós-Coloniais que se referem, de acordo com Restrepo e Rojas (2010), ao *locus* de problematização de uma e de outra, respectivamente: a colonialidade para a Perspectiva Decolonial e o colonialismo para os Estudos Pós-Coloniais. Vejamos:

las experiencias históricas y los *locus* de enunciación son diferentes: el de la inflexión decolonial es la diferencia colonial que se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas España y Portugal, entre los siglos XVI y XIX, en el contexto de la primera modernidad; mientras que los estudios

postcoloniales se refiere a la colonización de Asia y África del XVIII al XX, por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra, Alemania) en el contexto de la segunda modernidad (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 24).

Assim, as experiências e trajetórias intelectuais e políticas são distintas. Para Mignolo (2008), o que há em comum entre as duas abordagens teóricas é a Colonialidade, no entanto, a Perspectiva Decolonial incorpora a influência de outras produções que distinguem as formulações do Pensamento Decolonial da dos Estudos Pós-Coloniais:

a genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimée Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o Movimento Sem-Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (MIGNOLO, 2008, p. 258).

E Arturo Escobar (2003) apõe ainda à sua gênese discussões que tiveram a América Latina como *locus*, tais como a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação, a Teoria da Dependência, bem como os debates dos latino-americanos nos anos 80 sobre Modernidade e pós-Modernidade, entre outras: “desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da Modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana” (2003, p. 53).

Por falar em Estudos Subalternos do sul asiático, estes também se juntam à crítica pós-colonial. Suas primeiras contribuições teóricas estão embasadas no grupo liderado por Ranajit Guha (*Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India* – 1983), Partha Chatterjee (*Nationalist Thought and the Colonial World* – 1986), Dipesh Chakrabarty (*Rethinking Working-Class History: Bengal, 1890–1940* – 1989) e Gayatri Chakrabarty Spivak (conhecida especialmente pelo artigo *Can the subaltern speak?* – 1985). Estes têm em comum com a Perspectiva Decolonial o pensamento crítico derivado de posições subalternizadas.

Tal aproximação teórica chegou a dar origem ao Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos: “El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una

organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina” (CASTRO-GOMES; MENDIETA, 1998, p. 70). No entanto, membros do grupo teciam críticas tanto às referências epistêmicas como às distintas feridas coloniais que marcavam de maneira diferente a América Latina e que, por este motivo, não podia apenas assumir e trasladar as críticas sul-asiáticas para o contexto latino-americano. Dessa forma, Ramón Grosfoguel (2008, p. 116) afirma que

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 tomamos 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.

Em relação aos Estudos Culturais que também contemplam uma abordagem pós-colonial, podemos citar Paul Giroy (*The Black Atlantic* – 1993), Homi Bhabha (*The Location of Culture* – 1994) e Stuart Hall (*Da diáspora: identidades e mediações culturais* – reunião de artigos do autor traduzidos e publicado no Brasil em 2003). Apesar de problematizar toda espécie de reducionismo os Estudos Culturais recebem críticas da Perspectiva Decolonial por se nutrir de teorias consideradas eurocêntricas (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, psicanálise etc.), como se se colocassem – ainda que criticando – do lado da Modernidade, enquanto que a Perspectiva Decolonial se situaria no lado da Colonialidade.

Essa busca por distinguir-se das teorias acima apontadas (e de outras como o pós-estruturalismo e do pós-modernismo, por exemplo), não a entendemos como um purismo ou tentativa de se sobrepor a elas, mas percebemos nessa postura uma forma de ampliar os horizontes de utopia política e de radicalismo intelectual, no sentido de valorizar não apenas mais uma teorização, mas a busca pela construção de um projeto de decolonialidade. Se há disputas internas, concordamos com Abdiel Rodríguez Reyes (2017, p. 05),

son muestra de la vivacidad de un pensamiento en movimiento, con sus contradicciones que lo enriquecen; se trata de un pensamiento en plena evolución y emergencia. No es una perspectiva monolítica. Lo empobrecedor sería reproducir los mismos patrones que criticaban al pensamiento moderno/eurocéntrico; también sería empobrecedor que sus activistas/teóricos sacralizaran sus acciones y pensamientos.

É nesse sentido que buscamos compreender suas chaves conceituais e partimos de sua premissa básica, qual seja: “a Colonialidade é constitutiva e não derivada da Modernidade” (MIGNOLO, 2005a, p. 75), o que revela que Modernidade e Colonialidade são dois lados da mesma moeda e constituem o ponto cego dos estudos pós-coloniais anglo-saxônicos que não conseguiam articular os aspectos econômicos e culturais sem cair em reducionismos, como afirma Quijano (2005).

O objetivo do projeto decolonial (MIGNOLO, 2005a, 2007) ao propor mudar os termos e as condições da conversa seria deixar de pensar a Modernidade como um objetivo e visualizá-la como uma construção europeia da história a favor dos interesses da Europa, pois sem a Colonialidade o imaginário do Sistema-Mundo Moderno-Colonial não teria alcançado êxito.

Para melhor compreender os conceitos da referida perspectiva teórica que lançamos mão na presente pesquisa para nossa compreensão da unidade curricular, passamos a dividir este capítulo em pequenas subseções, começando pela Colonialidade que já vimos utilizando ao longo do texto.

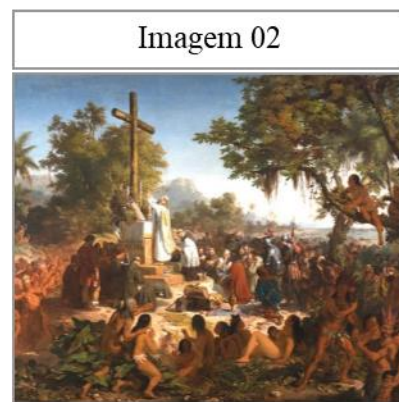
3.1 Colonialidade: o avesso da Modernidade

Assim como em um bordado, a Modernidade também tem seu avesso, o qual a todo custo ela tentou esconder que é a Colonialidade: “equivalente a matriz o patrón colonial de poder, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad” (MIGNOLO, 2011, p. 24). Desta forma, a Modernidade e seu avesso constituem o binômio Modernidade/Colonialidade.

Quijano nos explica como ambas se constituíram juntas, uma agindo nos bastidores para a outra brilhar sob os holofotes. E tudo começa com a invenção da América que “se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de

poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (QUIJANO, 2000, p. 01). São em nome dos discursos civilizadores que se justificaram todas as formas de violência contra aquelas/es que resistiam a começar a narrar sua história a partir do desafortunado encontro com os europeus e sua lógica exploradora/acumuladora de recursos.

Não é difícil perceber como a identidade da Modernidade ia se tecendo como referência de ser sob nossas vistas. Nossos livros didáticos, por exemplo, importante artefato curricular, geralmente traziam em suas ilustrações pinturas que estabeleciam o lugar e o papel de cada “personagem” retratado na narração de nossa História como: “Desembarque de Cabral” (Imagem 01) do pintor brasileiro Oscar Pereira da Silva³², ou ainda “Primeira Missa no Brasil” (Imagem 02), de Victor Meirelles³³.



Fonte: Google Imagens

Por meio destas ilustrações são produzidos discursos imagéticos que expressam a superioridade do invasor, tido como desbravador, descobridor, civilizado, diante dos habitantes nativos curvados, assustados, deslumbrados e passivos, prontos para receber a civilização de além-mar.

Outro aspecto que ainda podemos citar é que estes e outros discursos imagéticos dessa mesma linha contribuíam também para cristalizar as identidades de africanas/os como escravas/os e de indígenas como aquelas/es que não existem mais, uma vez que índio hoje não usa canga e cocar, como nas ilustrações das Imagens 01 e 02.

³² Descobrimiento do Brasil, de Oscar Pereira da Silva, disponível em: Google Imagens.

³³ Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, disponível em: Google Imagens.

Tais discursos imagéticos reforçam dentro do currículo colonizado/colonizador estereótipos de identidades subalternizadas, influenciando a negação e, até mesmo, diversas outras atitudes racistas para com aquelas/es que se identificassem com eles (os discursos). A matriz ou o padrão de poder, baseada/o na racialização da população mundial e da racionalização como forma de controlar as formas de produzir conhecimento e de classificar o trabalho, tornou-se o mais eficaz e mais duradouro meio de dominação, pois se converteu: “en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial”, naturalizando a inferioridade dos povos conquistados. Tal matriz ou padrão de poder é a Colonialidade:

Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, **coloniality survives colonialism**. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. **In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday**³⁴ (MALDONADO-TORRES, 2007b, p. 131 – Grifo nosso).

Se respiramos a colonialidade cotidianamente é porque, como nos mostra Quijano (2005), as identidades se tornaram identidades “raciais” e passaram a servir para classificar e dividir a sociedade, “sendo a raça branca a dos dominantes/superiores ‘europeus’ e os índios e negros, as raças dos dominados/inferiores ‘não europeus’” (FERREIRA, 2013, p. 39). É por isso que Mignolo (2007, p. 32) vai afirmar que “la ‘colonialidad’, entonces, consiste en develar la lógica encubierta de que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.

Rita Segato e Paulina Álvarez (2016) nos mostram que tal racialização da sociedade se perpetuou e ainda que os sujeitos distribuídos nos níveis, lugares e papéis subalternizados da estrutura de poder não carreguem traços tão evidentes de

³⁴ Colonialidade se refere a um antigo padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno, porém em vez de estar limitado a uma relação estrita às administrações coloniais, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se definem. Assim, **a colonialidade sobrevive ao colonialismo**. Mantem-se viva nos livros didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si mesmos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, **respiramos a colonialidade na modernidade o tempo todo e todos os dias** (Tradução livre da autora).

sua colonização; pelo olhar do colonizador, ele sempre será visto como subalternizado:

Aunque nuestros padres o nuestros cuatro abuelos hayan nacido en Europa, el ojo del Norte mira nuestra corporalidad y nuestra situación geopolítica, la posición de nuestros cuerpos en la historia. Eso es la raza, no algo sustantivo del organismo, de la persona, sino una posición en un sistema histórico de relaciones de dominación, es la historia leída en el cuerpo (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p. 2012-3).

Segato e Álvarez nos ajudam a compreender como a formação de tais identidades raciais acaba por produzir uma hierarquia social/racial, ainda que não carreguemos os traços que serviram para categorizar as ditas “raças” humanas; elas foram forjadas apenas para situar a posição histórica do dominado enquanto tal e para que se mantenha tal conformação.

Fanon também nos fala sobre o ser e sentir-se “estrangeiro na própria terra”, ou seja, ser e sentir-se ligado a hábitos e valores ancestrais que são compelidos a ser abandonados tornando-lhe alheio a si próprio e aos valores culturais de sua realidade ao abraçar outra realidade que não lhe aceita completamente:

Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia se torna irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada (FANON, 2008, p. 103).

O objetivo de situar a posição histórica dos diferentes sujeitos que a constituem só é alcançado por meio da articulação de vários eixos da Colonialidade. Não bastou criar a matriz ou padrão de poder, mas se fez necessário ensiná-la/o, fez-se necessário que as pessoas acreditassem na hierarquização racial imposta. A Colonialidade, dessa forma, vai assumindo diversas faces e se dividindo em eixos que possuem sentidos (sociais, culturais, epistêmicos, existenciais, ecológicos e políticos), os quais se relacionam, complementam-se, reconfigurando a matriz ou o padrão de poder estabelecido. No Quadro 7 destacamos seis desses eixos e apresentamos suas características:

Quadro 7 - Eixos da Colonialidade

| Eixo | Definição | Materialidade |
|-------------------------------|------------------------------------|--|
| Colonialidade do Poder | Sistema de classificação social da | Manifesta-se através da instrumentalização e mecanização |

| | | |
|---|---|---|
| (QUIJANO, 2005, 2007) | população mundial baseada na ideia de “raça”. De acordo com esta construção mental se formam identidades sociais e se desenvolve uma hierarquia social classificando de superior a inferior os brancos, mestiços, índios e negros. | dos trabalhos/conhecimentos e manutenção da lógica de consumo. |
| Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005; GROSGUÉL, 2007a) | É tomar como única perspectiva de conhecimento o eurocentrismo, ao passo que descarta os conhecimentos e as racionalidades epistêmicas que não sejam a dos homens brancos europeus ou europeizados. O eurocentrismo, de acordo com Quijano (2005), é um processo produzido pela elaboração intelectual da Modernidade que demonstra o caráter do padrão mundial de poder ao estabelecer uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento, em contraposição às formas outras: “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” (2005, p. 247) | Manifesta-se, principalmente, no estabelecimento de epistemes/conhecimentos de um <i>locus</i> de enunciação de conhecimentos (eurocentrismo) e da inviabilização das outras formas de saber que são deliberadamente silenciadas (saberes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, das mulheres etc.). Desta forma, as epistemes válidas estabelecidas pelo padrão de dominação servem para inferiorizar e desqualificar as outras formas de produção de conhecimento. |
| Colonialidade do Ser (MIGNOLO, 2005b; MALDONADO-TORRES, 2007b) | Estabelece um padrão de SER na intenção de promover a desumanização da pessoa outra, ou seja, aquela que se afasta do padrão etnocêntrico | Manifesta-se na ação baseada numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã europeia ou europeizada para definir o padrão de referência. Assim, invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos |

| | | |
|---|--|---|
| | estabelecido pelos colonizadores europeus. | “outros” (negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser. |
| Biocolonialidade do Poder (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007) | É o estabelecimento da reificação da natureza que possibilita sua instrumentalização e manipulação a serviço do capital. | Manifesta-se por meio da ação do capitalismo mundial sobre os ditos “recursos” naturais, que estão a serviço e disposição do “homem”. |
| Colonialidade da Mãe-Natureza e da Vida ou Colonialidade Cosmogônica (WALSH, 2007, 2008) | É a que se fixa na distinção binária entre homem/natureza, categorizando como não modernas, ‘primitivas’ e ‘pagãs’ as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais e os seres vivos. | Manifesta-se na subalternização de povos que sofrem o estigma da inferiorização dos seus saberes, modo de vida etc. como se fossem continuação da natureza, ou seja, não passam de “recursos”, responsáveis pela produção do que é necessário no meio urbano, reafirmando dicotomias (humano x natural; rural x urbano etc.), ou seja, tanto Mãe-Natureza como povos subalternizados serão valorizados apenas para a exploração desmedida e atendimento da lógica Capitalista/Moderna/Colonial. |
| Colonialidade de Gênero (LUGONES, 2008) | Fortalece a lógica machista do patriarcado existente antes mesmo do processo de colonização das Américas. | Manifesta-se por meio da inferiorização cognitiva, política, econômica e de controle reprodutivo das mulheres, submetendo-as à condição de seres inferiores, infantilizados. |

Fonte: Ferreira e Silva, 2018.

É com base na articulação dos seus diversos eixos que podemos entender por que embora a Modernidade tente a todo custo esconder a Colonialidade, Mignolo (2007, p. 32) é categórico ao afirmar que “no se puede ser moderno sin ser colonial”. A seguir vamos compreender efeitos da Colonialidade por meio da Ferida Colonial e do Racismo Epistêmico.

3.2 Ferida Colonial e Racismo Epistêmico: a articulação da colonialidade do poder, do ser e do saber

Uma vez que já compreendemos que não existe Modernidade sem Colonialidade, vamos compreender as consequências do discurso da Modernidade a partir da Colonialidade. Ou seja, nossa intenção é assumir o deslocamento provocado pelo giro decolonial indo de encontro aos discursos hegemônicos que

racializaram e hierarquizaram a sociedade, tornando certos sujeitos o parâmetro e a referência de poder, de ser e de saber.

Em seção anterior, citamos a obra de Fanon que produz seu discurso desde o seio da Colonialidade e nos ajuda a compreender como esta teria a finalidade de manter a acomodação social desejada pelos colonizadores:

O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário (FANON, 2008, p. 90).

Dessa forma, Fanon falava de um lugar no qual as histórias e as experiências não constavam da História e que, por isso, os sujeitos dessas histórias e experiências ocultas – que chegaram a acreditar nos discursos civilizatórios e salvacionistas da Modernidade – foram chamados por ele de *les damnés de la terre*, os quais estão na exterioridade e são marcados, tal como o gado, para que possam ser reconhecidos.

De acordo com Maldonado-Torres (2007b, p. 253), “For Fanon, the black is not a being or simply nothingness. The Black is something else. The enigma of blackness appears as the very radical starting point to think about the coloniality of Being³⁵”. Entendemos, assim, a Colonialidade do ser, também como uma dessas marcas ou feridas deixadas pela própria Colonialidade.

Para compreender tais marcas, por meio de Mignolo (2011) chegamos ao conceito de ferida colonial, o qual provém de Gloria Anzaldúa (2012), de sua obra semi-biográfica: *Borderlands: La frontera the new mestiza*. Mignolo (2007, p. 29) faz uma breve referência ao livro afirmando que a fronteira abordada pela autora “Obviamente, [...] tiene valor de cambio en todas aquellas situaciones en las cuales Europa y Estados Unidos infligieron y continúan infligiendo la fricción de la misión civilizadora, desarrollista y modernizadora”. E indo diretamente ao texto de Anzaldúa pudemos compreender com mais precisão tais marcas.

A autora fala das fronteiras, não apenas as fronteiras geográficas que separam os Estados Unidos do México, mas especialmente, das fronteiras invisíveis que impõem parâmetros às identidades não latinas e latinas; de homem e de

³⁵ Para Fanon, o negro não é um ser, nem simplesmente um nada. O negro tem uma constituição distinta. O enigma do negro aparece como o ponto de partida radical para pensar sobre a colonialidade do ser - Tradução livre da autora.

mulher; da cisheteronormatividade. Estes parâmetros muito mais do que se efetivarem como um modelo dado e seguido, eles ferem, marcam, fazem sangrar: “The U.S.-Mexican border *es una herida abierta* where the Third World grates against the first and bleeds³⁶” (ANZALDÚA, 2012, p. 03). Tal luta só serve para mostrar as feridas abertas, as marcas vividas por quem habita as fronteiras do (não) poder, do (não) ser, do (não) saber.

A ferida colonial se “refere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los *damnés*. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 162). Outro exemplo dessas situações de injustiça, inferiorização etc. é mais uma vez retratada por Anzaldúa (2009), que relata práticas curriculares de violência física e simbólica na escola onde estudava:

eu me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos no meio da mão com uma régua afiada. Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, speak ‘American’. Se você não gosta disto, volte para o México, que é o seu lugar” (ANZALDÚA, 2009, p. 305).

Dizer qual é o lugar de quem quer ser, ou pelo menos parecer, o que não se é, não passa de uma das marcas deixadas pela ferida colonial a qual continua violentando crianças nas escolas até os dias de hoje, ao serem ensinadas que existe um lápis “cor-de-pele³⁷”; ao se referir aos indígenas como um povo homogêneo que habitava³⁸ o território que hoje chamamos de pátria; à destituição da humanidade dirigida a quem se afasta do parâmetro estabelecido pela hierarquização racial ou pela cis-heteronormatividade³⁹; ao inferiorizar os povos do campo, das florestas, ribeirinhos e outros relacionando-os ao atraso e à ignorância, entre tantos outros exemplos, todos inferiorizando aquelas/es que se afastam do padrão eurocentrado forjado na Colonialidade.

³⁶ A fronteira Estados Unidos-México é uma ferida aberta onde as grades do Terceiro Mundo lutam contra o Primeiro e sangram - Tradução livre da autora.

³⁷ Referimo-nos à cor salmão, um rosa-claro, atribuído à cor da pele hegemônica dos brancos.

³⁸ No passado mesmo, negando sua diversidade e até mesmo sua existência no presente.

³⁹ Por meio de xingamentos como “macaco”, “bicha”, “viado”, entre outros, que antes de tudo, desumanizam o sujeito que se afasta do padrão estabelecido como norma a ser seguida.

Nas lutas pela descolonização, Fanon advertia, falando aos condenados da terra e como um condenado da terra, que a descolonização “jamais passa despercebida porque atinge o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (FANON, 1968, p. 26). Podemos perceber que o autor está preocupado em curar as marcas da colonialidade daquelas/es que passaram a se definir a si próprias/os pelo olhar do colonizador. Mas não escondia que, assim como a colonização, “exposta em sua nudez, a descolonização permite entrever através de todos os seus poros, granadas incendiárias e facas ensanguentadas” (1968, p. 27).

Tanto Anzaldúa quanto Fanon nos falam da violência da Colonialidade que quando não mata, marca os sujeitos por meio da ferida colonial, a qual, de acordo com Mignolo (2007), seja física ou psicológica, é uma consequência do racismo e do discurso hegemônico que questiona a própria humanidade daqueles que não pertencem ao *locus* de enunciação dos que criaram os padrões de classificação e hierarquizaram os povos, os saberes, as histórias.

A relação estabelecida pela ferida colonial coloca em desvantagem o sujeito colonizado devido ao privilégio epistêmico auto-outorgado aos europeus por meio da normalização do que é referência do saber. Estamos afirmando que juntamente com a racialização da sociedade também se forjou um racismo epistêmico, que universaliza e naturaliza a “verdade” eurocêntrica, ao passo que inferioriza os conhecimentos, os saberes, as tradições outras.

O eurocentrismo⁴⁰, manifestado como racismo epistêmico, perpassa toda a formação escolar através dos currículos colonizados/colonizadores. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o. Nota-se que as lições que aprendemos estão dentro de uma lógica racista. De acordo com Grosfoguel (2007b, p. 32),

⁴⁰ Eurocentrismo, de acordo com Quijano (2005, p. 246-7), é “o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados 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 [...] 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”.

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos.

Evidencia-se na definição que o autor nos traz que a invenção, tanto do racismo biológico, quanto do racismo epistêmico, não passa de uma estratégia de negação, silenciamento e de extermínio das existências e saberes daquelas/es que não se inscrevem na matriz ou no padrão de poder que estabelece o parâmetro para o ser e para o pensar.

Como nos mostram Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), promoveu-se um “epistemicídio” na medida em que os colonizadores buscavam homogeneizar o mundo através da imposição de sua única forma de pensar e do seu modelo de cultura. Com isso buscava-se apagar as diferenças culturais através de vários meios, inclusive a apropriação indébita, ou extrativismo epistêmico⁴¹, dos saberes locais:

Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

⁴¹ Para Grosfoguel (2016, p. 133), o extrativismo epistêmico é fruto de uma mentalidade extrativista que “expolia ideas (sean científicas o ambientalistas) de las comunidades indígenas, sacándolas de los contextos en que fueron producidos para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidentalocêntricas. El objetivo del «extractivismo epistémico» es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se los descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlos con el propósito de hacerlos más mercadeables”.

Santos e Meneses destacam que os saberes que não “interessam” aos colonizadores são assassinados, ao passo que os saberes que interessam são expropriados, muitas vezes sob o pretexto do desenvolvimento científico, obviamente definido pela ótica do colonizador.

Como podemos perceber, a racialização dos corpos e dos saberes, ou seja, a articulação entre os vários eixos da colonialidade serviram perfeitamente à constituição de uma referência a ser seguida e das não referências a serem esquecidas, apagadas, domadas, eliminadas. Ferreira e Silva (2015) fazem uma alusão à Árvore do Esquecimento⁴² para exemplificar como o racismo epistêmico opera por meio dos currículos escolares:

É compreensível por que lembramos, indubitavelmente, de termos estudado nas nossas aulas de História temas como: a Revolução Francesa, a Revolução Inglesa, a Revolução Russa... também lembramos algo sobre o Iluminismo, o Renascimento, o antigo Regime Francês, o Feudalismo, a Reforma Protestante! Todos estes temas, entre outros (que tiveram a Europa como *locus*), foram plantados em nossa memória individual e coletiva como História Universal, por meio de currículos colonizados, eurocêtricos. Por isso, entendemos que o currículo foi e é ainda um território epistêmico onde foram plantadas as sementes da árvore do esquecimento, sendo regadas através de práticas curriculares eurocentradas (2015, p. 84).

Eis mais exemplos das marcas deixadas pela ferida colonial, expressas na violência com que a Colonialidade, por meio do racismo e do racismo epistêmico, se manifestam. Seu objetivo é evidenciar a distância entre as referências e os sujeitos subalternizados que devem apenas segui-las, estabelecendo fronteiras entre o saber e o não saber, pois enquanto no pensamento hegemônico a fronteira é vista como algo que separa, no projeto decolonial é concebida como algo que une, que liga, que articula:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das

⁴² Em Uidá, Benin, onde ficava um dos grandes portos de embarque de pessoas que eram vendidas como escravos, as quais percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto, antes de embarcar eram obrigadas a dar voltas em torno de uma árvore: a Árvore do Esquecimento. Então, os escravizados homens deviam dar nove voltas em torno dela, as mulheres sete voltas. Depois disso, supunha-se que os escravizados perdiam a memória e esqueciam o seu passado, suas origens, sua identidade cultural para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar (Extraído do documentário Atlântico Negro na Rota dos Orixás).

perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Por isso, vemos que a colonialidade marca e fere, no entanto, não consegue impedir que se constituam práticas e experiências de insurgência e re-existências que apontem caminhos para a própria superação e enfrentamento do racismo como podemos ver na próxima seção.

3.3 Decolonialidade, *Praxis* Decolonizadora e Interculturalidade: pensar e agir de outro modo

Diante do que vimos até o presente, a despeito do que possa parecer, há uma força e um projeto em marcha que insurgem e se contrapõem à Colonialidade. Vale ressaltar que estamos nos referindo à matriz ou padrão de poder, não ao colonialismo, como nos mostra Enrique Dussel:

Al negar la inocencia de la "Modernidad" y al afirmar la Alteridad de "el Otro", negado como víctima culpable, permite "des-cubrir" por primera vez la "otra-cara" oculta y esencial a la "Modernidad": el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las "víctimas" de la "Modernidad") como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (DUSSEL, 1994, p. 177).

Ao se des-cobrirem vítimas da contradição da Modernidade, é possível tomar a atitude decolonial diante do sistema que encobriu a lógica da exploração atrás de explicações que buscavam naturalizar as diferenças e justificar a exploração. Por esta razão, falamos de Decolonialidade e não de descolonização porque estamos falamos de um projeto em marcha, que ainda está sendo construído, não está concluído com o des-cobrimento do outro.

Para Mignolo (2005a, p. 13), o "concepto 'decolonialidad', [...], resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial". Para o autor, o fim da Guerra Fria marca o término do colonialismo, mas a Colonialidade continua vigente. A descolonização é, nesse sentido, apenas uma das fases da Decolonialidade:

De ahí que una implicación fundamental de la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias [...] En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas (CASTRO-GOMES; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

Notamos a partir dessa compreensão porque o fim do colonialismo não rompeu com a Colonialidade nem com seus pilares de sustentação (a racialização e a racionalização), uma vez que não rompeu com as hierarquias instituídas. Dessa forma, podemos entender a forte presença do eurocentrismo em nossos currículos escolares e acadêmicos, assim como a naturalização de atitudes que polarizam as relações raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas etc.

A primeira descolonização passou longe do enfrentamento das hierarquias étnico-raciais, epistêmicas, de gênero e de sexualidade, pois continuaram vigentes as concepções de existência do outro como subalterno. É por essa razão que falamos de Decolonialidade e não de uma descolonização:

Decimos “decolonial” y no “descolonización”, porque la descolonización sería otro purismo, sería decir: “nos vamos a limpiar de todo lo instalado por la conquista y la colonización y volver a ser indios”. Eso es imposible, no es ese el camino. Porque ese indio no puede ser un indio ideal, no puede ser un indio fuera del tiempo, no puede ser un indio fuera de la historia, referido al pasado. Todas las sociedades humanas están en el tiempo, están en su proyecto histórico (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p. 214).

A descolonização rompeu com a administração colonial das metrópoles sobre as colônias, mas não foi suficiente para deixarmos de acreditar na essencialização das identidades subalternizadas pelo projeto moderno/colonial. Até porque, de acordo com Fidel Tubino (2005), a principal tarefa dos Estados-nação foi criar uma identidade nacional, uniformizando as culturas subalternizadas a partir do modelo cultural e linguístico hegemônico, por meio de políticas, inclusive e especialmente, educacionais.

Entretanto, existe uma fronteira epistemológica na qual estão em tensão o projeto moderno/colonial (mesmo com o fim do colonialismo e a instituição dos Estados-nação) e o projeto decolonial (que busca levar a cabo o projeto de descolonização, já iniciado, mas ainda não concluído).

A Decolonialidade, portanto, é o retorno epistêmico da/o subalternizada/o ao projeto eurocêntrico da Modernidade. Ao invés de rejeitarem a Modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias outras subsumem e redefinem a retórica emancipatória da Modernidade a partir das “cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a Modernidade eurocentrada” (GROSFOGUEL, 2008, p. 34).

Este espaço chamado de diferença colonial representa o pensamento e as experiências constituídos às margens, nas fronteiras criadas pela Colonialidade durante a constituição do mundo moderno. A diferença colonial reconhece conhecimentos-outras constituídos a partir de outras formas de ser, de pensar e de conhecer distintas da Modernidade europeia, embora em diálogo com esta, mas em um horizonte epistemológico transmoderno. Ou seja, representa pensar não tendo a referência ocidental como centro, mas construir um pensamento crítico outro, heterárquico, a partir das experiências e histórias marcadas pela Colonialidade.

Autores como Fanon (1968) e Freire (2005) evidenciaram em suas obras que a libertação não é um favor, nem benevolência do opressor. Antes, é um ato revolucionário que parte dos próprios condenados/oprimidos já que são eles que sentem na pele as dores da subalternização, pois são estes que sabem formas outras de poder e de saber diferentes das hegemônicas. Encontramos eco desse pensamento em Anzaldúa:

Sabemos o que é viver sob o golpe de martelo da cultura *norteamericana* dominante. Mas, mais que isso, nós contamos os golpes, contamos os dias as semanas os anos os séculos os éons até que as leis, o comércio e os costumes brancos vão apodrecer nos desertos que eles criaram, jazer desbotados (ANZALDÚA, 2009, p. 307).

Assim, compreendemos que a Decolonialidade é fruto de uma *praxis* decolonizadora que parte da reflexão e da ação pensada sobre um projeto que vai de encontro à racialização e à racionalização da sociedade. A exigência é grande

porque todos somos acometidos pela fúria da colonialidade. Somos ensinados a pensar e a falar como brancos desde que nos entendemos por gente.

Por isso a *praxis* decolonizadora precisa ir além do pensamento já estabelecido e das ações já instituídas, para não incorrer no risco do exemplo trazido por Freire (2005, p. 36) referindo-se aos sujeitos que “querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados”. Daí que Maldonado-Torres (2007a) nos mostra que se faz necessário um re-conhecimento mútuo em uma relação solidária e não condescendente entre os *damnés*/oprimidos/colonizados. Para o autor, a Decolonialidade só terá início quando se coloquem em prática os projetos de rehumanização pensados pelos que foram desumanizados pelo projeto moderno/colonial, rasgando de vez as máscaras brancas.

Nesse sentido, precisamos nos enxergar em um espelho que nos diga a verdade, como nos sugerem Segato e Álvarez: precisamos do espelho da Rainha Má:

el espejo de la reina mala puede ser un buen utensilio para emprender un camino decolonial. Debemos recuperarlo y preguntarle: “**espejito, espejito, ¿Soy negro?**”. “Espejito, espejito, me he mentido a mí mismo?” [...]. La colonialidad cubrió con un paño ese espejo indispensable que nos revela quiénes somos realmente y así obstruyó nuestra relación con él como camino indispensable hacia nosotros mismos (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p. 212 – Grifos nossos).

É preciso retirar o pano colonizador desse espelho para que possamos nos descobrir *damnés*, oprimidos, colonizados e juntos nos engajar na luta organizada pela nossa libertação. E essa luta é a própria *praxis* decolonizadora, ou seja, é a articulação da ação e da reflexão, pensada de outro modo, para outros fins, para a mudança social e epistêmica.

Para se concluir a descolonização ou alcançar a Decolonialidade, “el primer paso para esto es reconocer que no hay cambio social sin cambio epistémico, y que el cambio epistémico pierde su potencial descolonizador si no se inspira en o entra en diálogo con comunidades o grupos en proceso de descolonización” (MALDONADO-TORRES, 2007a, p. 09). Em contraposição, Paulo Henrique Martins

(2009, p. 23) adverte-nos que a hegemonia epistêmica assume uma estratégia colonizadora que tem o objetivo de

minimizar a importância das novas *praxis* que surgem das sofisticções organizacionais e institucionais que conhecem os movimentos contemporâneos, em particular os das novas minorias e que têm nas redes suas sínteses mais eloquentes. À frente destas estratégias de colonização do saber sobre os movimentos sociais e culturais encontramos os adeptos das ideologias utilitaristas hegemônicas que têm forte aproximação com o neoliberalismo.

As estratégias as quais o autor se refere relacionam-se à Interculturalidade Funcional (WALSH, 2008), a qual se trata da oficialização da diferença nas políticas com a finalidade de atender aos interesses do neoliberalismo como pode ser identificada ao analisarmos os processos de redemocratização dos países latino-americanos. Por isso, faz-se importante nos remeter ao conceito de interculturalidade.

A interculturalidade, de acordo com Tubino (2005), apareceu na América Latina no final dos anos sessenta como um discurso crítico à educação oficial e como uma alternativa à educação bicultural e bilíngue para os povos indígenas do continente. A educação bicultural enfatizava a inclusão da cultura e da língua originária ao lado da cultura e da língua oficial ao longo do processo educativo, sendo um processo simultâneo e paralelo. A concepção de interculturalidade ia de encontro à educação bicultural, uma vez que a interculturalidade enfatiza “la comunicación, el contacto, la interrelación de las dos lenguas y sobre todo las culturas” (TUBINO, 2005, p. 87).

No entanto, Walsh (2010) afirma que nos anos noventa o termo interculturalidade “entra na moda” e passa a ser usado de maneira indiscriminada em variados contextos cujos interesses sociopolíticos são até mesmo opostos. E explica que isso se dá porque a compreensão do conceito tem abarcado acepções extremamente amplas e difusas.

Por isso, para promover uma melhor compreensão do conceito de interculturalidade, a autora a apresenta a partir de três distinções: relacional, funcional e crítica, sendo as duas primeiras formas de interculturalidade meramente ilustrativas do reconhecimento da diversidade cultural e até mesmo a serviço da manutenção dos interesses políticos e econômicos dos regimes estabelecidos nos novos estados nacionais, porém, sem interferir nas mudanças sociais e epistêmicas

que o caráter crítico da interculturalidade preconiza. A autora nos mostra que a perspectiva crítica da interculturalidade toma a questão da diversidade/diferença como um

problema estrutural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p. 78).

Assim como a Decolonialidade, a interculturalidade crítica também é um ainda-não. É um horizonte que vislumbra por meio da *praxis* decolonial a construção social, ética, epistêmica de projetos políticos que sejam capazes de modificar as relações e as estruturas de poder que cristalizaram a hierarquização, a racialização, a discriminação, a subalternização.

É preciso pensar e agir de outro modo, mudar os termos da conversa como insistem as/os autoras/es da perspectiva decolonial. É um projeto que parte dos *damnés*, dos oprimidos, mas não se restringe a elas/es, envolve a todos, negras/os, indígenas, brancas/os, ocidentais/ orientais. Não basta reconhecer a diferença, não basta ações que incitem a tolerância nas atuais estruturas forjadas no âmbito do projeto moderno/colonial e perpetuadas até os dias atuais. Para Walsh (2010, p. 79),

Por el contrario, es implosionar - desde la diferencia - en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

A intercultural, na verdade, significa “inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português)” (MIGNOLO, 2008, p. 316). Com isso, entendemos que para concluirmos o projeto de descolonização e de uma interculturalidade crítica,

precisamos compreender o campo da educação na construção desse projeto, como veremos a seguir.

3.4 Pedagogia Decolonial: desaprender para reaprender

Aprendemos a partir do apagamento de nossas origens ancestrais, muitos feitos e fatos que tiveram a Europa como palco, ao mesmo tempo em que não aprendemos nada sobre o que ocorria ao longo do continente africano nos mesmos períodos estudados, como por exemplo, na Idade Média, de acordo com Ferreira e Silva (2018). O currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições.

A assepsia feita no currículo através da racialização que silencia a existência de civilizações africanas, ameríndias, entre outras, está articulada com a presença da Colonialidade em nossos currículos, como se tivéssemos dado as nove (para os homens) ou sete (para as mulheres) voltas na chamada Árvore do Esquecimento, plantada no porto de Uidá (Benin), para que esquecêssemos de nossa história, cultura e perdêssemos a vontade de reagir ou de nos rebelar contra as opressões impostas às pessoas que eram escravizadas, como vimos.

Modos de vida, conhecimentos e formas de produzi-los externas das fronteiras eurocentradas foram negados e desautorizados. Conhecimentos da metalurgia, da agricultura, da arquitetura, dos idiomas e das mitologias trazidas pelos africanos escravizados sofreram do extrativismo epistêmico. Este extrativismo se deu por meio da exploração dos conhecimentos ancestrais africanos pelos colonizadores e simultaneamente pela supressão da autoria africana dos mesmos.

Freire ao relatar os efeitos da educação colonial em sua vivência em Guiné Bissau mostra-nos que aquela educação que o autor chama de Educação Bancária tinha como objetivo desafricanizar os nacionais. Tal desafricanização se fazia enfatizando o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face do fracasso africano. A materialidade de tal prática se dá ao incutir nas crianças e nos jovens o perfil da ideologia dominante que lhes ensinava qual era o seu papel: “o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’” (FREIRE, 1978b, p. 20).

Notamos que a negação e o silenciamento dos saberes das/os estudantes vai se materializando por meio de um currículo colonizado/colonizador que reza que só há uma única cosmovisão válida, a eurocêntrica. Ademais, tal currículo – o circuito seguido pela Educação Bancária – enxerga as/os estudantes como meros “depósitos” a serem preenchidos de acordo com as necessidades de manutenção da sociedade moderna capitalista, através da Colonialidade. Contudo, Freire alerta-nos de que

nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em *devenir* e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’ (2005, p. 35).

Nessa direção, percebemos uma aproximação entre Freire e o que Mignolo (2011, p. 28) chama de Pensamento de Fronteira, que “fuerte surge de los desheredados, del dolor y la fúria de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía”. Essa fronteira é o espaço para que comecemos a desaprender as versões que nos “transmitem” como verdade, para reaprendermos a partir da construção de uma pedagogia decolonial. Para tanto, Freire (2005) aponta que a conscientização dos oprimidos de sua condição de subalternização não é suficiente para sua libertação. Tomar consciência é o primeiro passo em busca da libertação das amarras coloniais/imperiais, pois o autor mostra:

Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação? Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (2005, p. 34).

Partindo da advertência de Freire, compreendemos a “Opção Decolonial que significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna *vis-à-vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 304). A Opção Decolonial não é um ato fácil; relacionando ao que Freire (2005, p. 35) nos explica a respeito da conscientização, podemos ver que

A estrutura de seu pensar [a dos oprimidos] se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta,

existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores (...), não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicada pela “imersão” em que se acham na realidade opressora.

Ao considerar a malvadeza da Colonialidade entendemos o imperativo que se coloca ao oprimido de perceber que hospeda o opressor para poder se libertar. Na tensão contra os efeitos da Colonialidade está, como vimos, a Decolonialidade que assume um caráter que ultrapassa a descolonização, pois pressupõe a viabilidade de lutas contra a Colonialidade a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas. Por isso, romper com a Colonialidade pressupõe romper com a dicotomia ensinar e aprender:

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender (FREIRE, 1978b, p. 16).

É nesse sentido que entendemos a importância da construção de uma Pedagogia Decolonial, a qual, na perspectiva de Walsh (2010), representa pensar uma *praxis* baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ou seja, implica na construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, a qual concebe a pedagogia como política cultural.

Assim, partimos do pressuposto que a construção do conceito de Pedagogia Decolonial tem relação com as formulações e práticas educacionais presentes em Fanon e Freire, as quais ressaltam a necessidade de humanização e de libertação dos povos subalternizados, ou em suas palavras, dos *damnés*, do oprimido. Nas obras de Fanon e Freire percebemos que a humanização e a libertação se fazem na assunção do protagonismo histórico construído pelos próprios sujeitos desprovidos de poder, ou melhor, impedidos historicamente de se reconhecer como sujeitos de direito, assumindo, dessa forma, a condição de subalternos.

Dessa forma, entendemos que a construção de tal Pedagogia Decolonial se faz a partir do ato de se assumir como sujeitos históricos, sujeitos estes capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender tudo o que foi

imposto pela Colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, geracional, enfim.

Podemos dizer que se assumir como sujeitos históricos é tomar consciência de si e do mundo, isto é, participar do processo de Decolonialidade e de humanizar-se na perspectiva freireana. Humanizar-se humanizando o mundo, nessa ótica, decolonizar-se não pode ser um ato meramente individual, ninguém se humaniza sozinho, a humanização, na perspectiva freireana, se faz em comunhão. Por isso Freire (2005, p. 34) afirmava que “a pedagogia do oprimido tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Grifo do autor). Para tanto, é necessário um processo de “radicalização [que] é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta” (FREIRE, 2005, p. 25), portanto, libertadora. O processo de humanizar-se nas perspectivas fanon-freireana e decolonial é dizer-se e não aceitar ser dito por outro. É fazer-se na história e não ser feito pela história de outro. Mas tanto dizer-se como fazer-se não ocorre de forma isolada, é na relação consigo e com o outro que nos humanizamos e libertamos.

Assim, a Decolonialidade é uma dinâmica radicalmente dialógica entre diferentes e iguais na construção de cenários interculturais e de sujeitos de direitos. Mas de sujeitos que são capazes de se enxergar no “espelho da rainha má” (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016), de forma que se percebam de maneira solidária e não condescendente por meio de uma *praxis* decolonizadora como mostra Maldonado-Torres (2007a, p. 09):

Es de esta forma que se evitaría la creación de movimientos descolonizadores con pensamiento e ideología colonizada, y la formación de pensamiento de descolonización cuyos productores continúan con prácticas sociales e intelectuales colonizadoras.

Para tanto, é imprescindível a compreensão de que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2002, p. 29). E, além de possível é necessário. Assim, a educação das relações étnico-raciais não é possível a não ser na criticidade radical materializada na prática

educativa decolonial. Esta se tece na inquietude, na indignação de quem educa e de quem é educado mutuamente.

Assim, compreendemos que a pedagogía decolonial “es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres. Solo ocurre la descolonización cuando todos - individualmente y colectivamente - participan en su derrumbe” (WALSH, 2009, p. 62).

Para Walsh (2009, p. 14), a Pedagogia Decolonial “se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente vividas en un mundo regido por la estructuración colonial”.

A Pedagogia Decolonial é, assim, um processo em marcha, tal como a Decolonialidade. Seu objetivo é transgredir a lógica que impôs a negação sistemática de todas/os aquelas/es que se distanciavam do padrão imposto pela Colonialidade, e este é um caminho da desaprendizagem.

Nesta perspectiva, passamos ao próximo capítulo no qual nos debruçaremos mais especificamente sobre a formação de professoras/es e sobre o currículo articulando-os à educação das relações étnico-raciais a partir dos conceitos aqui mobilizados para ampliar nossa compreensão sobre uma *praxis* curricular de enfrentamento do racismo.

4 FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO SOBRE *PRAXIS* CURRICULAR ANTIRRACISTA

O presente capítulo versa sobre a formação docente, o currículo e a educação das relações étnico-raciais, a qual se soma às lutas pela promoção de uma sociedade antirracista, mais justa e democrática por meio do “reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade do estado brasileiro, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania” (BRASIL, 2004a, p. 02). Assim, tomamos como ponto de partida as demandas que integram a antiga agenda de enfrentamento do racismo no Brasil no cenário educacional, destacando questões que nos interpelam diante das mudanças orientadas pelas diretrizes curriculares promulgadas a partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Questões estas que nos imbuem de exigências éticas (enfrentar, combater e superar o racismo), epistêmicas (reconhecer e valorizar as epistemologias subalternizadas diante do eurocentrismo) e pedagógicas (planejar e executar ações que deixem explícitas sua intencionalidade de superar o racismo e o racismo epistêmico). Tais exigências, de acordo com Silva (2007, p. 490),

estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a **realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais** (Grifo nosso).

A educação das relações étnico-raciais, de acordo com a autora, aparece como objeto da centralidade dos projetos político-pedagógicos provocando a reflexão sobre a necessidade de uma série de mudanças imprescindíveis para se encarar de frente o racismo que atinge parcela significativa da população brasileira que passa(va) a usufruir do seu direito constitucional à educação.

A conquista do direito à educação no Brasil no final do século XX evidenciou, por um lado, a diminuição das assimetrias cor/raça relativas ao acesso à escola,

como vimos anteriormente. Mas, por outro lado, revelou o quanto os currículos escolares são/eram colonizados e colonizadores (FERREIRA; SILVA, 2015), pois o paradigma epistemológico vigente que orienta(va) as práticas hegemônicas pauta(va)-se apenas na ferida colonial e ignora(va) os movimentos de resistência e o pensamento de fronteira.

As práticas hegemônicas que nos referimos são as mesmas que Freire (2005, p. 86) chamava de “prática ‘bancária’”, isto é, aquela que se pautava na desumanização por meio de um “intelectualismo alienante” e autoritário que ratificava o sentimento de inferioridade (a ferida colonial) e mantinha as consciências imersas nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos, sendo que a naturalização do lugar de cada sujeito é quase um dogma estabelecido desde as primeiras relações de dominação, as quais operam por meio da colonialidade do ser para manutenção do *status quo*: dominadores, dominando; dominados, dominados!

Todavia, a instituição da educação das relações étnico-raciais como escopo das práticas pedagógicas sugere quesitos outros que devem ser considerados ao se avaliar as condições de oferta da educação, evidenciando que não basta ter acesso a uma educação que, muitas vezes, ratifica(va) apenas uma visão de mundo (colonizada) que deveria ser seguida (colonizadora). É necessário compreender que há resistências, discordâncias, conflitos e tensões que não podem ser ignoradas no processo de descolonização da formação e do currículo. Para Danilo Streck *et al.* (2010, p. 23),

enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do sul, significa, portanto, aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte [...] é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana.

Tal qual se evidencia nas lutas pela educação das relações étnico-raciais, entrando em cena não apenas como a inclusão de novos conteúdos, mas promovendo um giro epistêmico ao valorizar o pensamento de fronteira como modalidade gnosiológica válida e valorizada. Nesse sentido, a formação docente e o currículo constituem um projeto de sociedade pautado na construção contínua de relações comunicativas que carregam significados epistêmicos, sociais, históricos, culturais, políticos, geográficos, etários, enfim.

Nesse sentido, destacamos que os objetivos das já mencionadas DCN (BRASIL, 2004b) já apontam a necessidade de se divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores por meio da educação das relações étnico-raciais. Esta necessidade visa tornar as/os cidadãs/ãos aptas/os tanto a interagir como a negociar objetivos comuns que não infrinjam os direitos legais e que promovam o respeito e a valorização identitária com o propósito de consolidar a democracia no país. Em síntese, as DCN exortam: “Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (BRASIL, 2004a).

Criar tais pedagogias representa enfrentar elementos que herdamos do processo colonizador. Freire (1978a) identifica em Guiné-Bissau (e nós, aqui no Brasil), que herdamos uma educação colonial, cujo um dos principais objetivos era a “desafricanização” do povo, para que se aprendesse a cultivar e cultivar o modo eurocêntrico de saber, de ser, de viver. Desafricanizar, no caso brasileiro, significava o ideal de branqueamento propalado por décadas em nosso país, como também o próprio mito da democracia racial, mecanismo utilizado para manter a distância racial, evitar e/ou camuflar conflitos, como nos mostra Lourenço Cardoso (2008, p. 29):

No cerne da ideologia da democracia racial, o mestiço deixará de ser considerado “o pior” ou “melhor” “dos dois mundos” – negro e branco – e tornar-se-á o genuíno povo brasileiro. Essas duas ideologias (do branqueamento e da democracia racial) produzem uma população brasileira imaginada, primeiramente, branca e, depois, mestiça. Esse ideário persiste na sociedade brasileira e a democracia racial tornou-se uma ideologia popular, mesmo tendo sido questionada e criticada por intelectuais de prestígio.

Tal educação colonial, de acordo com Freire (1978a), não foi arranjada para a libertação. O autor a descreve como “discriminadora e mediocrementemente verbalista” (ao que acrescentamos também, por dedução, o adjetivo: racista), que se materializa em uma escola definida como

antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o

sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu 'fracasso' (1978a, p. 15).

Tais modelos de educação e de escola (seja de nível básico ou superior) não parecem tão distantes de nossa realidade, pois ao eleger antidemocraticamente objetivos, conteúdos e métodos podemos facilmente identificar as consequências exclusivistas e excludentes que se escondem atrás de discursos sobre meritocracia e outros afins.

Sabemos que objetivos, conteúdos e métodos em uma escola excludente embranqueceram sobremaneira as salas das universidades, os cargos de prestígio na sociedade e há pouco mais de uma década esta realidade começou a ser modificada, por força das conquistas dos movimentos sociais materializadas em políticas de ação afirmativas como já mencionamos anteriormente.

As mudanças motivadas inicialmente pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo sistema de ensino nacional vieram acompanhadas de exigências para que o ensino destes conteúdos favorecesse a promoção da educação das relações étnico-raciais. Mas, o que é preciso saber para se ensinar conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? O que sabemos sobre eles é suficiente ou adequado ao objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais? Como esses conteúdos são tratados?

Tais questões representam um grande desafio tanto à formação docente, quanto ao currículo, devido à hegemonia do eurocentrismo em nossa formação, como evidencia Silva (2005, p. 28) ao afirmar: "formados com base em princípios e estratégias educacionais racistas, nós pesquisadores temos dificuldades, tanto de ordem ideológica como material, para nos acercar de conhecimentos fora do eixo Europa-Estados Unidos". Para ilustrar tal dificuldade que a autora estende ao âmbito da pesquisa basta lembrar como foram abordados os seguintes temas.

Figura 5 - Tema 01: Descobrimento/Invasão da América



"Descobrimento da América"

Tem-se a tendência em abordar este componente curricular por mais tempo, ainda que de uma maneira crítica, afirmando que não foi "descobrimento", mas uma invasão europeia ao território já habitado etc. Além disso, ele aparece em primeiro lugar, mesmo que cronologicamente tenha ocorrido quase dois séculos após o próximo tema.

Fonte da imagem: Google Imagens

Figura 6 - Tema 02: O Império Asteca



Pirâmide de Tenochtitlán

Sequer é um componente curricular próprio. Tem-se a tendência a estudá-lo de maneira aligeirada, juntamente com a história dos Inca e Maia, ou sob o título de Sociedades Pré-Colombianas, marcando que o que conta como referência é a chegada de Colombo em diante. O tema vem depois do "Descobrimento", ainda que esta sociedade estivesse aqui estabelecida desde 1321 d.C.

Fonte da imagem: Google Imagens

O que podemos inferir é que o segundo tema é subdimensionado devido a um suposto desconhecimento sobre as sociedades ditas apócrifas, pois é colocado sob suspeita todo e qualquer conhecimento que não tenha sido produzido em ou a partir do eixo eurorreferenciado, como nos lembra Silva (2005). Assim, passam a se racializar e a categorizar tanto os povos como suas sociedades em civilizados/as e não civilizados/as, desenvolvidos/as e subdesenvolvidos/as etc., provocando injustiças cognitivas e racismo epistêmico como nos mostra Abdelkebir Khatibi (*apud* MIGNOLO, 2011, p. 135), ao afirmar que paralelamente “a las sociedades ‘subdesarrolladas’ existen ‘sociedades silenciadas’”. O autor nos mostra que ainda que tais sociedades falem e escrevam, não são escutadas pela produção global do conhecimento.

Dessa forma, percebemos que para assegurar o direito de acesso a estes conteúdos, temos que entrar nos espaços de educação superior, fazer pesquisas para retroalimentar com a perspectiva antirracista o sistema educacional e a sociedade como um todo. Para tanto é preciso compreender que elementos devem ser levados em consideração na formação docente nesta perspectiva, pois de acordo com Freire (1996, p. 52),

o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

É em sintonia com este desafio que nos debruçamos neste capítulo sobre a formação docente e o currículo, no intuito de definir categorias centrais ou elementos estruturantes para a análise de *praxis* curriculares que expressem pedagogias de combate ao racismo. E o que seria, especificamente, uma educação antirracista? Para quê e para quem ela se destina? Como aprender e ensinar em meio às tensas e assimétricas relações étnico-raciais?

Estas questões visam orientar respostas situadas política e epistemicamente no âmago da colonialidade, ou seja, respostas que consideram a ferida colonial nos processos de constituição das concepções de conhecimento, de educação e de ensino. E, por isso, denunciam o racismo e o racismo epistêmico ali presentes e anunciam, por meio de seu enfrentamento, uma “construção insurgente e criativa ‘muy outra’” (WALSH, 2014, p. 03). Nesse sentido, buscamos em Freire (1996) a coragem, os gestos, os saberes, as exigências colocadas pelo autor para iniciar nossa reflexão sobre a formação docente, o currículo e a educação das relações étnico-raciais.

Dividimos este capítulo em duas partes com suas respectivas subseções. Na primeira, tratamos mais especificamente da formação e na segunda parte nos debruçamos sobre o estudo do currículo, ambas relacionadas com a educação das relações étnico-raciais. Assim, no tocante à formação docente abordamos as exigências pautadas por Paulo Freire, em seguida discutimos a questão da importância da escola e dos saberes docentes em relação às questões étnico-raciais; e, por fim, abordamos as disputas de projetos no campo da formação e os desafios epistemológicos, políticos e identitários diante da formação para a educação das relações étnico-raciais.

Na segunda parte, enfocaremos o currículo partindo de uma contextualização sobre as teorias curriculares e justificando nossa opção pelas teorias Pós-Críticas; em seguida, discutimos as questões sobre o conhecimento, os sujeitos curriculares e as políticas curriculares para esboçarmos nossa compreensão sobre uma *praxis* curricular antirracista.

4.1 Formação Docente e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos indispensáveis a partir de reflexões freireanas

Na presente seção refletimos sobre a importância da discussão sobre a formação inicial de professoras/es, que foi a questão orientadora para a realização

da presente pesquisa, quando ao buscarmos os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares docentes e percebemos a relevância desse debate. Naquele momento da pesquisa de mestrado pudemos perceber, como já citamos anteriormente, a influência da formação (ou da falta dela) nas práticas curriculares que eram narradas pelas/os professoras/es a respeito dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, que se tornaram obrigatórios pela política curricular nacional.

A referida política curricular, por sua vez, era fruto das tensões sociais que visavam promover um ensino que educasse as relações étnico-raciais para, dessa forma, combater o racismo. Nesse sentido, percebemos que a sociedade cobra das escolas e das/os professoras/es uma atuação que satisfaça seus anseios, como nos mostra Bernadete Angelina Gatti *et. al.* (2011, p. 89):

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social.

A preocupação das autoras é que diante das expectativas que criamos em relação ao papel da escola e das/os professoras, o campo da formação docente se tornou a área com maior número de ensaios e pesquisas educacionais, ainda que as necessidades da educação básica ainda não se vejam refletidas nos cursos de formação docente nas instituições formadoras, apesar das inúmeras iniciativas já em andamento. Ainda assim, se faz necessário problematizar as questões que envolvem a formação docente que não se restringe ao que ensinar, nem ao como, mas passa por sua profissionalização e realização pessoal também.

Nesse sentido, partindo da reflexão sobre aspectos sumarizados por Freire (1996) e apontados como necessários à prática educativa, relacionando-os à educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de analisar as exigências apontadas pelo autor no intuito de problematizar desafios e perspectivas em torno do tema em pauta.

Elegemos abordar a questão da educação das relações étnico-raciais e da formação docente a partir do Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), devido à possibilidade de reunir vários elementos significativos do conjunto de sua obra que

está voltada para a promoção da libertação da condição de opressão que atinge os oprimidos, *les damnés*, os sujeitos coloniais, os corpos racializados/epidermizados.

Como mencionamos anteriormente, para concluir o processo de descolonização, ou seja, alcançar a decolonialidade, faz-se necessário promover a libertação dos padrões ou matrizes de poder instituídos no âmbito do colonialismo, os quais afetam várias dimensões do sujeito colonizado e comprometem sua percepção de si e do mundo à sua volta. Por essa razão, tomamos como primeiro elemento para a nossa reflexão a exigência do reconhecimento e da assunção da identidade cultural, que para o autor significa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (1996, p. 46). Entendemos que o autor traz à tona a capacidade do sujeito reconhecer-se como ser humano, pois são evocados elementos de humanização que lhe são inerentes: pensar, comunicar-se, transformar, criar, sonhar e realizar sonhos, apesar dos processos desumanizadores a que são submetidos por meio dos pilares que sustentam a colonialidade, como vimos no capítulo anterior.

Para Freire (1996), reconhecer e assumir a identidade cultural é uma atitude de radicalização da compreensão de si e do mundo, porque exige a capacidade de reconhecer os processos de desumanização para compreender que se é humano, ou em suas palavras: “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (1996, p. 46). Vemos nesta atitude de desalienação um importante passo à decolonialidade do ser, pois o ato de reconhecer-se implica na contraposição à reificação empreendida pela colonialidade em seus diversos eixos, ao racializar os corpos, os territórios, as identidades e transformar tudo em mercadoria, em recursos humanos ou naturais, em não-ser.

Tal desalienação também é abordada por Fanon (2008), que representa a superação por meio de uma tomada de consciência da epidermização, isto é, um processo violento que introjeta na sua vítima inferioridade para justificar a sua opressão, como podemos ver no trecho a seguir:

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida, pela interiorização, ou melhor, epidermização dessa inferioridade (2008, p. 28).

Assim, podemos apreender que a assunção da identidade cultural é um elemento interseccional que leva em consideração diversos condicionantes capazes de promover a subalternização para dar sustentação à colonialidade em seus diversos eixos: poder, ser, gênero, saber etc. De acordo com Cardoso (2008, p. 175), “o negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude”. Nesse sentido, tal atitude permite que sejam ressignificados termos, conceitos, antes tidos como pejorativos e depreciativos e transformá-los em bandeiras de luta pela libertação e pela contraposição ao embranquecimento estético-cultural que é reproduzido na sociedade ao longo dos tempos por vários meios.

Dessa forma, percebemos que as exigências elencadas por Freire (1996), especialmente no primeiro capítulo do *Pedagogia da Autonomia*, ensejam uma atitude decolonial ao afirmar que ensinar exige rigor, pesquisa, criticidade, estética e ética. O autor demonstra que o conhecimento é uma das ferramentas imprescindíveis neste processo, pois a colonialidade do saber racializa/epidermiza o conhecimento que passa a ser considerado como mecanismo para distinguir o ser e o não-ser de referência como nos mostra Miguel Arroyo (2012, p. 213) ao abordar o tema:

O conhecimento define que há coletivos sociais e há lugares da forma legítima de conhecer, de produzir conhecimento, ciência, verdades, como há coletivos e lugares de produção/reprodução do falso, das crenças, dos entendimentos intuitivos, do senso comum, que não obedecem aos cânones científicos da verdade.

Percebemos que não é necessariamente o conhecimento que promove a hierarquização dos coletivos de sujeitos de referência ou não, mas o *modus operandi* da racionalidade que o legitima. Desse modo, quando Freire fala da rigorosidade metódica diante do ato gnosiológico nos chama a olhar para a nossa realidade, para o mundo que está diante de nós.

Assim, obedecer “aos cânones científicos da verdade” (ARROYO, 2012) nem sempre representa pensar certo como nos mostra Freire. Pensar certo, na perspectiva freireana, tem a ver em primeiro lugar com a condição humana de pensar, assim como com o ser leitor crítico do texto e do mundo, o que, segundo o autor, nada tem a ver com o ser simples memorizador de conceitos, teorias, verdades sem a capacidade de interrogar-se a respeito do que está acontecendo ao seu redor e posicionar-se, agir.

Conhecer e produzir conhecimento extrapola racionalidades hierarquizantes, pois é inerente ao ser humano apesar de termos “aprendido” a contar a história das caçadas sempre a partir da perspectiva dos caçadores, ainda que fôssemos os leões (a caça); a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a estética e a ética como exigências colocadas à formação docente e à prática educativa crítica e libertadora nos exorta a reescrever estas histórias.

Reescrever estas histórias, desde a perspectiva da colonialidade, é uma atitude decolonial, como nos mostra Silva (2005, p. 45) ao reivindicar a consciência negra como consciência e ação libertadora:

A consciência negra, para nós descendentes de escravizados, se constrói entre duas forças, a invenção do ser negro e a experiência de tornar-se negro [...]. A primeira, construção forjada por alheios à experiência de ser negro, tem sido utilizada para naturalizar a pretensa inferioridade dos negros. A segunda diz respeito ao esforço dos negros para tornar positiva a designação que desqualifica e diminui – o negro – e assumi-la como integrante de identidades históricas.

A autora, tanto reforça o argumento freireano da assunção da identidade cultural, como também nos mostra que não é possível aceitar a construção epistêmica da consciência negra forjada por sujeitos alheios à experiência de ser negro. Nesse sentido, a experiência de ser negro é também a experiência de pensar por si próprio e ler criticamente o mundo à sua volta, condição que foi negada pela violência e fúria da colonialidade e como consequência cria uma história desses sujeitos que não representa para eles um espelho de Narciso, como nos mostra Joseph Ki-Zerbo (2010) ao defender a reescrita da História da África vista de dentro: “Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens ‘esquecidas’ ou perdidas” (2010, p. 31).

Não se ver representado na História por causa de “esquecimentos” propositais e muito bem orquestrados para que seja lembrado apenas o que interessa ao projeto colonizador é algo que passa a ser enfrentado quando da assunção da identidade cultural e histórica. Nesse sentido, entendemos que esse esforço vai na direção de outras exigências apresentadas por Freire quando nos fala sobre o risco, a aceitação do novo e a rejeição a toda e qualquer forma de discriminação.

Podemos apreender de tais exigências que adotar uma atitude desobediente epistemicamente para forjar a consciência negra a partir da experiência do ser negro significa correr vários riscos, pois esta condição epistêmica representa a radicalização da democracia e da humanização. Tal radicalização se dá especialmente quando o exemplo passa a corporificar a palavra, o que é colocado como mais uma exigência à formação docente, à prática educativa e ao pensar certo, de acordo com Freire (1996). Mas, toda essa desalienação ou decolonização do poder, do saber, do ser, não depende unicamente do sujeito colonizado, do oprimido.

O autor não ignora que estamos sujeitos a condicionamentos externos, dessa forma, o processo de libertação não vai se configurar como um produto, pronto e acabado em algum dado momento, pois, como seres inacabados que somos, estamos sempre nos fazendo, assim como nos mostra Walsh (2007) ao afirmar que a decolonialidade é um processo em marcha e, ao mesmo tempo, uma luta cotidiana como se lutássemos contra uma hidra, a qual sempre que se corta uma de suas cabeças, outra nasce em seu lugar antes mesmo que se corte a segunda. Dessa forma, o processo de libertação é sempre um processo e não um produto.

Percebemos que se faz necessário considerar os condicionamentos estruturais e conjunturais que perpassam os sujeitos em busca de sua libertação. No primeiro capítulo dessa tese, pudemos perceber os processos históricos, políticos, sociais, culturais que influenciam e constituem as lutas dos Movimentos Sociais Negros para alcançarem direitos e justiça social e epistêmica. O racismo por mais que seja combatido é um problema estrutural que ainda não foi superado, ainda que avanços importantes tenham sido alcançados.

Esta compreensão está ligada ao bom senso para guiar a luta, preservando a convicção de que a mudança é possível por isso devemos persegui-la com alegria e esperança. Saber-se inacabado e condicionado nos coloca diante do desafio ético de continuar lutando, pois como nos mostra Arroyo (2012, p. 207),

As lutas por políticas afirmativas, por cotas nesses lugares do conhecimento, do trabalho, do poder... são lutas não apenas por direito a lugares, mas pela desracialização dos padrões de poder e de justiça, de propriedade, de trabalho e de conhecimento. É nesses padrões tão radicais ao viver humano onde se instalou em nossa história a invisibilidade racializada da diferença. Invisibilidade que as próprias vítimas põem de manifesto em suas lutas e movimentos por um dos direitos/lugares mais determinantes do nosso viver, ser, o

trabalho, a terra, o teto, a escola, a universidade como lugares de direito”.

Como vemos, o autor fala sobre sujeitos de direito lutando por lugares de direito. A questão é que há quem seja privilegiado quando a democracia não é radicalizada. Quando não há justiça social e equidade, o direito de todos é o direito de poucos que não querem perder seus privilégios. Assim, a luta dos coletivos sociais considerados minoritários, ou seja, os oprimidos, os condenados, os subalternizados, os sujeitos racializados/epidermizados são desafiados a lutar mais, a gastar mais energia para ocupar, resistir e produzir nos lugares que lhe são negados, mas que são seus por direito.

É nesse sentido que Freire continua elencando exigências que reforçam a atitude decolonial de saber-se humano e, por isso, capaz de desaprender e reaprender a pensar certo. Para tanto, o autor mostra que além de curiosidade para desafiar o estabelecido como normal ou natural são também necessários segurança, competência, generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade para se tomar decisões conscientes, tal como expressa em uma das Cartas a Guiné-Bissau.

A carta a qual nos referimos conta a preocupação que Amílcar Cabral trazia com a formação política e a educação das crianças durante a guerra pela libertação, e como com o fim da guerra e a independência conquistada o sistema educacional necessitava de transformações radicais, uma vez que a realidade apresentava obstáculos de variadas grandezas que dificultariam sobremaneira o trabalho de transformar o sistema educativo herdado do colonizador em um projeto coerente com a sociedade livre que se erguia. Dessa forma, Freire mostra como o comissário educacional Mario Cabral se posicionou diante do seguinte dilema:

entre fechar bruscamente as escolas herdadas do colonizador, ao nível primário e liceal, enquanto se reorientava o sistema educacional, ou anunciar medidas impossíveis e introduzir, no velho sistema, reformas fundamentais, capazes de acelerar a sua futura transformação radical, em função das modificações que se fossem operando nas bases materiais da sociedade, preferiu a segunda hipótese (FREIRE, 1978a, p. 20).

O que nos chama a atenção nesse trecho é o autor mostrar que o caminho escolhido foi o de adotar “medidas impossíveis”, por assim dizer, diante do tamanho da ferida colonial; todavia, o que isto representava era o horizonte a ser percorrido,

enquanto se implantavam as reformas fundamentais que iriam enraizar as modificações concretas o que nos revela que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e, portanto, é ideológica e pode tanto contribuir para nos libertar e transformar a realidade a ponto de avançarmos significativamente com o processo de conclusão da descolonização, como também pode nos “miopizar”, ensurdecer e amaciar para que acreditemos nos discursos fatalistas. Discursos como os que defendem, por exemplo, que as escolas do campo precisam ser fechadas, ou que educação quilombola ou indígena é desnecessária, ou ainda, que a política de cotas raciais reforça o racismo etc., etc., etc.

Diante de todos esses pontos levantados por Freire à formação docente, à prática educativa e ao pensar certo, compreendemos que a educação das relações étnico-raciais é um horizonte possível, um caminho que vem sendo perseguido por pessoas que assumiram a consciência negra como a experiência de ser negro com todas as contradições, condicionamentos e inacabamentos inerentes ao ser humano. E que por isso mesmo reivindicam seu lugar de direito, justiça social e justiça cognitiva, mas é preciso provocar fissuras nas estruturas formativas para consolidar as mudanças necessárias, como veremos na próxima seção.

4.1.1 Formação Docente e Educação Antirracista: o papel da escola e dos saberes docentes

O desafio de se construir pedagogias antirracistas nos interroga a respeito das diversas práticas racistas que perpassam a nossa formação há séculos em todos os níveis da escolarização (e também fora da escola). Tais práticas racistas vão se constituindo em saberes e em outras práticas racistas, pois aprendemos assim e vamos reproduzindo o que entendemos como certo, verdadeiro, absoluto, até que tenhamos a oportunidade de desaprender e reaprender de outro modo como acreditava Nelson Rolihlahla Mandela:

No one is born hating another person because of the color of his skin, or his background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite⁴³ (MANDELA, 1995, p. 384).

⁴³ Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. As pessoas precisam aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, podem ser

Em contraposição à ideia de naturalização da invenção da superioridade branca e inferioridade negra, o autor fala que o mais natural ao ser humano é amar, o oposto disso é o que é aprendido por meio das práticas desumanizadoras tão discutidas por Freire e Fanon. E o racismo é uma dessas nefastas aprendizagens, o qual *se identifica com o conservadorismo, com a hegemonia branca e a falta de democracia.*

Assim, construir pedagogias antirracistas faz parte de um projeto de sociedade que embala o anseio de uma sociedade radicalmente democrática, que respeite os direitos legais e valorize as identidades a despeito de sua pluralidade étnico-racial. Nesse sentido, Silva (2007, p. 490), ao analisar a base legal para a instituição da educação das relações étnico-raciais, nos mostra que

o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Desse modo, percebemos que tal processo educativo não se circunscreve apenas aos limites da escola ou da universidade, pois tem a ver com o modo como as pessoas passam a se relacionar, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, consigo mesmas e com as outras, com base numa postura de respeito em relação a si e aos outros. Representa uma mudança radical no modo como construímos nossa própria história de vida por meio das relações pessoais, sociais, culturais. É um giro em relação às relações marcadas pela ferida colonial, pautadas em preconceitos, hierarquizações raciais e sociais que são tidas como naturais, normais e, de certa forma, imutáveis.

Tais relações perpassam a vida das pessoas, marcam suas histórias e podem repercutir em sua atuação profissional como docente conforme nos apresenta Maurice Tardif (2000) ao analisar os saberes profissionais das/os professoras/es com base em suas próprias pesquisas, bem como de outros pesquisadores. O autor

mostra que os saberes docentes são plurais e possuem características peculiares que vão reverberar no exercício da profissão docente.

Uma dessas características dos saberes profissionais que vamos destacar neste trabalho é que tais saberes são temporais, ou seja, são adquiridos ao longo do tempo. O autor afirma que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar **provém de sua própria história de vida**” (TARDIF, 2000, p. 14 – Grifo nosso). Entendemos que da mesma forma que a/o professora/or busca referências em sua história de vida sobre qual o seu papel e sobre o que ensinar, também vai buscar o que sabe sobre relações étnico-raciais.

Se suas aprendizagens se pautam no racismo, na colonialidade, é muito provável que estes saberes racistas sejam mobilizados em sua prática docente. Isso ficou evidenciado entre as/os professoras/es entrevistadas/os em nossa pesquisa de mestrado, quando questionadas/os: por que trabalhavam com as temáticas das relações étnico-raciais? As respostas decorriam, entre outros motivos, das experiências pessoais de cada docente: uma porque já namorou uma pessoa negra, outra porque os pais ensinaram a respeitar todo mundo, outro porque já foi vítima de racismo (FERREIRA, 2013).

Naquele momento não fizemos a relação entre cada resposta e sua forma de atuar diante de questões colocadas na sala de aula em relação com as temáticas étnico-raciais, mas creio que hoje seríamos capazes de relacioná-las, pois como nos mostra Tardif (2000), não é apenas na formação inicial, ou seja, nos cursos normais ou de licenciatura que começa a formação docente; ela começa bem antes, como podemos ver no seguinte trecho:

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los (*sic*). [...] Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (2000, p. 14-5).

O autor nos mostra que, geralmente, o que levamos para a prática docente quando passamos a exercê-la são conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre o que acreditamos o que seja tal prática e não, necessariamente, o que aprendemos nos cursos de formação de professoras/es. Pois, para o autor, a imersão no mundo que virá a ser o campo profissional teve início muito antes, durante todo o nosso percurso escolar.

Assim, o que a pessoa entende por ser professora/or foi construído como conhecimento, crença, representação e certeza desde quando ingressa na educação infantil e vai conhecendo diversas modalidades de perfis e de práticas docentes ao longo de sua formação nos diversos níveis e modalidades de ensino pelos quais vai passando durante sua escolarização.

Da mesma forma, retomando a preocupação de Mandela (1995), se as pessoas aprendem a ser racistas, podem levar esse aprendizado como conhecimento, crença, representação e certeza para a sua vida e, conseqüentemente, como professora/or, para a sua prática docente. Daí porque a implementação da política curricular sobre a educação das relações étnico-raciais dirige-se a todos os níveis e as modalidades da educação no país, mostrando que

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados [...]. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que **desfazer mentalidade racista e discriminadora secular**, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004a, p. 06 – Grifo nosso).

Apesar de ser um trecho longo, consideramo-lo importante por destacar que “combater o racismo” e “desfazer mentalidade racista” são tarefas que competem à escola de uma maneira preponderante. Devemos salientar que são tarefas que caminham ao lado das mudanças estruturais que são necessárias e que vêm sendo empreendidas por meio das lutas dos movimentos sociais, de políticas afirmativas, entre outras.

Destacamos a relevância da escola nesse cenário porque, antes mesmo de ser o campo de atuação docente, como vimos, é o lugar onde circulam formas de discriminação, de desigualdade e de racismo da sociedade, as quais vão compor o rol de aprendizagens de cada pessoa que passa por ali. Dessa forma, o já citado Parecer (BRASIL, 2004a) indica elementos que vão contribuir para combater o racismo e as diversas formas de discriminação e desigualdade na escola, tais como “proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais”. Assim, a escola vai ensinando que as pessoas não podem ser odiadas por causa da cor de sua pele, nem de sua classe social, nem de sua origem ou religião, enfim. E estes saberes poderão ser mobilizados na prática docente.

Hildizina Norberto Dias e Marli André (2016) defendem que os saberes docentes devem ser incorporados à formação de professoras/es tanto para melhorar a articulação entre teoria e prática quanto para adotar uma perspectiva orientada para a diversidade. E as autoras também destacam o papel da escola nessa empreitada, afirmando que não basta mudar os currículos sem mudar as práticas de formação.

Segundo as autoras, é preciso conhecer a escola, ir à escola, refletir sobre a escola para identificar, sistematizar e incorporar nos cursos de formação docente os saberes das/os professoras/es diante das condições reais que as/os desafiam. Para Dias e André (2016, p. 204), não adianta apenas falar sobre o “respeito ao outro, à consideração das diferenças e sobre estratégias teóricas para diversificar o ensino, mas se continuarmos a não introduzir tais mudanças nos cursos de formação de professores e se não formos para a escola, nada terá efeito”.

A pesquisa de Dias e André (2016) também revelou que os saberes docentes podem ser sistematizados e incorporados na formação docente, o que é um dado muito importante assim como a pesquisa de Gomes e Jesus (2013) que buscou identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas do Brasil a partir da promulgação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino.

Entendemos que o que aproxima as duas pesquisas, a primeira de Moçambique e a segunda do Brasil, são dois aspectos principais: o primeiro é que está nas escolas as respostas para como lidar com a diversidade. E um segundo

aspecto é que há muita coisa sendo feita, tanto em relação à promoção da educação das relações étnico-raciais, a despeito do escasso mapeamento e divulgação dessas experiências em nível nacional, quanto em relação aos saberes que são mobilizados pelas/os docentes para lidar com as adversidades.

Dias e André (2016) apresentam dados que revelam que em muitas escolas moçambicanas há turmas que chegam a ter 80 estudantes, escassez de livros e outros materiais didáticos. Há também a questão dos diversos perfis linguísticos das/os estudantes que são bastante heterogêneos, ainda que os programas e manuais escolares não tomem em consideração tais perfis diversificados, típicos de um país multilinguístico. Todavia, o que as autoras observaram foi que a despeito dessas e outras adversidades, as/os professoras/es vão construindo saberes da experiência que lhes possibilitam refletir “sobre a adequabilidade dos conteúdos, dos métodos e estratégias e dos meios usados. É a partir dessa reflexão que o professor vai planejar procedimentos didáticos e vai avaliar os efeitos das experiências que vai fazendo quotidianamente” (2016, p. 202). Sistematizar estes saberes da experiência e incorporá-los à formação docente é uma forma de melhor preparar as/os futuras/os professoras/es, segundo as autoras.

No caso do Brasil, a pesquisa de Gomes e Jesus mapeou e analisou experiências reais sobre a implantação da Lei nº 10.639/2003 que à época do estudo estava completando uma década de sua promulgação. Um discurso corrente à época era que “nada estava sendo feito” e a pesquisa revelou o contrário. Dos onze achados da pesquisa apontados no artigo em pauta, destacamos que: foram legitimadas práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais que já aconteciam, ainda que de forma isolada, mesmo antes da publicação da Lei; em escolas onde existiam relevantes projetos sendo desenvolvidos, havia, simultaneamente, professoras/es que desconheciam ou resistiam à Lei; as datas comemorativas, como o 20 de novembro, são importantes indutores de ações e projetos interdisciplinares; a implementação da referida Lei contribui para o fortalecimento da gestão democrática.

Estes e outros achados revelam que as escolas estão fazendo algo na direção da educação das relações étnico-raciais, mas mostram também que os “conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos” (DIAS; ANDRÉ, 2016, p. 31). Dessa forma, percebemos que é importante

saber o que está acontecendo nas escolas e, a partir daí, desenvolver ações que permitam proporcionar formação inicial e continuada para as/os professoras/es que lhes garantam os conhecimentos necessários e, ao mesmo tempo, uma escola preparada para cumprir o disposto no quinto artigo da Resolução para a educação das relações étnico-raciais que dispõe que

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004b).

Diante do exposto, entendemos que construir pedagogias antirracistas tem sido um exercício que se faz enquanto se aprende e se aprende enquanto se faz, pois como nos mostra Luiz Fernandes de Oliveira (2011), os conceitos explícitos, assim como os princípios estabelecidos nas DCN (2004a, 2004b), não estão em consonância com a tradição curricular hegemônica. Para o autor, tais diretrizes apontam questões complexas, que vão desestabilizar aqueles cursos de formação de professoras/es que ainda assumem uma perspectiva monocultural e de negação de outras Histórias.

Na próxima seção discutiremos os desafios epistemológicos que se colocam em relação às questões que são lançadas a partir da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.1.2 Os Desafios Epistemológicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Na presente seção, nosso objetivo é refletir sobre a questão epistemológica, que se torna imprescindível diante das mudanças evocadas pela promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pois como já mencionamos na introdução desta tese não é possível haver *praxis* radical sem pensamento radical, como nos mostra Maldonado-Torres (2007a). Isto é, para haver a transformação social é preciso também a transformação epistêmica, é preciso romper com as formas de

pensamento que criaram e justificaram a hierarquização racial, social, de gênero, de sexualidade, epistemológica, entre outras, é necessário se desaprender a colonialidade.

Para Kabengele Munanga (2015), estas leis têm a função reparatória e corretora de uma tradição de pensamento monoculturalista e eurocêntrica que silenciou e subalternizou os saberes outros produzidos fora de seu cânone. O autor nos mostra que a historiografia brasileira precisa ser revista para que a própria história do povo brasileiro passe a ser vista a partir das várias contribuições que a compõem, ainda que na sua composição estas participações foram diferentes e desiguais. Como ratifica o autor, a história da África, dos Africanos e de seus descendentes foi ensinada de forma “distorcida, falsificada e preconceituosa” (MUNANGA, 2015, p. 25). E a intencionalidade daquelas/es que lutaram/lutam para que o negro seja visto de forma positiva nos currículos das escolas brasileiras exige um giro de perspectiva como nos mostra Oliveira:

A intencionalidade dos agentes da Lei e não a Lei em si, proclama nas mais variadas formas, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos históricos, mas também reivindica o conhecimento de outros regimes de historicidade, outras lógicas de relações sociais, de produção de conhecimento e de novas abordagens metodológicas sobre a realidade brasileira. Neste sentido, há explicitamente uma intencionalidade de mudança conceitual sobre a formação do povo brasileiro e há uma perspectiva em construção em que o eurocentrismo passa a ser o problema e não a solução (2014, p. 92).

Para este autor é aberta uma nova demanda no campo educacional brasileiro que visa reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no país, o que vai trazer consequências para a formação docente. Além de implicações políticas e sociais, também carregam questões do âmbito epistemológico, pois se faz necessário deslocar as histórias que estavam às margens para o centro da discussão para que seja possível considerar a influência científica, tecnológica e política das culturas e sociedades africanas para o Brasil, o que não significa a mesma coisa de exaltar a influência para a culinária nacional dos africanos aqui escravizados.

Se voltarmos às DCN (BRASIL, 2004a, 2004b) vamos perceber que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo e à formação docente, mas colocar esses saberes *vis-à-vis* com os saberes hegemônicos em função do combate ao

racismo e à discriminação étnico-racial. Desta forma, percebemos sua intencionalidade em articular tais componentes curriculares com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

Nesse sentido, entendemos que construir pedagogias antirracistas por meio de uma educação das relações étnico-raciais significa horizontalizar tais relações, superando os discursos que criou o outro para subalternizá-lo e valorizando a participação de todos na construção da História. Pois como nos mostra Evaldo Ribeiro (2014) esta não é uma tarefa fácil, especialmente para as pessoas negras; antes, elas precisam construir-se como negros:

Mais do que um exercício de paciência, ser negro é um processo permanente, e por isso, talvez fosse mais adequado dizer que, a cada dia, diante de cada agressão racista, os negros são desafiados a vir-a-ser cada vez mais conscientemente negros: ir tornando-se cada vez mais negro nos enfrentamentos de situações e de pessoas racistas; ir aprendendo nos contornos familiares, nas comunidades negras, em grupos culturais negros e até mesmo na escola, na universidade, onde muitas vezes horrores do racismo e das discriminações buscam enfraquecer o pertencimento étnico-racial; ser orgulhoso de descender de africanos escravizados, que com seus conhecimentos, força espiritual e física, foram colaborando na edificação desse país (RIBEIRO, 2014, p. 134).

Tal construção está prevista nos três princípios que compõem as DCN (BRASIL, 2004a) e que trazem desdobramentos e encaminhamentos para todo o sistema educacional do país, como nos mostram Ferreira e Silva (2015):

- Consciência Política e Histórica da Diversidade – prevê o diálogo, a desconstrução de preconceitos, de ideologias, do mito da democracia racial e a superação das injustiças raciais, por meio da compreensão da formação de nossa sociedade com base no conhecimento da construção histórica e cultural valorizando as histórias dos povos africanos e das culturas afro-brasileiras.
- Fortalecimentos de Identidades e de Direitos – orienta processos de afirmação de identidades e de historicidades negadas ou distorcidas, através do combate à privação ou violação de direitos e às imagens negativas forjadas com base na colonialidade do poder.
- Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações – encaminha para o desenvolvimento de ações que combatam as representações negativas dos negros, dos indígenas e de outros grupos subalternizados nos

materiais didáticos, bem como a articulação com a comunidade em que a escola está inserida e com os Movimentos Negros, para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e o estabelecimento de elos culturais e históricos entre os diversos grupos étnico-raciais.

Tais princípios estão em consonância com as exigências freireanas que apresentamos na primeira seção deste capítulo. Eles encaminham para a adoção de outras epistemologias para o conhecimento sobre o que foi reivindicado pelos coletivos negros, pelos movimentos sociais e por outros sujeitos curriculantes, como podemos perceber na organização dos seis eixos das DCN (2004a): 1. História Afro-Brasileira; 2. História da África; 3. Cultura Afro-Brasileira; 4. Cultura Africana; 5. História e Cultura Afro-Brasileira; 6. História e Cultura Africana.

Os princípios e os eixos não são, necessariamente, disciplinares, o que denota a complexidade em promover a educação das relações étnico-raciais através do ensino de conteúdos que para serem aprendidos precisam estar relacionados, embora percebamos a ênfase dada à disciplina História. Cada eixo dá sustentação a uma série de saberes que são significativos para alcançar êxito na construção de pedagogias antirracistas e colocam em xeque o monoculturalismo eurocentrado que predomina(va) nos cursos de formação docente e nos currículos escolares brasileiros.

Os saberes africanos referem-se às epistemologias produzidas no lado de lá do Atlântico, enquanto que os saberes afro-brasileiros constituem-se das epistemologias produzidas na relação com os ameríndios, com os colonizadores e com os diversos povos da diáspora africana que se encontraram no lado de cá.

Assim, os eixos 1, 3 e 5 expressam conquistas dos movimentos sociais negros brasileiros para evidenciar datas importantes para o combate ao racismo e para o enfrentamento da colonialidade por meio da valorização dos modos de ser, de viver, de pensar, bem como das/os heroínas/heróis negras/os brasileiras/os que por muito tempo foram esquecidas/os nos currículos colonizados.

E os eixos 2, 4 e 6 nos convidam a desnaturalizar a falsa ideia de que a Europa é o centro do mundo e referência universal de produção de conhecimento e cultura ao destacar aspectos relevantes da História e da Cultura africana simultâneos ou mesmo anteriores aos propalados sucessos europeus. Como nos

mostra Ki-Zerbo (2010) ao se contrapor ao postulado hegeliano⁴⁴ quando afirma que a África tem história, não aquela que constava nas narrativas baseadas no mapa de Blaeu⁴⁵, que já situava a Europa na parte superior, referendando o norte como traço etnocêntrico de superioridade, e que apesar de retratar os contornos do continente perfeitamente não conseguia esconder o desconhecimento sobre o seu interior. Para Ki-Zerbo,

Já foi o tempo em que nos mapas-múndi e portulanos, sobre grandes espaços, representando esse continente então marginal e servil, havia uma frase lapidar que resumia o conhecimento dos sábios a respeito dele e que, no fundo, soava também como um álibi: “*Ibi sunt leones*”. Aí existem leões. Depois dos leões, foram descobertas as minas, grandes fontes de lucro, e as “tribos indígenas” que eram suas proprietárias, mas que foram incorporadas às minas como propriedades das nações colonizadoras (2010, p. XXXI).

⁴⁴ Munanga (2015) explica detalhadamente a concepção hegeliana que serviu de base para a consolidação de um imaginário social sobre o continente africano de inferioridade em relação ao resto do mundo, especialmente, em relação à Europa. “O filósofo Georg Wilhelm *Friedrich* Hegel (1770-1831) foi sem dúvida o primeiro pensador nos tempos modernos a conceber e interpretar racionalmente a história como dimensão fundamental da existência do mundo. [...] Hegel dividiu a África em três partes distintas: (a) a África Setentrional aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa – (b) o Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar um centro de grande civilização autônoma – (c) a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história. Esta África dita negra, Hegel vai excluir da totalidade da história universal; e disse a respeito que ‘o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização’. A África, por mais longe que se remonta à história ficou fechada sem relações com o resto do mundo em torno do seu ouro, de sua infância, fora da história consciente, sepultada na cor preta da noite. [...] Depreende que o espírito do africano é bem singular, pois pratica a magia no lugar da religião e da consciência da existência de um Ser Superior absoluto; o qual pratica o fetichismo e que coloca ‘forças’ em quaisquer coisas que imaginam ter força sobre eles, tais como as árvores, pedras, figuras em madeiras... além de comer carne humana. Partindo desses diferentes traços que determinam o caráter dos negros, Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal, isto é, da história geral da Humanidade a África foi rechaçada fora dela” (MUNANGA, 2015, p. 25-6).

⁴⁵ Guilherme Blaeu (1571-1638), cartógrafo holandês, que em seu mapa da África registra elementos reais e míticos, assim como insere elementos que vão corroborar a subalternização africana, na perspectiva hegeliana, como nos mostra Charles e Sá (2011) “no conjunto de nove evidências patentes no mapa da África seis se referem à África do Norte, área conhecida pelos europeus desde a Antiguidade Clássica. A África Negra está representada apenas por dois centros, Moçambique e El Mina, ambos, feitorias de comércio e de tráfico negreiro. Apesar da África Negra possuir vida urbana milenar, nenhuma das suas urbes foi representada. Na parte do mar, Blaeu representou um conjunto de criaturas exóticas ou fantasiosas: peixes voadores, baleias e serpentes marinhas. No continente, aparecem exemplos da mega-fauna e animais tropicais: elefantes, camelos, avestruzes, leões, macacos e crocodilos, não plotados nos respectivos habitats. Os navios, que evidenciam o domínio do mar, são todos europeus. O espaço continental interno revela ausência de informações precisas. Repete-se a noção ptolomaica indicando as nascentes do Nilo em dois lagos inexistentes, Zaire e Zaflan, no que hoje é a África Austral” (CHARLES; SÁ, 2011, p. 03).

O autor revela como o retrato da África servia aos interesses da exploração de suas riquezas e de seus povos, mas ao defender a reescrita da História da África vista de dentro afirma que “com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência” (KI-ZERBO, 2010, p. XXXI). Reconhecer que a África tem história, de acordo com Munanga (2015, p. 27), é o ponto de partida para “discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada”.

A retomada do conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira é uma forma de contribuir para a valorização da identidade e da história dos negros da diáspora, pois “como poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?” questiona Munanga (2015, p. 28).

Percebemos que não se trata apenas de inserir novos conteúdos aos currículos escolares e à formação docente; é um processo de reconfiguração da história e da cultura ao desmascarar a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade, por meio de uma outra gramática que é decolonial e se encontra em processo de construção e vem sendo tecida pelas mãos de sujeitos que reivindicam ao Estado seu lugar de sujeitos de direitos, os quais de acordo com Arroyo (2012) representam uma presença incômoda. De acordo com o autor, estes sujeitos incomodam porque questionam o Estado e suas políticas educacionais, agrárias, urbanas etc., as quais até agora não lhes garantiram o direito de sair da zona do não-ser, segregando-os, subalternizando-os, oprimindo-os, condenando-os. Por isso, os questionamentos, as lutas, vão tensionando as fronteiras entre diversos projetos sociais, que entre outros espaços, vão reverberar também nas políticas curriculares, nos currículos, como veremos a seguir.

4.2 Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais: uma discussão necessária

Como já é bem conhecido entre as/os estudiosas/os do campo do currículo, sentimos a necessidade de ratificar a afirmação de que este é um campo tensionado, comparado a uma arena de conflitos, na qual projetos sociais entram em disputa, por vezes voltados para a libertação outras, para a dominação; ora para a diferença, ora para a padronização e homogeneização. Por vezes, o currículo

pode parecer, também, como tema distante, restrito a educadoras/es, pesquisadoras/es e formuladoras/es de políticas educacionais, porém, cabe ressaltar que do mesmo modo são sujeitos curriculantes professoras/es e estudantes em sua interação pedagógica, assim como também o são “os coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos” (ARROYO, 2012, p. 09), entre outros.

Vale destacar ainda um outro fator que contribui para tais tensões e conflitos no campo do currículo, o qual diz respeito à sua opacidade semântica ou polissemia, como queiram. Nesse sentido, corroboramos a seguinte compreensão:

O currículo é um propósito que não é neutro em termos de informação, já que esta deriva de diferentes níveis e é vinculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos. Assim, o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situado num *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos (PACHECO, 1996, p. 18).

José Augusto Pacheco nos apresenta o currículo como uma intencionalidade (propósito não neutro) advinda de níveis e sujeitos variados e distintos limitados por contextos condicionantes. O autor, nesse sentido, toma o currículo em sua integralidade multidimensional, considerando os sentidos sócio-históricos hegemônicos desde sua máxima generalidade (teorias, políticas) à sua máxima concretização (práticas cotidianas). Para compreender tudo isso, debruçamo-nos sobre o estudo do currículo e pudemos perceber que sua caracterização, para não dizer definição, propriamente dita, tem sido inevitavelmente provisória (seus “significados social e historicamente válidos” vão se modificando à medida que outras questões vão se pautando social e historicamente).

Há um certo consenso que o campo do currículo se constitui como tal a partir da segunda década do século XX, porém há estudos que remontam ao século XVI, mais exatamente, ao ano de 1633 que já revelam uma compreensão de currículo que expressa princípios de um plano de aprendizagem⁴⁶.

O professor norte-americano Harold Gray Shane (1981) também entende que é a partir de Franklin Bobbit que o termo currículo é utilizado na literatura

⁴⁶ De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 20), “a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes”. Tal informação está na revista Teoria e Educação, de Porto Alegre, n 6, de 1992, no artigo intitulado Sobre a origem dos termos classe e curriculum, de autoria de David Hamilton.

pedagógica, mas elenca uma dezena de obras que influenciaram o conceito, a definição e o desenvolvimento do currículo enquanto campo, algumas produzidas antes da contribuição bobbitiana. Dentre as obras citadas pelo autor (1981, p. 311) estão:

- *Democracy and education* (1916) de John Dewey;
- *The Project method* (1918) de William H. Kilpatrick;
- *How to make a curriculum* (1924) de Franklin Bobbit;
- *Dare the school build a new social order?* (1932) de George S. Counts;
- *Basic principles of curriculum and instruction* (1949) de Ralph W. Tyler;
- *Developmental task and education* (1950) de Robert Havighurst;
- *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain* (1956) de Benjamin Bloom e;
- *The process of education* (1960) de Jeromes Bruner.

Tanto o conjunto das obras citadas pelo autor, bem como outras que também integram o esforço de consolidação do campo têm contribuído com uma variada gama de definições que tem servido até os dias atuais para conceber o currículo. Destacamos no Quadro 8 definições curriculares dentre as mais comuns:

Quadro 8 - Definições de Currículo

| Currículo entendido como | Autores e Obras de Fundamentação |
|---|---|
| Organização, planejamento e seleção de atividades e conteúdos | Bobbit, <i>The curriculum</i> (1918) |
| Demarcação de objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e meios de verificação | Rugg, <i>The school curriculum and the drama of American life</i> (1927); Tyler, <i>Basic principles of curriculum and teaching</i> (1949); Taba, <i>Curriculum Development: Theory and Practice</i> (1962). |
| Lugar da experiência, da prática e da participação | Caswell e Campbell, <i>Curriculum Development</i> (1935); Grundy, <i>Curriculum: Product or Praxis</i> (1987). Althusser, <i>Idéologie et appareils idéologiques d'état: Notes pour une recherche</i> (1970); |
| Lugar de produção e reprodução do conhecimento | Bourdieu e Passeron, <i>La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement</i> (1970); Baudelot e Establet, <i>L'École capitaliste en France</i> (1971). |
| Lugar da luta de classes | Freire, <i>Pedagogia do Oprimido</i> (1968); Bernstein, <i>Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of</i> |

Distribuição social do conhecimento e da cultura

Fonte: a Autora

Language (1971);
 Young, *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (1971);
 Bowles e Gintis, *Schooling in capitalist America* (1976);
 Apple, *Ideology and Curriculum* (1979).
 Sacristán, *Aproximación al concepto de currículo* (1988);
 Forquin, *École et culture* (1989).

Tais concepções se manifestam em pelo menos quatro tipos (existem outros) que também corroboram a identificação do que vem a ser currículo e que são bastante comuns:

- Formal (intenções, normas, conteúdos, objetivos, métodos de ensino e de avaliação);
- Oculto (ideologias, valores, conhecimentos);
- Prescrito (o que é proposto explicitamente no nível formal);
- Vivido (onde se materializaria o que Freire (2005) chama de “o mundo da vida” dos sujeitos no cotidiano).

Tais definições têm servido de base para a formulação de propostas e para a organização do trabalho pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino e integram os estudos do campo como nos mostra a professora Alicia de Alba (1998, p. 3):

(...) el debate sobre el currículo toca amplias problemáticas que tienen que ver con el currículo como práctica social, la diferenciación entre currículo formal, vivido y oculto; la función social del currículo en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica.

Ainda assim, há certa dificuldade em responder à questão: “o que é currículo?” de uma forma que se consiga captar o que de fato lhe é inerente. Como vimos, tanto Shane (1981), como Pacheco (1996), nos mostram que as influências sobre a compreensão do currículo estão localizadas historicamente, assim como Lopes e Macedo (2011), que também ratificam tal posição. As autoras defendem ainda a impossibilidade de se definir o que é currículo ao afirmar que

Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A ‘nova definição’ se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação

às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Diante de tal polissemia, para melhor compreendermos seus elementos e sua constituição dentro do desafio de criar pedagogias antirracistas, estruturamos o presente capítulo da seguinte forma: a) propomos uma incursão pelas teorias curriculares que vêm influenciando ao longo da história e de diversos condicionantes, como já vimos, a compreensão e a definição de currículo, para então, b) justificar a nossa opção epistêmica pelas teorias pós-críticas. Em seguida, passamos a problematizar algumas das camadas que constituem o “bulbo folhado” da unidade curricular tomando os seguintes estruturantes: c) Conhecimento, d) Sujeitos Curriculares e Políticas Curriculares. Por fim, e) apresentamos como tentativa de síntese, nossa compreensão de *Praxis* Curricular e sua relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.2.1 Teorias Curriculares – a historiografia a serviço do amadurecimento do campo

Na presente seção, propomos uma incursão pelas teorias curriculares considerando que não temos, na verdade, a melhor definição de currículo hoje, após o acúmulo de teorizações ou de conhecimentos sobre o currículo. Pois como nos mostra Thomas Kuhn (2011), não é a acumulação de descobertas e de invenções individuais que necessariamente promove o desenvolvimento da ciência. O autor pondera que aquilo que alguns cientistas possam chamar de erro, ou mesmo, superstição de seus predecessores não passa do próprio desenvolvimento da ciência.

Para Kuhn, são as novas questões e as diferentes linhas que passam a ser traçadas que promovem o desenvolvimento científico, a partir da apresentação da integridade histórica de uma ciência com base em sua própria época e em relação com os problemas atuais, ou seja, o que hoje, em uma perspectiva temporal privilegiada, podemos observar e compreender como o amadurecimento do campo científico em pauta.

Nesse sentido, a incursão pelas teorias curriculares nos revela não um acúmulo de teorizações sobre o campo ao longo do tempo linearmente falando, mas questões e linhas de pensamento traçadas em determinado contexto histórico, político, social, cultural sobre o mesmo, o qual seguindo ainda o raciocínio de Kuhn

(2011) estabeleceram paradigmas. Para o autor (2011, p. 30), o termo sugere que “alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica”. Assim, retomamos a ideia do consenso temporário e da arena de disputas em torno do currículo, que perpassa as teorizações sobre o mesmo.

Nesse sentido, considerando as dinâmicas do amadurecimento de um campo científico, entendemos que um desafio que se coloca ao currículo seria compreender que apenas a concepção formalista de currículo, hegemônica nas teorias tradicionais, desafia-nos hoje a incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas onde os currículos se realizam com todos os condicionantes de classe, de identidade, de alteridade, de cultura propostas pelas teorias críticas e pós-críticas. Assim, talvez, possamos minimizar a opacidade semântica em torno do currículo, compreendendo que o sentido que lhe atribuímos está vinculado ao deslocamento das questões que se colocam em cada tempo e espaço ao próprio campo.

É interessante notar que, apesar de suas especificidades, as teorias curriculares não se negam, mas, evidenciam perspectivas distintas do campo e respostas peculiares para questões como o conhecimento, sobre o papel da escola, dos métodos de aprendizagem e de ensino, da avaliação, o papel dos diversos sujeitos curriculantes, o projeto societal em voga, entre outras. E que no contexto atual, no qual há grande prevalência das teorias pós-críticas⁴⁷ nos estudos sobre o currículo, é possível perceber que não há uma sobreposição de teorias, mas negociações, por vezes até mesmo hibridizações epistêmicas para se responder às questões que nos interpelam.

Quando Bobbit e Tyler passam a se preocupar com o currículo, eles estão preocupados com o momento que a educação nos Estados Unidos estava atravessando diante dos desafios políticos e econômicos do contexto entre guerras e das necessidades que giravam em torno da iniciativa de escolarizar a população no intuito de formar um trabalhador especializado. Dentro do que se julgava

⁴⁷ De acordo com Lopes (2013, p. 02), “Hoje, no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico”.

importante para a educação do país naquele momento, tanto para os modelos tecnicistas de Bobbit, Tyler e Taba (mais burocráticos), quanto para o modelo progressista de Dewey, não fazia sentido adotar o modelo clássico humanista (*trivium* e *quadrivium*) no contexto de escolarização das massas. Pois, tal modelo baseado no pensamento mais abstrato não atenderia aos anseios da sociedade naquele momento (seja na perspectiva de formar o trabalhador fabril, seja na de formar o cidadão para a democracia).

Dessa forma, de uma maneira geral, as Teorias Tradicionais estavam se preocupando com as questões de organização, ou seja, como transmitir o conhecimento considerado válido e como aferir se os objetivos traçados foram alcançados para atender o propósito já delineado de superar a Grande Depressão. De acordo com Mark K. Smith (2000, p. 05), “Central to the approach is the formulation of behavioural objectives – providing a clear notion of outcome so that content and method may be organized and the results evaluated⁴⁸”. Assim, expressa-se uma pretensa neutralidade, mas, como nos mostra Smith mais adiante não era possível mensurar tais objetivos e finalidades como algo que pode ser medido objetiva e mecanicamente. Todavia, esta questão não tinha sido levantada ainda naquele momento.

As Teorias Tradicionais se caracterizam como burocráticas e técnicas, nelas estão presentes o silenciamento e a negação das diferenças, pois o que se busca é justamente a homogeneização e o estabelecimento do lugar social de cada indivíduo dentro da sociedade capitalista, perpetuando a hegemonia do padrão branco eurocentrado. Uma vez que a democratização da escolarização nos Estados Unidos tinha o claro objetivo de formar as massas para o trabalho especializado das fábricas, mas as elites ainda se serviam do currículo clássico humanista que fora rechaçado para aquelas. Além disso, podemos destacar, dentro deste contexto geopolítico, as relações raciais naquele país. O regime discriminatório contra os afro-americanos lhes relegava ao lugar da subalternização oficializada por meio de ações deliberadas que lhes retiravam vagas de empregos ou permitiam que recebessem salários inferiores aos brancos, assim como lhes negavam créditos

⁴⁸ Central para a abordagem é a formulação de objetivos comportamentais – fornecendo uma clara noção do êxito de como possam ser organizados o conteúdo e o método e os resultados avaliados.
– Tradução livre da autora.

mesmo durante os programas de implementação de políticas econômicas e sociais para superar a crise da década de 30 e dos seus efeitos posteriores.

A questão da discriminação racial no país era considerada como tema de pouca relevância e, conseqüentemente, não estava pautada no debate curricular naquele momento, nem mesmo com a pressão do Movimento dos Direitos Civis e da Contracultura na década de 1960. Obviamente, as mudanças que se delineiam a partir dos movimentos citados, e de outros também, vão reverberar no cenário educacional e, assim, as Teorias Críticas assumem uma relevante importância ao denunciar o que o currículo é capaz de fazer, apresentando suas críticas através de análises baseadas nas lutas de classes.

As críticas direcionadas às Teorias Tradicionais vão denunciando como os currículos são capazes de manter o *status quo* e garantir a hegemonia das classes dominantes no poder, não apenas, ao abandonarem a ideia de neutralidade, como também, ao denunciar a presença de ideologias na constituição dos currículos como forma de perpetuar a hierarquização e a dominação nas relações de classe estabelecidas pelas sociedades capitalistas.

Vale destacar que uma das razões pelas quais as críticas centravam-se na luta de classes tem a ver com os projetos de sociedade que se encontravam em disputa nesse contexto específico (o contexto da Guerra Fria), no qual o mundo se via numa bipolarização onde disputavam o poder mundial, de um lado um modelo capitalista e, de outro lado, um modelo socialista, todos dois baseados na economia, como já mencionamos no primeiro capítulo. A ordem social estava muito bem delineada: o veneno ou a cura era o capital! Daí porque, tais teorias ainda que bem-intencionadas, preocupadas com os perigos da ideologia dominante, com o capital cultural que era sonogado às classes menos abastadas, e com várias outras questões, não vão tocar nos problemas criados pelo patriarcado, pelo racismo, pela cis-heteronormatividade, pela separação entre humanidade e Mãe-Natureza etc.

Por sua vez, como nos mostra Alice Casimiro Lopes (2013), dada as mudanças conjunturais nas quais os “antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos”, marcam o início da década de 1990, na qual os novos questionamentos não encontram respostas satisfatórias nos paradigmas de até então:

Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (2013, p. 08).

Nesse momento, ao reivindicar seu espaço, os grupos subalternizados passam a lutar pela presença de suas histórias nos currículos, provocando significativas mudanças no campo curricular ao cobrar o espaço do pluri-multi-intercultural nos currículos. São outros sujeitos exigindo outras pedagogias (ARROYO, 2012) que vão impactar o campo curricular.

As Teorias Pós-Críticas vão mostrar que igualdade não se opõe à diferença e sim à desigualdade e que a diferença não se opõe à igualdade e sim à uniformização, à monocultura do saber, do poder e do ser. Os estudos feministas, as teorias *queer*, os estudos étnicos, as teorias pós-estruturalistas, pós-colonialistas, pós-modernistas, entre outros que vão impactar o campo curricular estão preocupadas com o aprofundamento da democracia e com a promoção da justiça social. De acordo com Silva, as Teorias Pós-Críticas buscam as “conexões entre saber, identidade e poder” (2000, p. 15).

Nesse sentido, percebemos que ao longo das teorizações sobre o currículo o questionamento sobre a hegemonia de um único tipo de conhecimento e a questão da diferença cultural só vêm se configurar como pauta ou se colocar como centro da discussão a partir das teorizações curriculares Críticas e Pós-Críticas.

Podemos perceber que as questões que se colocam ao campo curricular estão diretamente relacionadas às tensões sociais, às disputas por hegemonia, à cosmovisão dos diversos grupos, enfim. No entanto, não defendemos a ideia de uma história linear, ou do gradualismo histórico, na qual na medida em que o tempo vai passando, vai-se avançando e evoluindo à etapa anterior como mencionamos no início desse capítulo.

É uma gama de fatores que concorre para melhor definir o que é o currículo, qual a sua finalidade e consequências, suas características, mas cada qual corresponde à perspectiva que os diversos atores assumem diante de suas reflexões, problematizações e análises⁴⁹. É o que nos mostra Lopes (2013, p. 10) ao

⁴⁹ O nº 73, de dezembro de 2000, da Revista Educação & Sociedade, traz uma importante discussão sobre o universalismo e o relativismo no currículo, nos artigos de Tomaz Tadeu da Silva (nas p. 71-

abordar as várias teorias pós-críticas, as quais de acordo com a autora são anunciadas sob os “termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo”.

Nesse sentido, dada a especificidade desse trabalho, aproximamo-nos das problematizações pós-coloniais como vimos no capítulo anterior, onde dedicamo-nos a explicitar as características e os principais conceitos que adotamos das lentes teóricas pela qual optamos, justificando sua escolha.

4.2.2 Conhecimento e Currículo – entre epistemicídios e a insurgência crítico-criativa de desaprender/reaprender

Na presente seção passamos a problematizar mais um eixo selecionado da unidade curricular conforme anunciamos no início deste capítulo. Um dos eixos centrais que permeia o estudo do currículo é epistemológico como vimos na seção anterior. Desde a definição do que conta como conhecimento ao questionamento do que o conhecimento é capaz de fazer, as teorias curriculares se debruçaram sobre o tema, pautando-o sob diversos prismas.

Tal discussão curricular relaciona-se ao poder e à geopolítica do conhecimento que interfere diretamente, dentre outras questões, sobre o poder de definir qual o conhecimento deve ser eleito como conhecimento escolar e que aprendizagens e práticas vão ser enfatizadas a partir dessa eleição.

No campo curricular, de acordo com Michael Young (2011, p. 151), as questões que giram em torno do conhecimento não são “«what is knowledge?» or «how do we know at all?»⁵⁰”. De acordo com o autor, embora essas questões filosóficas estejam no bojo das preocupações curriculares, as/os pesquisadoras/es educacionais e professoras/es têm se debruçado primordialmente a respeito da diferenciação “school/non-school knowledge” (conhecimento escolar e conhecimento não escolar), sendo o primeiro referente ao conhecimento especializado dos

78) e de Vera Maria Candau (nas p. 79-83), os quais, em diálogo com Forquin, problematizam questões que se colocam ao currículo como conhecimento, ciência, cultura etc.

⁵⁰ «O que é conhecimento?» ou «Como conhecemos?» – Tradução livre da autora.

diferentes campos do saber e, o segundo, aos conhecimentos que as pessoas adquirem de maneira geral na vida cotidiana.

De acordo com o autor, o conhecimento especializado é o foco do currículo e, ao constatar a diferenciação do conhecimento, Young se preocupa com a superioridade atribuída ao conhecimento especializado (acadêmico e/ou científico) que vai legitimar os conhecimentos de certos grupos (elites), não apenas desconsiderando, excluindo e subalternizando os saberes de outros grupos, como também ratificando a ordem social estratificada por meio de processos e avaliações exclusivos e excludentes.

Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado (YOUNG, 2014, p. 197).

Dessa forma, estes são desafios que se colocam até o presente e fazem parte das lutas entre os diversos grupos sociais, como nos mostra Michael Apple (1989). Para o autor, a questão sobre seleção de conhecimentos para o currículo é uma questão que está para além da luta de classes, e o autor reconhece que ainda que existam grupos dominantes e grupos dominados, a seleção curricular é fruto de conflitos, acordos, concessões, alianças etc., resultado de lutas contínuas de minorias ligadas às questões de gênero, de raça, de sexualidade, de território, de geração, de relação com a Mãe-Natureza, entre outras.

Apple traz também um aspecto importante para essa discussão que é a mediação dos órgãos oficiais do Estado (como veremos na seção 2.4) e a hegemonia de determinados conhecimentos que vão constituir o currículo oficial. Lopes e Macedo (2011, p. 92) ratificam o cenário tensionado em que se tecem as hegemonias e apontam que o currículo não é fixo

Saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. Se os saberes e as posições de sujeitos em relação a esses saberes dependem dessas lutas políticas, os antagonismos entre eles também dependem dessas mesmas lutas.

Partindo de tal compreensão, retomamos as questões: o que conta como conhecimento curricular? Quem o elege? Quem o legitima? O que ele faz? E, acrescentamos a questão: QUEM PRODUZ CONHECIMENTO?

Baseamo-nos nas lentes teóricas adotadas para enfatizar nossa preocupação em torno da questão do conhecimento, tomando a crítica à matriz ou padrão de poder instituído com ênfase no eurocentrismo. Um dos eixos centrais desta crítica está na denúncia do privilégio epistêmico do homem ocidental, como nos mostra Grosfoguel (2016). Tal privilégio epistêmico se constrói, de acordo com o autor, às custas “do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais” (2016, p. 25) que se materializa também quando nos faz aprender como verdade, ou história universal, uma versão (não a verdade) que se tornou universalizada. E, nesse sentido, tanto a escola, como a universidade, tornaram-se palco privilegiado para difusão de tais versões sob a égide da Colonialidade por meio de currículos colonizados/colonizadores.

Dessa forma, podemos afirmar que as indagações sobre o conhecimento que circundam as teorizações curriculares partem de um reconhecimento, ainda que tácito, da diversidade epistemológica do mundo, ou nas palavras de Boaventura de Sousa Santos et al. (2005, p. 21), da “pluralidade conflitual de saberes”. Isto é, há o reconhecimento de que há vários projetos epistêmicos em disputa. Assim, a vitória do eurocentrismo sobre outras formas de conhecimento é fruto do epistemicídio, da Colonialidade, que articulando o poder capitalista de transformação social e a definição de critérios de validade ou de cientificidade do conhecimento, toma para si o privilégio de além de definir o que é ciência, definir também o que é conhecimento válido, gerando injustiças cognitivas e racismo epistêmico.

Ao analisar a estrutura do conhecimento em universidades ocidentalizadas, Grosfoguel (2016, p. 27) parte de questionamentos, dentre os quais destacamos: “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?”. A questão levantada pelo autor é pertinente, pois sua análise converge sobre a produção de conhecimento de “uns poucos homens” (pois como já mencionamos, exclui as mulheres, inclusive as ocidentais) de quatro países da Europa Ocidental (Alemanha, França, Inglaterra e Itália) e dos Estados Unidos, na qual está fundada o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas.

De acordo com o autor, tal consenso é plausível devido à naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial, ou nas palavras de Maldonado-Torres (2008), por meio do que o autor chama de “esquecimento da colonialidade” por parte da filosofia ocidental e da teoria social contemporânea. O esquecimento da colonialidade preconiza teorizações, as quais, ainda que se direcionem para a alteridade, não chegam a considerar determinados sujeitos como capazes de produzir conhecimento, negando-lhes tanto o direito epistêmico, como o próprio direito de existência para além de objetos de estudos, pois se não pensam, sequer existem!, dentro da lógica do “*cogito ergo sum*”. Nesse sentido, Zulma Palermo (2008, p. 03) nos explica que

la cuestión epistemológica, asume desde el principio la forma de una pregunta política sobre el conocimiento y coloca la cuestión en términos de lucha hegemónica al interior de un campo en el que existen (y se reconoce que existen desde esa misma hegemonía y para autovalidarse) varias formas de conocer: magia, ciencia, religión, entre otras y que resultan – para esa política - excluyentes entre sí a favor de la ciencia.

A autora nos mostra que a questão do conhecimento válido é uma questão política. E para Grosfoguel (2016) é também corpo e geo-política, pois se dirige aos sujeitos coloniais (mulheres, negras/os, indígenas, judias/judeus etc.) em seus respectivos territórios. E os custos são altíssimos, pois de acordo com o autor, o projeto moderno/colonial/patriarcal afetou até mesmo o pensamento crítico da Modernidade eurocêntrica, contaminando as tradições culturais e epistêmicas ao ponto de engessarem aspectos do eurocentrismo nessas novas epistemologias.

Por exemplo, a partir dos anos 1970 nos Estados Unidos, como consequência dos movimentos por direitos civis e da crescente migração, o pensamento crítico ganha força, de acordo com Mignolo (2005a), o que tornou, segundo o autor, a academia em um espaço frutífero para discutir o conhecimento e para a emergência de vários tipos de estudos que vão abordar, principalmente, as questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, em suas várias vertentes. De acordo com Pacheco (2005), esta mudança vai repercutir no campo do currículo:

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais (2009, p. 392).

Apesar de as críticas tecidas nesse contexto causarem fissuras no campo do conhecimento, os referenciais da própria crítica continuam situados no norte-global e girando em torno dos aspectos de classe e suas consequências. De acordo com Mignolo, “lo que define los nuevos campos son los locus de enunciación antes que las configuraciones de lo enunciado” (2005a, 2005b, p. 54), pois se não se percebe a autoria de tais campos de conhecimento não se rompe com a Colonialidade, nem se provoca o deslocamento na corpo-geo-política do conhecimento.

Nesse sentido, podemos perceber como o esquecimento da colonialidade vai ter rebatimento no trabalho pedagógico, causando o engessamento da própria crítica às estruturas do conhecimento como falamos anteriormente. Vejamos o que nos diz Grosfoguel (2016, p. 27):

nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente.

Continuamos presos a um cânone que não responde às questões concretas que são colocadas pelos ditos grupos minoritários, subalternizados, excluídos da condição de pensar e de existir (desumanização). E Segato e Álvarez (2016) vão nos mostrar que a democratização do acesso a este tipo de escolarização só reforça o papel da Colonialidade. Como exemplo cita o caso de estudantes negras/os que acessam a universidade por meio da política de ação afirmativa de cotas raciais e que não se dão conta de reivindicar o espaço do negro, os saberes negros em sua formação. Para a autora, as/os estudantes não “va a solicitar otros saberes, porque viene a aprender cómo ser blanco” (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p. 205).

Nessa lógica, estudantes vão “aprender a ser branco”, aprender a falar como o branco e estas são lições que a maioria de nós recebemos em nossas escolas e universidades, pois o que aprendemos está ancorado numa tradição racista/patriarcal/heteronormativa/urbanocêntrica/cristã que reconhece e legitima a produção teórica da elite masculina branca e ocidental, bem como tenta a todo modo aniquilar outras formas de expressão e produção, como evidencia Anzaldúa:

'I want you to speak English. Pra encontrar bom trabalho tem que saber hablar el inglés bien. O que vale toda a sua educação se você fala inglés com um accent', diria minha mãe, mortificada porque eu falava inglês como uma mexicana. Na Pan American University, eu e todos os estudantes chicanos fomos obrigados a pegar duas disciplinas de prática oral de língua. O propósito delas: livrar-nos de nossos sotaques. Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à Primeira Emenda. El Anglo con cara de inocente nos arrancó la lengua. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas (2009, p. 306).

Percebemos, tanto no relato de Anzaldúa, como no exemplo de Segato e Álvarez como são tratados os conhecimentos e experiências dos não brancos. Devem ser extirpados. Todo e qualquer resquício de suas histórias, conhecimentos e línguas "selvagens"⁵¹, deve ser decepado, já que não pode ser domado, pois, no máximo, estes sujeitos (que não são os homens ocidentais) produzem nada mais que folclore, magia, crendice, mitologia, mas não conhecimento. Daí o termo epistemicídio.

Na contracorrente, resguardando a autoria dos diversos sujeitos implicados com o conhecimento e seus *loci* de enunciação desde uma perspectiva decolonial, percebemos que a Colonialidade age, mas existe um pensamento produzido nas fronteiras de sua hegemonia que traz para a cena outras perspectivas:

Ya no se trata de las puertas que conducen a *la verdad (aletheia)*, sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el ser sino la colonialidad del ser, la herida colonial (MIGNOLO, 2005b, p. 08).

O autor nos fala de portas que conduzem a verdades que não se fundamentam no "ser", mas na Colonialidade do ser, e este deslocamento é o rompimento com o hipócrita esquecimento da Colonialidade. E ele é crucial porque vai tocar na questão das identidades dos sujeitos que foram "segregados como inferiores porque diferentes" (ARROYO, 2012, p. 121).

Os sujeitos diferentes que Arroyo nos fala são os mesmos que Fanon (1968) chamava de *damnés*, Freire (2005) de oprimidos; são aqueles que, marcados pela ferida colonial, passaram a ser segregados na história como subalternos, inferiores,

⁵¹ Línguas selvagens é o termo que Glória Anzaldúa utiliza para se referir às línguas do colonizado, que não são reconhecidas, pois expressam uma cosmovisão distinta.

colonizados, destituídos de humanidade. Sua diferença está no seu modo de vida, na sua posição dentro da cadeia produtiva, em sua relação com a mãe-Natureza, no território que ocupa, em seu gênero, nas formas de expressar sua sexualidade, em sua relação com o Sagrado, e também, em sua cor de pele e demais traços fenotípicos.

Entender o currículo como espaço da diferença colonial nos leva a pensar que a questão do conhecimento que estamos tratando diz respeito tanto à cosmovisão e aos saberes eleitos para compor determinada matriz de conteúdos como as próprias vivências e suas reconfigurações, reconceitualizações etc. Pois, entendermos o currículo como espaço da diferença colonial significa compreendê-lo como o espaço no qual a Colonialidade efetua a subalternização do conhecimento e das estruturas culturais não hegemônicas, e onde, ao mesmo tempo, se encontram as resistências, as ressignificações, a reconceitualização, por assim dizer.

Os questionamentos às formas excludentes das estruturas do conhecimento ocidentalizado vão se fazendo ouvir de diversas partes do mundo, inicia-se uma marcha em direção à valorização dos saberes afro, indígenas, feministas etc. que vão ter rebatimento nas políticas curriculares como já mencionamos anteriormente os exemplos da Colômbia com a instituição da Educação Própria e dos saberes afrocolombianos; do Equador com a instituição dos cursos interculturais; do Brasil com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos sistemas de ensino.

Quando Mignolo reivindica o *locus* de enunciação para além do próprio enunciado, o autor evoca um giro epistêmico, pois desloca a geopolítica do conhecimento do norte global para suas bordas, fronteiras, margens e sul. Maldonado-Torres (2008) propõe a noção de diversalidade radical, a qual aponta o potencial epistêmico das epistemes não europeias, tais como as experiências que têm sido ensaiadas nas políticas curriculares citadas no parágrafo anterior, ou mais especificamente:

A diversalidade radical implicaria um divórcio efectivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista. Parte do desafio consiste em pensar seriamente em Fort-de-France, Quito, La Paz, Bagdad e Argel, e não apenas em Paris, Frankfurt, Roma ou Nova Iorque, como possíveis lugares de conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 108).

Já não se trata de reconhecer a pluralidade de saberes e mantê-los em uma condição de inferioridade à ciência racional ocidentalizada. Trata-se de uma ruptura epistêmica, de um processo de desaprendizagem de tudo aquilo que foi imposto pela colonização, pela desumanização que ensinou a “ser” branco, a falar a língua do colonizador, a enaltecer relações patriarcais e cis-heteronormativas que impõem padrões de masculinidades e de subalternização de tudo o que se afasta de tais padrões. Desaprender que não sabíamos e, desaprendendo, reaprender a sermos homens e mulheres.

Tal desaprendizagem/reaprendizagem como vimos é uma atitude de insurgência, pois a preocupação com os diversos sujeitos epistêmicos não estava pautada. Freire (2005) é um dos poucos autores que sempre defendeu a participação dos oprimidos. E é ele que propõe que a própria busca do conteúdo programático que vai compor o currículo deve ter como princípio o diálogo e o autor mostra-nos o que não cabe em uma prática libertadora (ou decolonial em nossa perspectiva):

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira de concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo nós mesmos organizamos (FREIRE, 2005, p. 97).

Um currículo forjado na diferença colonial não entrega nem impõe conhecimentos, mas diante da insurgência e mobilização dos sujeitos outros, abre-se para outras formas de saber, de poder e de ser, como nos mostra Walsh (2014) em relação a sua experiência nos Andes. A autora relata que a pedagogia e a *praxis* ali vivida não se centra no humano e nem é humanista (o que para um olhar colonizado pode parecer um absurdo), mas segundo a autora, tal *praxis* pedagógica está fundamentada em toda a natureza, da qual os humanos somos apenas uma parte. Compreender tal posicionamento epistêmico modifica completamente a relação entre os humanos e entre estes e a Mãe-Natureza, relação que o humanismo não se preocupou.

Outro aspecto importante que podemos destacar é a perda de prerrogativas de determinados grupos quando da descolonização dos currículos. Assim, certos “esquecimentos” ao serem retomados podem provocar mudanças concretas na

forma de conhecer como nos mostra Claudia Miranda (2014, p. 1060): “O registro da história dos africanos nas Américas implica diminuição de privilégios para os segmentos que herdaram as vantagens do colonialismo” e, ao passo que estimula a desaprendizagem daquela história de povos que não tinham história, estimula a reaprendizagem de outras raízes distintas da Europa.

Despatriarcalizar, desracializar, desheteronormatizar, descristianizar, desocidentalizar são desafios que se colocam na agenda do dia e, conseqüentemente, aos currículos. O diálogo com os sujeitos marcados pela ferida colonial dessas dores talvez possa nos indicar caminhos outros para a constituição de currículos que preconizem pela justiça social e cognitiva.

4.2.3 Sujeitos Curriculantes e Políticas Curriculares – os condenados, os oprimidos, os “outros”: ocupando, resistindo, produzindo

Na seção anterior discutimos a questão do conhecimento que está intrinsecamente ligada a esta seção, a dos sujeitos e das políticas no currículo. Está ligada porque como nos ensina o provérbio africano: “os caçadores sempre serão os vencedores nas histórias das caçadas, enquanto os leões não contarem estas mesmas histórias”. As histórias referem-se ao direito epistêmico, enquanto que os caçadores e leões referem-se aos sujeitos, aos atores sociais que exercem o protagonismo ou a mera figuração.

Contar “as histórias das caçadas” é um ato político e epistêmico reivindicado por pelo menos duas perspectivas, como vimos na seção anterior, a da Modernidade e a da Colonialidade. Fanon (1968, p. 28) nos mostra que “o mundo colonizado é um mundo cindido em dois” e nos dizia do quanto era supérfluo falar dos exemplos dessa divisão, ainda assim, lembrava-nos do Apartheid na África do Sul; da existência das cidades indígenas e das cidades europeias; das escolas para indígenas e das escolas para europeus. A cisão necessária para separar dentro do projeto da Modernidade os “outros”, aqueles que teriam suas histórias apagadas, aqueles que não são capazes de ser porque não são capazes de pensar.

Todavia, dentro da perspectiva da Colonialidade, projetos outros estavam/estão sendo tecidos, enquanto a da Modernidade atuava/atua, e apesar de toda subalternização, sangue e suor derramados; das cinzas das resistências germinam projetos de decolonialidade e lutas por justiça social e epistêmica.

Segundo Arturo Escobar (2003, p. 67), “este proyecto se refiere a la rearticulación de los designios globales por y desde historias locales; con la articulación entre conocimiento subalterno y hegemónico desde la perspectiva de lo subalterno”. A primeira questão que apresentamos aqui é a que na cisão do mundo colonizado, as histórias não universais, ou melhor, não universalizadas, não foram totalmente apagadas. Estas histórias ditas locais, na diversidade do pensamento, evidenciam formas de vida, de resistência e de conhecimento de sujeitos tecidas na diferença colonial.

Os *damnés de la terre*, os oprimidos, os subalternizados, os “outros” apesar de toda a negação, invisibilidade, marginalização, como vimos na seção anterior, pressionam com suas lutas por visibilidade, reconhecimento, valorização e, acima de tudo, por seus direitos. Assim, se questionarmos por que o currículo passa a se preocupar com as questões étnicas, raciais, de gênero, *queer*, de classe? Porque se radicalizou a consciência dos direitos entre aquelas/es que foram marcadas/os pela ferida colonial como inferiores, subalternos, selvagens, pobres, atrasados e, na escola, como defasados, repetentes, indisciplinados etc.

Estes sujeitos tiveram a autoria de seus conhecimentos e de suas identidades sucumbida por meio de negações históricas, políticas, sociais, econômicas, patriarcais, cis-heteronormativas, entre outras, contudo, através de atitudes decolonizadoras e não subservientes, vão reivindicar direitos por meio de sua própria autorização.

Conforme Roberto Sidnei Macedo (2013, p. 93), tal autorização “está ancorada na nossa condição de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência”. Ou seja, reivindicar a própria autorização é a “capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor” (2013, p. 93). Autorizar-se está relacionado ao processo de conscientização que Freire (2005) nos falava, o qual se refere ao reconhecimento de sua situação (de oprimido, subalternizado, colonizado etc.) e da ação decorrente de tal reconhecimento que vai de encontro ao ajustamento ao que está estabelecido, em direção da libertação, decolonização, retomada de sua condição de autora/or.

Como afirmamos anteriormente, os anos 1970 marcaram a inclusão de outros sujeitos e outros saberes no campo acadêmico, estes movimentos vão impactar as políticas, pois as lutas desses sujeitos vão exigir do Estado a garantia de seus

direitos, os quais sabem negados, uma vez que nem sempre o Estado reconhece estes sujeitos como sujeitos de direitos, como já mencionamos:

Ao longo de nossa história há uma estreita relação entre as formas de pensar o povo e a legitimação de estruturas e dos padrões de poder, de trabalho, de propriedade da terra e dos meios de produção e da negação da escola, da universidade e até da manutenção dos processos escolares de segregação/reprovação, seletividade. [...] Quando em suas ações reagem a essas relações políticas as representações negativas voltam, as medidas de controle para mantê-los no seu lugar voltam (ARROYO, 2012, p. 123).

A negação da autoria desses sujeitos passa pelas diversas formas de ratificar sua diferença como negatividade, incompetência⁵² (tanto no sentido de ser incapaz como de “não lhe compete”, isto é, “não lhe diz respeito”) e por diversas estratégias para mantê-los invisibilizados, nem que seja, reconhecendo suas diferenças por meio de políticas de identidade que, ao contrário da identidade em política (MIGNOLO, 2008), essencializam a diferença no intuito de manter intacto o padrão hierárquico constituído, “ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas” (MIGNOLO, 2008, p. 289).

As políticas de identidade, que foi um meio encontrado pelo Estado para absorver as demandas geradas por estes outros sujeitos em suas lutas, basearam-se no reconhecimento da existência da diversidade cultural, mas só o reconhecimento é insuficiente para mudar significativamente as estruturas de poder segregadoras e colonizadoras.

Sendo assim, as lutas dos movimentos sociais vão pressionar o Estado a adotar medidas que respondam aos seus anseios, à garantia de seus direitos. As discussões, os atos, as caminhadas, os congressos, as paradas... cada sujeito se organizando e se mobilizando para ter seus direitos garantidos: os movimentos camponeses, por exemplo, vão requerer o direito à terra, ao trabalho, à reforma agrária e a uma educação específica e diferenciada. Do mesmo modo, os movimentos feministas, os movimentos LGBTQ+, além de reivindicar o respeito, vão requerer mudanças que têm rebatimento na política educacional e curricular, assim

⁵² Ainda vamos retomar essa questão mais adiante.

como os movimentos negros que em um primeiro momento reivindicavam o direito à escolarização, depois passaram a requerer um currículo menos etnocêntrico, no qual a referência não deveria ser apenas o branco europeizado. Dessa forma, podemos identificar a luta pelo direito à educação escolar, a luta pelo direito epistêmico expresso por meio da inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, que é também a luta pela promoção de uma educação antirracista que estabeleça a horizontalização das relações étnico-raciais.

Notamos que os sujeitos considerados “outros” vão provocar tensões paradigmáticas e políticas no campo curricular. Nesse sentido, podemos apreender “as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (COSTA, 1998, p. 38).

Como nos mostra Marisa Vorraber Costa, são estas tensões e disputas que se materializam nos diversos níveis de formatação do currículo. Assim, podemos refutar a ideia de que as políticas curriculares são meros pacotes lançados de cima para baixo. O que ocorre, como vimos na segunda seção deste capítulo, são que alguns paradigmas se tornam hegemônicos até que sejam questionados.

Buscamos em Stephen Ball (1994) suas teorizações sobre políticas educacionais⁵³ e a relação entre os diversos sujeitos produtores de discursos para compreendermos a constituição das políticas curriculares. De acordo com Ball (1994), até mesmo a política deve ser entendida, concomitantemente, como discursos e como textos. Para o autor, os textos são representações codificadas e decodificadas de formas complexas que sofrem as mais variadas influências. Tais influências são marcadas por disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados a elas

⁵³ Basicamente no Ciclo de Políticas que é composto de três contextos, sendo o **contexto de influência** onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. O **contexto de produção de texto** representa os textos políticos que são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. O **contexto da prática** é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006 – Grifos nossos).

atribuídas. Devido à influência *foucaultiana* em suas análises, o autor considera que todo discurso deve ser compreendido dentro das relações materiais que o constituem, o que significa considerar os discursos como práticas sociais que são condicionadas por diversas relações que devem ser analisadas.

Assim, ainda que não concordemos com a ideia dos “pacotes lançados de cima para baixo”, não podemos ignorar as assimetrias na produção dos referidos discursos, pois entram em cena as disputas entre Estado e Sociedade Civil por meio de governos, universidades, escolas, mercado editorial, movimentos sociais, disputando os interesses mais diversos na configuração do texto.

Dessa forma, cabe considerar que a política curricular no formato cíclico proposto por Ball favorece a imbricação entre os contextos de influência, de produção de texto e da prática, mostrando que tal visão cíclica adota a relação entre as políticas e as práticas através de um ciclo onde o local é capaz de reconfigurar o que foi planejado no global. Além disso, considera que o global foi planejado na tensão, a partir de negociações e disputas entre os diversos sujeitos envolvidos. E as práticas, não são outro espaço da política curricular, são, na verdade, o espaço onde a política continua sendo avaliada, formatada e até mesmo reconfigurada. O movimento cíclico do autor nos indica essa perspectiva de *continuum*.

Para percebermos estas configurações tensionadas nas políticas curriculares dentro da perspectiva da diferença colonial, em torno da educação das relações étnico-raciais, podemos destacar o Brasil e a Colômbia como os dois países precursores dessas medidas no âmbito latino-americano. Contudo, percebemos que entre os três contextos do Ciclo de Políticas há assimetrias que dificultam a descolonização dos currículos. Assim, num primeiro momento, percebemos que no nível do contexto de influência e do contexto do texto podemos identificar um certo deslocamento para a perspectiva da construção da decolonialidade.

De acordo com Miranda (2002), os afro-colombianos demarcaram esferas de reconstrução e organização social que impactaram positivamente para a aceitação do discurso acerca da Educação Própria, que trata da perspectiva afrodescendente para a formação e recolocação do sujeito afro-colombiano. Para a autora, “podemos supor que estes atores inauguram oportunidades para o debate mais amplo sobre alteridade, para supostas mudanças de *status* de segmentos antes invisíveis” (2002, p. 08). E a grande conquista no cenário educacional foi protagonizada pelas comunidades afro-colombianas, com destaque para os segmentos localizados na

região do Pacífico colombiano que alcançaram as primeiras fundamentações legais e institucionais na Constituição do país. O artigo transitório de nº. 55 deu origem a “Ley 70” no ano de 1993 disposta no Capítulo VI, o qual versa sobre “Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural”:

ARTICULO 32. El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.

Dez anos depois, o Brasil também vê materializada na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), alguns anseios dos Movimentos Negros: como já falamos anteriormente, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino, o que vai ter rebatimento direto nas políticas curriculares, como podemos perceber nas Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas após a referida alteração em 2003:

- DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução nº 1, de 17 de março de 2004;
- DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012;
- DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica - Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012;
- DCN para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio – Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015;
- DCN para a Formação de Professores Nível Superior – Inicial e Continuada – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Assim, promulgação e implementação das DCN passam a demarcar um espaço onde acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que se tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar.

É nesse sentido que vemos nesse pequeno *corpus* documental a educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de desobediência epistêmica⁵⁴ e de enfrentamento do racismo, tanto pelo rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade negra e indígena de forma positiva, como podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 9 - A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Enfrentamento do Racismo (biológico e/ou epistêmico)

| DCN | Destaque | Indícios de Desobediência Epistêmica |
|---|--|---|
| Resolução nº 1, de 17 de Março de 2004 - Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana | Art. 2º § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. | Nesse artigo coloca-se como horizonte o reconhecimento e a valorização da identidade afro-brasileira e de suas raízes africanas. Aponta-se que tal valorização esteja numa posição horizontalizada ao lado das demais matrizes constituintes da história e cultura brasileira. |
| Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 - Educação Escolar Indígena na Educação Básica | Art. 2º, II: assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais | Aqui reconhece-se a língua indígena e seus conhecimentos tradicionais devem ser elementos constituintes da formação indígena. A língua de um povo não representa apenas uma forma de se comunicar, mas também uma forma de expressar sua cosmovisão. Daí a importância de assegurar a especificidade linguística das comunidades indígenas. |
| Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Educação Escolar Quilombola na Educação Básica | Art. 1º § 1º I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; | Apontam-se elementos imprescindíveis às práticas educativas nas escolas quilombolas que fortalecem elementos de identidade e de pertencimento para ser |

⁵⁴ Termo utilizado por Mignolo para enfatizar os conhecimentos produzidos na diferença colonial, ou seja, às margens ou na fronteira da colonialidade, conhecimentos que rompem com o eurocentrismo e a colonialidade do saber.

| | | |
|---|--|--|
| | <p>b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.</p> | <p>adotado nas instituições de ensino para fundamentar, informar e alimentar as práticas pedagógicas. Os elementos destacados vão de encontro à perspectiva eurocêntrica que por muito tempo subalternizou, inferiorizou e negou o potencial epistêmico desses elementos.</p> |
| <p>Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio</p> | <p>Art. 10. §3º Os sábios, os “mais velhos” e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim.</p> | <p>Aqui notamos o diálogo inter-epistêmico no qual se reconhece que é preciso que as instituições formadoras abram espaços para a atuação de sábios, lideranças políticas e dos “mais velhos” na formação da/o professora/or indígena.</p> |
| <p>Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada</p> | <p>Art. 3º § 6º VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.</p> <p>Art. 8º - O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;</p> | <p>Estas diretrizes que, diferentemente das anteriores, não se dirigem a um setor identitário específico (negros, quilombolas ou indígenas), mas a todas as pessoas que decidirem cursar uma licenciatura devem ter presentes em sua formação princípios e finalidades que preveem o reconhecimento e a valorização das diversas diferenças, primando pelo respeito. Notamos a ruptura com o padrão etnocêntrico que valorizava o padrão branco, masculino, cis-heterossexual, subalternizando toda sorte de diversidade humana e sem considerar as relações com a Mãe-Natureza.</p> |

Fonte: a Autora

Com base no Quadro 09 notamos que as lutas dos movimentos sociais pela superação do racismo estão impactando nos currículos da educação brasileira e esta é uma possibilidade de desnaturalizar a subalternização a que foram submetidos, colocando em marcha o processo de construção de uma Pedagogia

Decolonial, por meio da descolonização dos currículos, uma vez que passam a questionar questões que eram vistas como naturais desde a constituição da Modernidade como, por exemplo,

A relação entre cultura e educação [que] não foi questionada pela Modernidade porque se aceitava que havia uma base comum à que todos os sujeitos deveriam ter acesso via educação para que pudessem se tornar “cultos”. Essa base comum não foi colocada em xeque porque era reconhecida como universal. Entretanto, é preciso lembrar sempre que os supostos valores universais e superiores não possuem essas características por uma questão ontológica, mas por uma questão política. Tornaram-se “superiores” pelas disputas de poder travadas nos campos social, cultural e científico (BACKES; PAVAN, 2011, p. 110).

As diretrizes curriculares acima mencionadas, nesse sentido, constituem parte das políticas curriculares as quais têm sido influenciadas pelas lutas dos Movimentos Negros e Indígenas. Este (tensionado) diálogo com o Estado pode constituir-se em prática contra-hegemônica, focada em reverter a designação de certos conhecimentos como legítimos e universais e a rejeição de outros (SARTORELLO, 2009).

Tais reivindicações se expressam em rupturas que passam a ser demandadas no seio da necessidade das mudanças curriculares que passam a se fazer necessárias a partir do momento em que a inserção de negras/os tanto na educação básica como no ensino superior “faz parte de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como pela superação do racismo” (GOMES, 2010, p. 492).

Assim, voltando às assimetrias nos três contextos do Ciclo de Políticas notamos que há fragilidades que dificultam o trabalho no contexto da prática. No âmbito mais global, percebemos avanços significativos e ao olhar para as ações que vão impactar nas políticas sociais e nas curriculares, podemos afirmar que elas retiram da invisibilidade a/o negro/a, a/o indígena, a/o campesina/o, a mulher, a comunidade LGBTQ+.

Nesse sentido, ratificamos a importância das diversas cascas que compõem a unidade curricular, as quais devem ser consideradas no desenvolvimento de uma *praxis* de enfrentamento do racismo. Não se pode desperdiçar nenhuma delas, todas fazem parte como veremos na próxima seção.

4.2.4 A *Praxis* Curricular e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Na presente seção nosso objetivo é unir os fios e arrematar a compreensão que tecemos sobre a *praxis* curricular diante da incursão epistêmica que propomos em sua relação com a educação das relações étnico-raciais.

O primeiro aspecto que podemos destacar é o da indissociabilidade entre teoria e prática para a compreensão do currículo, pois como nos mostra Freire (1996), reduz-se a verbalismo, uma teoria sem prática e, do mesmo modo, não passa de ativismo, uma prática sem teoria. Ambas, perdem seu valor se isoladas, mas na perspectiva da *praxis* desencadeia-se a ação criadora e modificadora da realidade.

O segundo aspecto destacado é que a constituição curricular se faz a partir de condicionantes vários que o forjam de acordo com os questionamentos que se colocam nas arenas sociais em uma disputa constante por hegemonia dos projetos de sociedade com suas cosmovisões específicas.

Nesse sentido, voltamo-nos à educação das relações étnico-raciais e destacamos três elementos que consideramos centrais para relacioná-la a uma *praxis* curricular antirracista:

- a) o primeiro é a luta contra o racismo, que se materializa em cada ato de resistência (individual e coletivo) contra a classificação racial que se deu na constituição do sistema-mundo moderno/colonial e se perpetuou até os dias atuais;
- b) o segundo é a luta pela radicalização da democracia por meio da reivindicação do direito à educação, entre outros direitos, e;
- c) o terceiro é a luta pelo direito epistêmico que se materializa em uma crítica ao eurocentrismo propositiva da diversidade, ou seja, da possibilidade de construção de diálogos epistêmicos que valorizam igualmente os conhecimentos africanos, afro-brasileiros, indígenas e europeus.

A perspectiva teórica decolonial destaca a premissa fanoniana da cisão do mundo colonizado, ou seja, compreendemos que o colonialismo, para além da expansão e da conquista territorial, forjou uma nova ordem mundial, o sistema-

mundo moderno/colonial, no qual estavam inscritos ideais de justiça, igualdade e liberdade a partir de uma classificação racial da sociedade moderna que atendia aos interesses de alguns poucos donos do mundo.

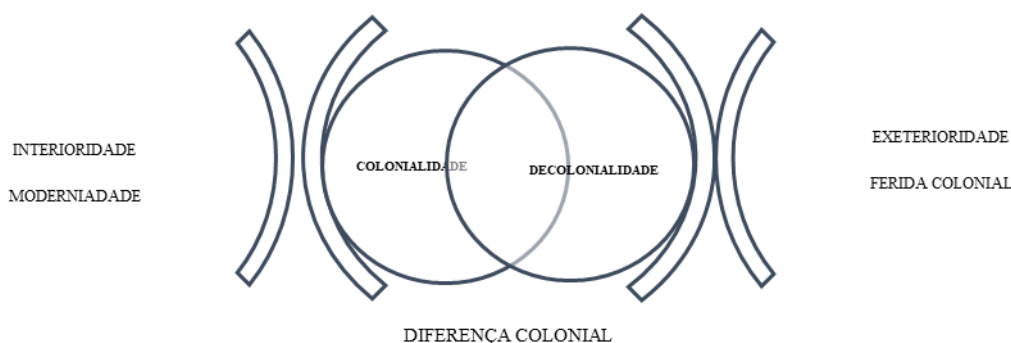
Tal classificação localizou em seu interior aqueles que correspondiam aos padrões de poder, de saber e de ser, naturalizando as ideias e ações de subalternização, opressão e condenação de tudo e todos que não se enquadrassem no padrão estabelecido, criando-se a exterioridade.

Por meio dos discursos salvacionistas propalados pela Modernidade admitiu-se toda sorte de reducionismos que favoreciam a exploração da Mãe-Natureza, reduzida a recursos naturais; dos homens e mulheres racializados/as, reduzidos a recursos humanos, os quais facilmente poderiam ser descartados e substituídos, bem como suas formas de ser, de viver, de pensar, todos poderiam ser reduzidos e explorados ao bel-prazer dos interesses modernos.

Todavia, para concluir a descolonização (iniciada com o processo de descolonização formal dos territórios conquistados) ou alcançar a decolonialidade “el primer paso para esto es reconocer que no hay cambio social sin cambio epistémico, y que el cambio epistémico pierde su potencial descolonizador si no se inspira en o entra en diálogo con comunidades o grupos en proceso de descolonización” (MALDONADO-TORRES, 2007a, p. 09).

Na Figura 07 retratamos as duas faces da moeda do sistema-mundo moderno/colonial: de um lado vemos o interior da Modernidade e todo o seu discurso de progresso, racionalidade, salvacionismo; do outro lado, o lado da exterioridade, é o lado que por meio da ação da colonialidade é explorado, subalternizado. No entanto, podemos perceber que existe um espaço de tensão na fronteira entre as ações da Modernidade e as ações dos sujeitos marcados pela Ferida Colonial, no qual a colonialidade atua e ao mesmo tempo é enfrentada, e ainda que se reconfigure o faz por causa das ações decolonizadoras que a tensionam.

Figura 7 - Configuração das Tensões Colonialidade/Decolonialidade



Consideramos que é no espaço da Diferença Colonial que os sujeitos marcados pela ferida colonial podem construir os elementos de sua *praxis*; de uma maneira genérica, podemos simplesmente afirmar que *praxis*⁵⁵ é a atividade pela qual o ser humano transforma o mundo e a si mesmo. Tal assertiva está referenciada em Thomas Bottomore (1988, p. 460):

a expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis.

Além da definição acima, Bottomore vai buscar o sentido da *praxis* desde a etimologia da palavra em grego e latim, até as questões colocadas por vários autores⁵⁶, demonstrando seu potencial semântico ao longo do tempo. Também há que se destacar que, à questão da pluralidade de sentidos que lhe foi atribuída, soma-se a adjetivação do termo: *praxis* alienada, *praxis* revolucionária, boa e má *praxis*, *praxis* utilitária, *praxis* antiutilitarista, *praxis* radical, *praxis* decolonial etc.

De acordo com Karel Kosik (2010), o conceito de *praxis* em detrimento das mudanças que sofreu, algo que permanece na consideração acrítica é apenas a ideia de que a “*praxis* é algo incomensuravelmente importante e que a unidade de teoria e prática tem o valor de postulado supremo” (p. 218) ignorando, muitas vezes, a modificação histórica do próprio conceito:

⁵⁵ Preferimos adotar a forma não aportuguesada da palavra, todavia, em citações diretas, vamos utilizar a forma escolhida pela/o autora/or, respeitando sua opção. Assim, nessas ocasiões, a palavra será grafada com acento e não em itálico.

⁵⁶ Sim, apenas autores, nenhuma autora.

A *práxis* foi entendida como sociedade, e a filosofia materialista como doutrina da “sociedade do homem”. Em outra transformação, a “*práxis*” tornou-se mera categoria e começou a desempenhar a função de correlato de conhecimento e de conceito fundamental da epistemologia. Após outra metamorfose, a *práxis* se identificou com a técnica no sentido mais amplo da palavra, e foi entendida e praticada como manipulação, técnica do agir, arte de dispor homens e coisas, em suma, como poder e arte de manipular o material humano e as coisas (KOSIK, 2010, p. 218).

O autor nos adverte acerca do reducionismo que muitas vezes está colado ao conceito e nos mostra que é preciso avançar para além da pseudoconcreticidade, desnaturalizando o que se coloca como natural, como postulado supremo. Não é nosso interesse enveredar por essas problematizações, que embora pertinentes, não constituem objeto da presente investigação. Cabe-nos explicitar que nos aproximamos do conceito de *praxis* no sentido revolucionário marxiano, o qual concebe a revolução “como uma transformação radical tanto do homem como da sociedade. O objetivo da revolução é abolir a alienação criando uma pessoa verdadeiramente humana e uma sociedade humana” (BOTTMORE, 1988, p. 466).

Este é o sentido que, de nossa perspectiva, mais se aproxima da opção freireana (1978a, 1981, 1996, 2005) que entende que o que faz o ser humano um ser da *praxis* é sua capacidade de atuar e refletir sobre a realidade, sendo estas as condições privilegiadas para a superação da contradição opressor-oprimido, uma vez que, para o autor, tal superação parte da inserção crítica na realidade opressora que por meio da reflexão possa alcançar a ação de libertação, da liberdade. Para tanto, a inserção crítica na realidade opressora é tomada como *locus* epistêmico e não apenas *locus* social:

O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 19).

Como nos mostra o autor, o sistema-mundo moderno/colonial atua no sentido de sujeitar os *damnés*, oprimidos, colonizados ao desenraizamento, ao esquecimento de suas origens e pertencimento, o que torna a inserção crítica na realidade um grande desafio, do qual já nos falava Freire (1981), que exige a mudança da percepção distorcida por uma percepção crítica da mesma.

Esta mudança de percepção não se dá apenas com a construção de espaços que veem as diferenças como algo externo, distante, a qual observamos a partir das mesmas lentes da Modernidade, utilizando os mesmos “termos da conversação”, ainda que em centros relativamente autônomos na produção de conhecimentos a partir de experiências culturais outras, pois como nos mostra Martins (2013, p. 258), “en la práctica esta novedad representada por el surgimiento de una pluralidad de centros de producción de conocimientos no basta todavía para estimular *praxis* teóricas verdaderamente anti-utilitaristas y anti-colonialistas”. A mudança de percepção está na *praxis* decolonizadora que se materializa na descolonização simultânea do poder, do saber e do ser.

Assim, considerando os Movimentos Sociais Negros, conseguimos visualizar o *locus* epistêmico em sua luta que passa a reivindicar espaços de produção de saberes outros, sem o ranço etno-eurocêntrico que se tornou hegemônico desde o colonialismo por meio da colonialidade. Por isso, identificamos na educação das relações étnico-raciais o potencial para uma *praxis* curricular antirracista, a qual se constitui no tempo-espaço de uma construção não linear, na qual passado-presente-futuro são elementos de reflexão para sua ação transformadora, radical, revolucionária, decolonizadora, como podemos ver na Figura 8.

Figura 8 - A *Praxis* Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: a Autora (imagem da seta: Google Imagens).

Vemos que o movimento é espiral, não é linear, mas desde a perspectiva dos sujeitos marcados pela Ferida Colonial:

- a) No âmbito Radical - travam suas lutas contra o racismo, denunciando, resistindo e enfrentando a classificação racial estabelecida pela

colonialidade do poder que instituiu os lugares raciais no interior da sociedade moderna, ao mesmo tempo em que;

- b) No âmbito Revolucionário - estabelecem, para além da denúncia, lutas em prol do reenraizamento de suas africanidades, da lembrança e da memória a ser construídas de várias maneiras, inclusive por meio da educação e da descolonização dos currículos escolares, que vão ter materialidade nas políticas de ação afirmativa (como as cotas raciais nas universidades), nas políticas curriculares (estabelecimento do diálogo epistemológico por meio da valorização dos saberes, da história e da cultura outros) etc., enquanto;
- c) No âmbito Decolonial - vislumbram, por meio da reeducação das relações raciais, a horizontalização das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, percebemos que a construção de uma *praxis* curricular antirracista, diante de sua complexidade, não se reduz a práticas espontaneísta e/ou isoladas, como Silva, G. (2003, p. 194) nos adverte:

Muito além dos procedimentos pedagógicos, é requerido de quem se propõe a ensinar nesta perspectiva, no caso particular dos negros, e não diferente no dos povos indígenas, conhecer sua história, ser sensível aos sofrimentos a que são constantemente submetidos, compreender sua visão de mundo, e aliar-se a lutas por seus direitos. Mais do que isto precisa empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira.

Pois, como vimos, por muito tempo o negro foi ensinado que deveria se esforçar para “parecer” com o padrão estabelecido. Não lhes era mostrada nenhuma referência à sua própria ascendência, qualquer ato que se remetesse a este fato era feito de forma subalternizadora, discriminatória, quando não racista, propriamente dita.

É nessa perspectiva que percebemos na luta dos Movimentos Sociais Negros, enquanto sujeitos curriculantes, a pressão para constituição de políticas curriculares que vão ter rebatimento nas práticas curriculares de professoras/es, estudantes, gestoras/es em torno dos conhecimentos que foram subalternizados, subjugados, mas que não foram completamente esquecidos e que buscam seu *locus* epistêmico.

Os elementos apontados revelam os fios que tecem a *praxis* curricular antirracista, os quais continuam reforçando a denúncia da existência da classificação racial e do racismo decorrente, propõem ações práticas no mundo da vida e nas narrativas institucionais por meio de políticas, inclusive curriculares. E, ao mesmo tempo, marcham em prol da construção de relações raciais horizontalizadas e justiça social e cognitiva.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO – A PESQUISA COMO UMA AVENTURA PENSADA

No presente capítulo debruçamo-nos sobre o percurso teórico-metodológico que orienta a presente pesquisa. Roberto Sidnei Macedo (2009) nos fala da pesquisa como uma “aventura pensada”, a qual é inspirada e constituída pela ideia de rigor e representa um imaginário em criação para além do conhecimento historicamente acumulado. O autor nos adverte que não se lança à pesquisa para se buscar a verdade, a neutralidade, mas para construir a compreensão de si e do mundo, por isso é preciso assumir a disposição de nos colocarmos abertos ao que podemos encontrar e ao que vamos construir.

Dessa forma, diante do problema central desta pesquisa, que é compreender como o racismo é abordado e enfrentado nos currículos dos cursos de formação de professoras/es da UNILAB sob as perspectivas de textos curriculares institucionais e de diversos sujeitos curriculantes, vale considerar que esta é uma pesquisa com elas/es. Isto é, o percurso que trilhamos nesta aventura pensada foi, em vários momentos, construído no campo empírico e com os sujeitos, alterando rotas, respeitando as temporalidades e outros condicionantes contextuais.

Sabemos que a pesquisa não se dá em momentos estanques, mas de uma maneira didática seguimos a orientação de Alda Judith Alves (1991) que mostra que, de uma maneira geral, são identificadas três grandes etapas na realização de pesquisas: “a) período exploratório; b) investigação focalizada; e c) análise final e elaboração do relatório” (1991, p. 58). Nosso projeto inicial visava realizar, após a primeira fase, uma pesquisa etnográfica, acompanhando no campo empírico todas as atividades possíveis, durante um semestre letivo (2018.1), todavia foi preciso adequar a pesquisa às condições contingenciais que nos foram impostas.

Dessa forma, entendemos o período exploratório tal como nos mostra Marli André, como a fase que “requer amplo estudo da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado. Essa fase é fundamental [...] para a construção do olhar teórico que orientará o trabalho de campo” (1995, p. 105-6). Assim, durante a primeira fase da pesquisa, nos debruçamos sobre os documentos oficiais da UNILAB, desde seu Projeto de Criação ao PDI (2016-2021), passando pelos estatutos da IES e pelos PPC das diversas licenciaturas, bem como sobre os

relatórios anuais, dossiês, guias do estudante, entre outros documentos. Ainda no período exploratório, realizamos uma visita ao *Campus* dos Malês (São Francisco do Conde – BA) em abril de 2017, quando fomos a Bahia por questões profissionais. Mais adiante, detalharemos como constituímos e analisamos o *corpus* documental para esta pesquisa diante da variedade dos documentos que acessamos para conhecer a IES, antes de definir quais estavam relacionados com os objetivos da pesquisa e quais eram para nosso estudo.

Para a segunda fase, após já haver definido o campo empírico que seria quatro cursos de licenciaturas dos *campi* situados no Ceará (como veremos na próxima seção), pedimos uma licença para nos afastar do trabalho por um semestre para nos dedicarmos ao estudo etnográfico. Todavia, duas questões tornaram esta abordagem inviável, a primeira foi de cunho financeiro devido a atrasos salariais por parte de uma das instituições que trabalhamos⁵⁷, quebrando nosso planejamento financeiro para a estadia no Ceará. Somando-se a esta primeira questão, um grave problema que acometeu a saúde de meu pai (que já foi solucionado) se torna mais um elemento que dificultava nossa ausência por um período relativamente longo.

Dessa forma, sem perder de vista os objetivos da presente investigação, restringimos nossa imersão no campo empírico a quatro visitas, de uma semana cada, nos meses de abril, maio, junho e agosto de 2018. Nestas visitas conhecemos os municípios e os *campi* da UNILAB no Ceará, participamos de eventos sobre as relações raciais, fizemos observações e entrevistas, constituindo um segundo *corpus* documental para alcançar os objetivos propostos. A seguir, apresentamos os critérios para seleção do campo, das fontes, dos sujeitos, dos instrumentos de coleta/produção de dados e os procedimentos de análise dos dados coletados/produzidos.

5.1 O Campo Empírico

⁵⁷ Temos dois vínculos empregatícios, um na rede estadual de ensino de Pernambuco que nos concedeu licença remunerada de 20 meses para a realização da pesquisa de doutorado. E um segundo vínculo junto a uma IES que nos concedeu cinco meses de licença sem vencimentos para a mesma finalidade. A licença sem vencimentos foi planejada, uma vez que a instituição não concederia licença remunerada, porém, os atrasos salariais quebraram nossos planejamentos, pois ficamos sem lastro com este considerável imprevisto.

A definição do campo empírico desta pesquisa foi objeto de mais de dois anos de levantamentos e estudos. Ao concluirmos o mestrado em 2013 havíamos definido que iríamos aprofundar as questões referentes à formação de professoras/es que apareceram como um dos desafios para a promoção da educação das relações étnico-raciais, como mencionamos na introdução deste trabalho.

Dessa forma, fizemos vários levantamentos sobre as universidades brasileiras que historicamente adotam o tema das relações étnico-raciais, ou seja, integram a temática da educação das relações étnico-raciais em seus currículos seja por meio de disciplinas obrigatórias ou não, de projetos de extensão, de pesquisas.

Seria igualmente relevante propor um estudo como aquele realizado por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Edmilson de Jesus (2013) sobre as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003 também no ensino superior, uma vez que pudemos perceber, mesmo sem nos aprofundar, que há práticas em diversos níveis de enraizamento também neste campo.

O que estas IES têm produzido sobre o tema, desde quando, por quê, de que forma, quais os principais entraves e quais são os resultados? Chegamos a mapear as experiências do nordeste, em um exercício de afunilar o tema, destacando a proeminência de instituições baianas, bem como de Pernambuco e do Ceará. E foi por esta trilha que chegamos à UNILAB – Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira.

Nesse ponto do trajeto, percebemos que esta IES guarda algumas singularidades como, por exemplo, estar dentro do contexto político-histórico-social das lutas contra o racismo no Brasil, como vimos no primeiro capítulo. Além disso, não há como negar que a integração sul-sul enfatizando os países africanos iria tocar nas feridas coloniais como nos mostram Gomes e Vieira (2013, p. 85):

as questões nacionais, internacionais, étnicas e raciais hoje presentes nesta instituição configuram-se um passo importante de integração internacional entre o Brasil e o continente africano impossível de ser pensado pelos abolicionistas que no passado elegeram Redenção como a cidade que primeiro libertou os escravos no Brasil.

As autoras destacam que os historiadores contemporâneos têm uma posição crítica em relação à dita redenção sem integração na sociedade cearense e, embora

abordar esta questão não seja o objetivo da IES, nem de nossa pesquisa, não podemos ignorá-la. Sem dúvida, a ferida colonial referente à constituição do racismo é desafiada pela presença da UNILAB, como mencionamos na introdução deste trabalho. Dessa forma, definimo-la como nosso campo de investigação.

Dentro do projeto de interiorização do ensino superior, esta IES também vai responder às necessidades locais por cursos específicos diante da vocação do território onde está inserida. Assim, a UNILAB iniciou suas atividades letivas ofertando os seguintes cursos de graduação: Agronomia, Enfermagem, Administração Pública, Engenharia de Energias e Formação de Professores de Ciências da Natureza e Matemática. Posteriormente foram criados também os cursos de Letras e de Humanidades. Hoje possui oito cursos de graduação, sendo sete presenciais e um a distância, nove cursos de pós-graduação, sendo duas especializações presenciais, três a distância e quatro mestrados. Todos os cursos foram resultados de estudos para atender às necessidades locais e para promoção do desenvolvimento local e dos acordos internacionais de integração.

De acordo com o seu estatuto, metade dos estudantes seria composta por jovens residentes no Brasil, a outra metade seria composta por estudantes oriundos de países de língua de expressão portuguesa, em especial os africanos. O Timor Leste também foi incluído e as ações de cooperação internacional passaram a integrar igualmente a Região de Macau. Todavia, focamos nossa análise nesta pesquisa nas/os estudantes africanos.

Os cursos da Universidade atendem ao disposto na Portaria nº 383/2010, da Secretaria de Ensino Superior, assim, a UNILAB definiu a formação graduada em humanidades em dois ciclos. O primeiro ciclo é realizado no Bacharelado em Humanidades, que oferece uma formação em perspectiva interdisciplinar com o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de investigação social dos estudantes. O segundo ciclo, também chamado de terminalidades, é opcional ao egresso do bacharelado, sendo formado em sua maioria por licenciaturas: Ciências Biológicas, Ciências da Natureza e Matemática, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia.

A matrícula nos cursos presenciais de graduação é de 4.726 estudantes, sendo assim distribuídos de acordo com a Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA⁵⁸):

- Graduação na modalidade presencial: Brasil: 2.510 | Angola: 81 | Cabo Verde: 91 | Guiné-Bissau: 540 | Moçambique: 26 | São Tomé e Príncipe: 81 | Timor Leste: 69;
- Pós-Graduação *Stricto Sensu* Presencial: 71;
- Pós-Graduação *Lato Sensu* Presencial: 90;
- Graduação na modalidade a distância: 481;
- Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância: 686.

Os estudantes estrangeiros têm a opção de ter sua formação iniciada no Brasil, podendo ser completada em instituições dos seus países de origem, sendo diplomados conjuntamente por estas e pela UNILAB, obtendo dupla titulação. No caso dos estudantes residentes no Brasil, estes terão formação e serão titulados nos *campi* da UNILAB, podendo complementar estudos por meio de oportunidades de mobilidade acadêmica com universidades parceiras em África, Ásia e Europa.

O corpo docente da UNILAB até 2016 era formado por 100% de doutores, no entanto, dados de julho de 2018 (Superintendência de Gestão de Pessoas) mostram que dos 337 docentes (327 efetivos; 05 visitantes e 05 substitutos), 330 possuem o título de doutor, 06 de mestre e 01 de especialista. Em 2017, dez docentes não tinham o título de doutorado. Em relação ao gênero, 183 (54%) são do feminino e 154 (46%) do masculino. As/os professoras/es são em sua maioria brasileiras/os de diversos estados brasileiros, e há também 21 professoras/es estrangeiras/os oriundas/os de diversos países: Alemanha, Angola, Cabo Verde, Colômbia, Congo, Costa Rica, Cuba, Espanha, França, Gabão, Guiné Bissau, Itália, Moçambique, Peru e Portugal.

Os *Campi* da Universidade se dividem em quatro; são eles:

⁵⁸ Dados de novembro/2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Estes dados são os que foram encaminhados ao Ministério da Educação (MEC), fomentados pelos Censos Educacionais (intervalo 2011-2016), por essa razão vamos utilizar estes dados, embora tenhamos acesso a dados mais atualizados. Dados de agosto de 2018, cuja fonte é a Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA (24 de agosto de 2018), mostram que o quantitativo de estudantes de graduação nesta data é 4.277, sendo 1.103 estrangeiros (não dispomos de suas nacionalidades); há 126 estudantes na pós-graduação *Stricto Sensu*; 1.634 estudantes na pós-graduação *Lato Sensu* e 696 na graduação à distância.

- *Campus* da Liberdade (Redenção – Ceará – Brasil): 10 salas de aula / biblioteca / auditório / anfiteatro / restaurante universitário / laboratório de informática.
- Unidade Acadêmica dos Palmares (Acarape – Ceará – Brasil): 12 salas de aula / biblioteca / restaurante universitário.
- *Campus* das Auroras (Redenção – Ceará – Brasil): 40 salas de aula / 33 laboratórios / 120 gabinetes de professor / 10 salas de coordenação de cursos (A Estrutura do Bloco Didático ainda se encontra em obras).
- *Campus* dos Malês (São Francisco do Conde – Bahia – Brasil): 10 salas de aula / biblioteca / auditório / laboratório de informática / restaurante universitário / quadra esportiva coberta.

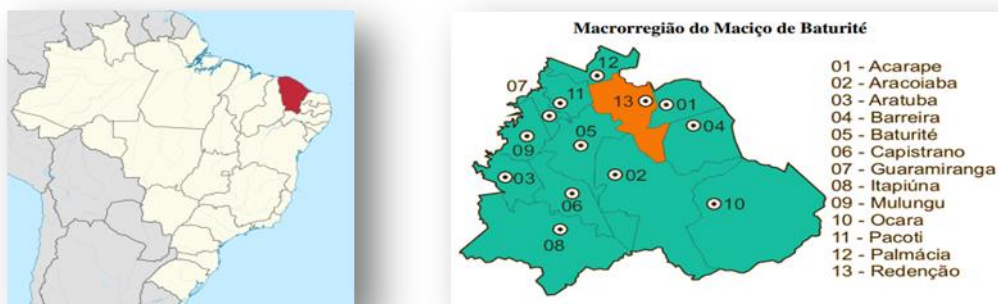
Com o objetivo de afunilar o campo da pesquisa, elegemos como critério o *campus* mais antigo para definir a constituição do *corpus* documental e para viabilizar a possibilidade de realização de observações e entrevistas. Dessa forma, direcionamo-nos a conhecer e analisar os cursos de formação de professoras/es do Estado do Ceará.

O estado do Ceará possui a seguinte organização administrativa: Região Metropolitana de Fortaleza; Litoral Oeste; Sobral-Ibiapaba; Sertão dos Inhamuns; Sertão Central; Litoral Leste-Jaguaribe; Cariri-Centro Sul e Maciço do Baturité, no qual está localizado o município de Redenção-CE, que se situa a 55 km de distância da capital, Fortaleza. Esta é uma dimensão importante na qual o projeto da UNILAB está inserido que é a interiorização do ensino superior.

Conforme podemos visualizar nos mapas⁵⁹ a seguir, Redenção situa-se no maciço de Baturité, que é composto por 13 municípios, inclusive Acarape o qual faz limite com Redenção e é sede da Unidade Acadêmica dos Palmares. Acarape, vizinho de Redenção, foi denominado município pela Lei Estadual nº 11308, de 15 de abril de 1987, desmembrado de Redenção.

Figura 9 - Localização Geográfica do Campo Empírico

⁵⁹ Mapas disponíveis no Google Imagens.



Conforme os dados do IBGE (2015), considerando todos os municípios, a região possui uma população de 286.172 habitantes, sendo que o município de Redenção possui 27.272 habitantes e o de Acarape 16.288. A chegada da UNILAB movimentou a economia local que é baseada na agricultura (com a produção de cana-de-açúcar, feijão, milho e banana) e na pecuária (bovinos, suínos e avícola), estimulando o comércio, o mercado imobiliário e os serviços. Conversando com moradores antigos da cidade, eles informam que após a universidade chegaram também agências bancárias (que só tinha uma, agora são três), ampliou-se o número de restaurantes e pousadas, mercadinhos etc. Também relatam que durante a construção do *Campus*, houve muito emprego na área da construção civil, “muitos moradores das cidades vizinhas e da região como um todo trabalharam para levantar a Universidade” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/04/2018).

Um dos pontos turísticos da cidade de Redenção, o Museu Senzala Homem Liberto, que fica localizado no Engenho Livramento que se situa em frente ao *Campus* Liberdade, traz, por meio de fotos, o registro de todas as etapas da construção da UNILAB.

Para definir quais seriam os cursos de licenciatura da UNILAB no Ceará que seriam o campo empírico desta pesquisa, selecionamos aqueles que disponibilizam o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na página oficial da IES na internet até julho de 2017, visto que os projetos estavam sendo reformulados e nem todos estavam disponíveis.

Dessa forma, identificamos quatro projetos de cursos de licenciatura: 02 no *Campus* Liberdade (Letras e Sociologia) e 02 na Unidade Acadêmica dos Palmares (História e Pedagogia).

Quadro 10 - Caracterização das Licenciaturas da UNILAB

| Curso | Campus | Início das Atividades | Turnos | Oferta de Vagas Anual | Discentes |
|-------------------|---------------|------------------------------|--|------------------------------|---|
| História | Palmares | 2015 | Noturno | 80 | 97 (90% Brasil; 8% Guiné Bissau; 2% Angola) |
| Letras | Liberdade | 2012 | Integral com concentração no Noturno | 80 | Não informado |
| Pedagogia | Palmares | 2014 | Noturno | 80 | |
| Sociologia | Liberdade | 2015 | Noturno | 80 | |

Fonte: A autora com base nos PPC de cada curso.

Os cursos de História, Letras e Pedagogia também são ofertados no *Campus* dos Malês, na Bahia. O de Sociologia é oferecido apenas no Ceará. O curso de Letras foi uma das primeiras licenciaturas criadas, após os cursos iniciais, como vimos no começo dessa seção.

Em 2014, o curso de Pedagogia iniciou suas atividades com apenas uma estudante para que não fosse adiado seu início, pois os levantamentos apontavam a necessidade do curso. Hoje o curso ocupa todas as vagas disponíveis e é responsável por uma parte da formação pedagógica das outras licenciaturas, segundo sua coordenadora (DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/18).

Como vimos, dadas as especificidades da UNILAB, dos quais destacamos a inserção de sua criação no contexto das lutas contra o racismo e também pelo direito à educação; a característica de articular os movimentos de interiorização e internacionalização por meio da integração Sul-Sul; a implantação do primeiro *Campus* em um estado com fortes indícios da ferida colonial em relação ao racismo; a disponibilidade do acesso aos PPC dos cursos de formação de professoras/es em História, Letras, Pedagogia e Sociologia foram os elementos levados em consideração para a constituição do campo empírico desta pesquisa. Na próxima seção, apresentamos como compreendemos e empreendemos o processo de produção/coleta dos dados neste trabalho e como procederemos as análises.

5.2 As Fontes

Como já mencionamos, pressupomos que a ferida colonial compromete a compreensão do que vem a ser o racismo e, conseqüentemente, a compreensão do que vem a ser seu enfrentamento. Pois sabemos que, em detrimento de várias conceituações, definições, explicações sobre racismo, há sempre a tensão entre projetos concorrentes, uns agindo de maneira a manter o *status quo*, outros agindo como se ele não existisse, outros ainda agindo de modo a extirpá-lo, entre várias outras formas de ação.

Assim, entendemos que se faz necessário compreender o que se concebe como racismo para que se possa estabelecer práticas de enfrentamento, não como modelo a ser seguido, mas que contribuam para a promoção da educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, quando definimos que o campo empírico desta pesquisa seria a UNILAB reunimos o máximo de documentos possível da própria instituição ou sobre a mesma.

O intuito dessa reunião de documentos foi nos aproximar do campo, conhecer sua estrutura, funcionamento etc. Assim, entramos em contato com relatórios sobre as reuniões sobre a sua criação, o projeto de criação, a Lei que institui a UNILAB como universidade pública federal, o Estatuto, o Regimento Geral, as minutas e o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Dossiês de cada *campus*, Relatórios Institucionais (relatórios anuais de atividades), Súmulas dos cursos, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), Guias do Estudante, livros e artigos sobre a UNILAB, notícias publicadas no seu portal, enfim.

Conhecer, por meio de documentos, esta IES tão peculiar, por um lado encantava-nos e, por outro, encaminhava-nos para caminhos sem-fim de questões que talvez levaríamos vários anos para elucidar, pelo menos em parte. Dessa forma, como era de se esperar, retomamos os objetivos da pesquisa para definir o que, de fato, iria constituir o *corpus* documental para responder satisfatoriamente ao que havíamos definido para a pesquisa.

Assim, ainda que a UNILAB esteja inserida no contexto de lutas contra o racismo, os objetivos desta pesquisa exigiam um afinilamento da questão, pois nosso interesse é compreender como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos cursos de formação de professoras/es da UNILAB. De acordo com André Cellard (2012), a análise documental é o momento no qual reunimos as partes já identificadas na pré-análise e que é orientada pelo questionamento inicial – ou seja,

pela questão da pesquisa – que pode ser modificado ou enriquecido diante das surpresas que o documento pode trazer.

Dessa forma, decidimos focar as análises nos PPC dos cursos selecionados, entendendo que cada um deles guarda suas especificidades, mas vêm embebidos dos documentos que seriam, por assim dizer, hierarquicamente superiores, tais como o PDI, o Estatuto e até mesmo a Lei de sua criação. Podemos fazer tal inferência a partir da pré-análise que procedemos do material que fomos reunindo, conforme mencionamos anteriormente.

De acordo com o autor, este tipo de pesquisa, chamada documental, deve levar em consideração não só o produto, ou seja, o documento em si, mas deve considerar também o cenário político, social, histórico e também epistêmico que o constituiu. Para Cellard (2012), os documentos falam sobre seu contexto de produção. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade da realização de uma análise preliminar do documento, a qual é composta por cinco dimensões: 1) o contexto; 2) as/os autoras/res; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto; 4) a natureza do texto e, por fim; 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Considerando tais dimensões, pudemos compreender o que o autor quer dizer quando afirma que “o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder seu questionamento” (2012, p. 304). Entendemos que para formular explicações plausíveis, como nos mostra o autor, é necessário articular as observações sobre o documento com o problema da pesquisa, e assim o fizemos.

A primeira dimensão da análise se preocupa com o contexto no qual o documento foi produzido e no qual suas/seus autoras/res estão imersas/os. Como vimos na primeira seção do segundo capítulo desta tese, que situa o contexto histórico, político e social no qual se insere a construção do projeto da UNILAB, permite-nos compreender os condicionantes históricos, políticos, sociais e também epistêmicos que envolvem a produção dos documentos que nos propomos analisar para evitar conclusões apressadas ou mesmo baseadas em pré-conceitos. Nesse sentido, vale retomar que o contexto de criação e de implantação da UNILAB foi o de expansão do ensino superior, que abrangia a ampliação de vagas, da interiorização e da internacionalização do ensino superior, respondendo às demandas dos movimentos sociais pelo direito à educação. Além disso,

especialmente se tratando da UNILAB, também se constrói dentro das lutas contra o racismo.

A segunda dimensão que corresponde à autoria do documento vai evidenciar que, como é característico do texto curricular, os PPC expressam que, em um cenário de tensões e disputas, os diversos sujeitos curriculantes vão competir por espaço para expor cosmovisões, objetivos, princípios, finalidades. Considerar a autoria dos documentos visa compreender em que medida este produto atende aos objetivos coletivos nesta produção. Assim, é possível perceber a influência da política curricular nacional bem como a participação de diferentes sujeitos na constituição desses documentos, professoras/es, gestoras/es, estudantes, comunidade em geral em diversos níveis de participação.

Em relação à terceira dimensão que versa sobre a autenticidade e confiabilidade do texto, como já mencionamos, selecionamos os PPC que estavam concluídos e disponíveis no portal da UNILAB até julho de 2017, uma vez que estes documentos estavam passando por uma reformulação junto os seus respectivos cursos. Dessa forma, descarregamos os documentos na íntegra em versão PDF, conforme sua disponibilidade. Assim, dada a publicidade dos documentos podemos considerar os PPC como autênticos e confiáveis.

A quarta dimensão, que se refere à natureza do texto, visa considerar que texto é este que está sendo analisado? Um PPC é um texto curricular que tem um delineamento peculiar, que está hierarquicamente situado dentro da estrutura institucional e que deve atender a este projeto maior que é a própria IES como nos mostra o PPC-HIS:

O PPC, além de mediar a promoção do ensino nas IES, deve favorecer a articulação deste com a pesquisa e a extensão universitária. Com isso, é um instrumento que fomenta o processo de construção do saber a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, e possibilita o envolvimento dos atores e o apoio da estrutura institucional como facilitadora da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, passamos à quinta dimensão que aborda os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que se referem ao sentido que podemos atribuir aos conceitos dado o contexto e os condicionantes que os atravessam, observados pelas lentes teóricas que adotamos. Estes cuidados nos permitem construir sentidos pertinentes aos objetivos da pesquisa a partir da análise empreendida sobre quatro

PPC, o das licenciaturas em História, Letras, Pedagogia e Sociologia da UNILAB no estado do Ceará.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados encontrados a partir dos procedimentos imputados à análise documental por Cellard (2012), bem como pela articulação destes com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; VALA, 1990) como veremos mais adiante.

5.3 Os Sujeitos e os Instrumentos/Procedimentos de Coleta/Produção de Dados

Ao tomar o Pensamento Decolonial como lentes teóricas para o trato com este objeto de estudo traçamos uma concepção de racismo e de seu enfrentamento, a qual orienta nossa prática pessoal/profissional enquanto professora que somos. E, apesar de nos aproximarmos do já mencionado paradigma científico do conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2003), entendemos que se faz necessário proceder a uma triangulação reflexiva entre a teoria, os sujeitos da pesquisa e a academia, para responder aos objetivos da presente pesquisa como nos mostra Rosana Guber:

Si los datos de campo no vienen de los hechos sino de la relación entre el investigador y los sujetos de estudio, podría inferirse que el único conocimiento posible está encerrado en esta relación. Esto es sólo parcialmente cierto. Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a continuo análisis –algunos dirían "vigilancia"- las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinares y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población en estudio (GUBER, 2001, p. 19).

A triangulação reflexiva proposta pela autora, em nosso entendimento, busca responder à inquietação entre as/os teóricas/os que estudamos que se preocupam em não hierarquizar conhecimentos e saberes, não reproduzir o extrativismo epistêmico e romper com o racismo/sexismo epistêmico em nossos trabalhos. Isto significa que se faz necessário construir um trabalho rigoroso, o qual deve ir-se

estruturando a partir do pensamento de fronteira articulando um diálogo respeitoso entre a necessidade do método, sem o endeusamento a-crítico do mesmo.

Dessa forma, lançamos mão dos instrumentos e metodologias adequadas (dentre as disponíveis) para a construção da presente pesquisa. Nesse sentido, fundamentamo-nos em Janssen Felipe da Silva (2007, p. 101) que nos mostra que

Os procedimentos de coleta e de produção de dados constituem um sistema de aproximação entre nós pesquisadore(a)s e o campo-objeto de pesquisa no movimento de coletar os dados já-existentes (documentos) e produzir os dados não-existentes por meio das observações, dos questionários e das entrevistas; os procedimentos de análise são sistemas de seleção, de organização e de interpretação de dados na intenção da elaboração de uma leitura aproximativa da realidade, tendo como referência o problema de pesquisa e o seu marco teórico.

Segundo o autor, o diálogo entre tais sistemas (o de coleta/produção e o de análise dos dados) possibilita ampliar a compreensão acerca dos objetivos propostos à investigação, inclusive, se durante o percurso, houver a necessidade de rever a intenção da pesquisa, a abordagem teórica e até mesmo os procedimentos de coleta, produção e análise dos dados coletados/produzidos.

Dessa forma, fundamentamo-nos também em Clifford Geertz (1998) que nos mostra que o acesso ao universo cultural do grupo investigado, inicialmente, durante a coleta e produção de dados, diante da multiplicidade das estruturas de significação, pode parecer muito complexo, intrigante, irregular e não explícito à/ao pesquisadora/or. Mas, na medida em que se articulam a técnica da observação, a realização das entrevistas e a escrita do diário de campo, aos poucos tal universo se torna mais acessível à interpretação. Baseado nestes autores e em acordo com os objetivos traçados nesta pesquisa, entendemos que pelo menos dois instrumentos e duas técnicas foram imprescindíveis para o registro e para a produção e coleta de dados: o questionário e o diário de campo; o uso da observação participante e o uso de entrevistas não diretivas.

Nesta pesquisa, lançamos mão do questionário sociocultural no intuito de identificar e caracterizar os sujeitos da pesquisa. Em nossa primeira visita ao campo empírico no mês de abril de 2018, levamos um esboço do questionário, ou questionário-piloto que foi aplicado e discutido com seis estudantes que se voluntariaram a respondê-lo e a discuti-lo conosco. Foram 03 estudantes de

Sociologia, 02 de Pedagogia e 01 de Letras, todas/os africanas/os, sendo cinco de Guiné Bissau e um de São Tomé e Príncipe (Vale ressaltar que este não foi um critério para a aplicação do questionário-piloto, mas foi uma condição colocada a partir da disponibilidade em responder e conversar conosco sobre o instrumento). Em relação ao gênero foram 04 estudantes do gênero feminino e 02 do gênero masculino.

Estas/es estudantes levaram os questionários para casa e dentro de dois a cinco dias voltaram com eles respondidos. No primeiro momento, nós agradecíamos e guardávamos os questionários, mas começávamos uma conversa sobre o mesmo: o que as/os estudantes tinham achado, se responderam todas as questões, se sentiram alguma dificuldade em compreender alguma questão, se estava faltando alguma questão ou se seria necessário retirar algo. A partir dessas conversas, acabávamos pegando os questionários recém-entregues para discuti-los e, dessa forma, o instrumento foi reformulado, ficou mais enxuto e menos redundante, conforme sugestões apontadas pelas/os estudantes e pelo diálogo com o nosso orientador.

Após os ajustes necessários, construímos um formulário eletrônico na plataforma do Google Docs e enviamos por e-mail os questionários para todas/os as/os estudantes das terminalidades em História, Letras, Pedagogia e Sociologia. Antes de enviar os questionários por e-mail, conversamos com a coordenação de cada curso, apresentando nossa pesquisa e solicitando o apoio para a sua realização. A acolhida foi muito positiva. Dessa forma, conseguimos o apoio das coordenações e as relações de e-mails das turmas. Também conversamos com várias/os estudantes explicando nossa presença na universidade e pedindo o apoio, tanto na resposta do questionário como na divulgação para que suas/seus colegas de turma também o fizessem. Assim, enviamos 718 questionários via e-mail e obtivemos um retorno de 73 (10%).

Os questionários tiveram a função de orientar a seleção dos sujeitos para entrevistas, bem como identificar os componentes curriculares que as/os estudantes consideram que abordam a educação das relações étnico-raciais de forma satisfatória. Dessa forma, seu uso foi limitado a esta finalidade: identificar as disciplinas apontadas por estes sujeitos curriculantes e encontra-las/os posteriormente para realização de entrevistas.

Para registrar aspectos relevantes de nossas visitas ao campo empírico, consideramos o uso do Diário Etnográfico como um importante instrumento utilizado também na pesquisa educacional, pois, como afirma Souza (1999, p. 15), o uso do diário etnográfico (originariamente utilizados nos estudos antropológicos) no campo da pesquisa em educação permite documentar não apenas as observações, mas “todas as suas reações a tudo que ouvir, ler, ver e sentir dos outros e de si mesmo”. Neste instrumento, registramos nossas observações, como também registramos reflexões acerca da realidade observada, no intuito de considerar as inteligibilidades envolvidas para a construção intercrítica na compreensão dos objetivos propostos.

A observação, como técnica de produção de dados, exige tempo de apropriação dos elementos necessários para atender ao problema central da pesquisa e aos seus objetivos. De acordo com Vianna (2003, p. 14), a observação é “uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não verbal”. Os objetivos desta pesquisa nos deixam à vontade com estes procedimentos, pois temos a clareza de que não se constrói uma compreensão a partir do olhar de outrem sem uma atitude inter-reflexiva. Assim, foram objetos de nossa observação atividades que consideramos que integrem um texto curricular, ou seja, aquelas realizadas (tanto espontaneamente quanto sistematizadas), tais como apresentações de seminários, atividades culturais, cartazes nas paredes e portas dos prédios da Universidade, entre outros.

Também registramos em nosso Diário Etnográfico observações de outros aspectos que para nós tocavam de alguma forma na questão do racismo, dentro e fora da IES, por exemplo, em nossa visita ao Museu Senzala Homem Liberto, no trajeto do ônibus circular de um *Campus* a outro, nas conversas com moradores da cidade ou com estudantes de outros cursos da UNILAB que não constituíam nosso campo empírico.

Nesse sentido, torna-se perceptível que a observação se completa com a entrevista, especialmente quando a entendemos como um “texto negociado”. Vejamos:

a entrevista qualitativa é um “texto negociado” resultante de um processo interativo e cooperativo que envolve tanto o entrevistado como o entrevistador na produção do conhecimento. A expressão “texto negociado” deixa transparecer que os resultados de pesquisas que se apoiam em entrevistas semiestruturadas ou abertas são decorrentes de uma produção desencadeada pelo processo ativo de

trocas verbais e não verbais entre o participante e o pesquisador (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146).

Sendo assim, consideramos a perspectiva de Márcia Fraser e Sônia Gondim sintonizada com o trabalho de campo que nos foi possível realizar. As autoras destacam como aspecto positivo a relação intersubjetiva da/o entrevistadora/or e da/o entrevistada/o que permite a “negociação de visões da realidade resultantes da dinâmica social onde os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca” (2004, p. 151). A técnica de entrevista apresenta diversas variantes, dentre as quais optamos pela entrevista não diretiva, a qual, de acordo com Guber (2001, p. 30),

este tipo de entrevista cabe plenamente en el marco interpretativo de la observación participante, pues su valor no reside en su carácter referencial - informar sobre cómo son las cosas - sino performativo. La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.

Se voltarmos à questão central desta pesquisa: “como o racismo é abordado e enfrentado nos currículos dos cursos de formação de professoras/es da UNILAB?”, percebemos que estamos indo em busca de conceitos experienciais ou, como nos mostra Michael Agar (1996, p. 90), “*experience near concepts*”, isto é, como as/os sujeitos curriculantes concebem, vivem e atribuem sentido ao racismo. Por isso, a entrevista não diretiva permite uma maior flexibilidade para que possamos construir juntas/os as pautas da conversa/entrevista, colocando-nos em uma postura de abertura às prioridades, temas e problemáticas que possam revelar o que é racismo e práticas de seu enfrentamento dentro do universo sociocultural a que pertencem os sujeitos da pesquisa por meio da livre associação que os sujeitos fazem dos temas inicialmente propostos.

Guber (2001) parte da premissa que mesmo em uma entrevista não diretiva, nós pesquisadoras/es debruçamo-nos sobre o conhecimento a partir de nossa bagagem conceitual e de nossos sentidos comuns, por isso é imprescindível que, para captar os conceitos que vamos buscar no campo empírico, estejamos sempre em uma postura de escuta para não privilegiarmos de antemão algum ponto do discurso que referende nossas impressões iniciais, a que já levamos conosco em nossa bagagem. A autora defende que

Este procedimiento se diferencia del empleado en las encuestas y cuestionarios porque la libre asociación permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que desde la del investigador. Promover la libre asociación deriva en cierta asimetría "parlante" en la entrevista etnográfica, con verbalizaciones más prolongadas del informante, y mínimas o variables del investigador (2001, p. 33).

A partir da chegada dos questionários, definimos que os sujeitos curriculantes nesta pesquisa seriam ao menos dois estudantes de cada curso, e as/os professoras/es de cada curso, cujas disciplinas fossem as mais indicadas pelas/os estudantes como aquelas que abordam satisfatoriamente a questão do racismo. Idealizamos assim um universo de 12 sujeitos a serem entrevistadas/os, mas, ao final, entrevistamos cinco professoras/es (02 de Pedagogia, 02 de História e 01 de Sociologia) e treze estudantes (03 de História; 05 de Letras; 02 de Pedagogia e 03 de Sociologia). Foram 03 estudantes de Angola; 04 do Brasil; 05 de Guiné-Bissau e 01 de São Tomé e Príncipe.

Para auxiliar no processo de análise, gravamos o áudio das entrevistas, para posterior transcrição e sistematização que foram analisados por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990). Os dados registrados no Diário de Campo serviram como orientadores na elaboração das questões/pautas das entrevistas.

5.3.1 Caracterização das fontes e dos sujeitos curriculantes

Nesse primeiro momento, descrevemos detalhadamente o que constituiu o *corpus* documental e que compõe o discurso sujeito à análise que será realizada via análise temática (BARDIN, 2011), assim como caracterizamos os sujeitos da pesquisa que também são sujeitos curriculantes (MACEDO, 2009).

Como mencionamos no capítulo anterior, os PPC⁶⁰ da IES estavam em processo de reformulação no momento da coleta destes dados. Dessa forma, os projetos das licenciaturas disponíveis no portal da UNILAB datam de julho de 2016 (Pedagogia), setembro de 2016 (Letras e Sociologia) e abril de 2017 (História). Embora tenham sido concluídos após o golpe de 2016, mantiveram-se fiéis aos

⁶⁰ Quando formos nos referir ao Projeto Pedagógico de um curso específico, vamos usar o seguinte código: **PPC-HIS** (para o PPC do curso de História); **PPC-LET** (para o PPC do curso de Letras); **PPC-PED** (para o PPC de Pedagogia) e **PPC-SOC** (para o PPC de Sociologia).

propósitos, aos objetivos e à missão da IES conforme preconiza sua Lei de criação (Lei nº 12.289/2010) e o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2021).

Os cursos de História, Pedagogia e Sociologia estão sediados na Unidade Acadêmica Palmares, situada à Rodovia CE 060 – Km 51 – Acarape – CE – Brasil e o curso de Letras está no *Campus* Liberdade, localizada à Av. da Abolição, nº 3 – Centro – Redenção – CE⁶¹. Embora estejam em municípios distintos, há uma comunicação entre os *campi*, por meio de um ônibus circular da universidade que transporta as pessoas durante os turnos de funcionamento das duas unidades. No Quadro 11 podemos ter uma visão mais detalhada da identificação dos cursos.

Quadro 11 - Caracterização Geral dos Cursos de Licenciaturas

| ESTRUTURANTES | | CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES | | | |
|--|--------|---|--|---------------------------|-------------------------------------|
| | | HISTÓRIA | LETRAS | PEDAGOGIA | SOCIOLOGIA |
| Denominação do curso | | Curso de Licenciatura em História | Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa | Licenciatura em Pedagogia | Curso de Licenciatura em Sociologia |
| Duração do curso | Mínima | 4 anos | 4,5 anos | 3 anos | 3 anos |
| | Máxima | 5,5 anos | Em processo de regulação interna | Não informado | 4,5 anos |
| Modalidade | | Presencial | | | |
| Regime Letivo | | Seriado Semestral | | | |
| Turnos de oferta | | Noturno | Integral com concentração o no noturno | Noturno | Noturno |
| Vagas anuais | | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Carga-horária | | 3.345 horas | 3.200 horas | 4.400 horas | 3.570 horas |
| Unidade acadêmica responsável pela oferta | | Instituto de Humanidades e Letras – IHL ⁶² | | | |
| Título acadêmico | | Licenciado em História | Licenciado | Licenciado/a em Pedagogia | Licenciado em Sociologia |

⁶¹ No final da coleta/produção de dados, o curso de Letras se desvinculou do Instituto de Humanidades e Letras, em conformidade às portarias Nº 926/2018 e Nº 928/2018, publicadas no Diário Oficial da União em 24 de agosto do corrente ano, foi extinto o Instituto de Humanidades e Letras – IHL, tendo sido criados o Instituto de Humanidades – IH e o Instituto de Linguagens e Literatura – ILL.

⁶² Esta foi a organização considerada até o encerramento de nossa coleta/produção de dados. No final de agosto, como mencionamos em nota anterior o IHL foi dissolvido e criado o IH onde continuam as licenciaturas de História, Pedagogia e Sociologia e o bacharelado em Antropologia. E foi criado também o ILL que ficou com a licenciatura em Letras.

Fonte: A autora com base nos PPC

Cada curso vai responder aos objetivos do desenvolvimento local e internacional a partir de sua implantação, como por exemplo, “A licenciatura em Pedagogia UNILAB emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (PPC-PED, p. 16), assim como para o curso de Sociologia inserir o ensino de Sociologia combina

com a discussão ampla sobre cidadania, pós-colonialismo, desigualdade, papel do Estado, dentre outros, em um momento de consolidação e desenvolvimento das instituições locais no plano de sua comunicação com o resto do mundo (PPC-SOC, p. 08).

A justificativa para o curso de Letras, entre outras questões, aponta para os resultados de Avaliações como o PISA e o IDEB para assinalar a carência da formação na área, alegando que os tais

dados nos indicam o quanto é necessária a melhoria do ensino de língua portuguesa na educação básica em nosso país e especialmente na região Nordeste, como também nos remetem à questão da formação de professores de língua portuguesa e à influência de tal formação no processo de ensino-aprendizagem de língua materna (PPC-LET, p. 09).

Em sintonia com esta preocupação, os cursos preveem, como principal campo de atuação das/os discentes egressas/os desses Cursos, a docência no Sistema de Educação Básica do Estado do Ceará, dos Municípios do Maciço do Baturité e Região Metropolitana de Fortaleza. E para as/os discentes internacionais há a possibilidade de inserção nos sistemas de Educação em seus países de origem.

Os PPC foram construídos por comissões constituídas para esta finalidade, em atendimento ao disposto no PDI da instituição, mas além de professoras/es da própria UNILAB e convidadas/os para consultoria da Universidade Federal do Ceará, o curso de Pedagogia se destaca ao convidar para compor a comissão de implantação do curso “o Mestre de Capoeira Magnata e o Mestre Armandinho, considerando a perspectiva afrocentrada e os valores afro-civilizatórios” (PPC-PED., p. 9), demonstrando uma sensibilidade e uma disposição em valorizar os saberes múltiplos na constituição do curso que formará professoras/es orientadas/os por esta perspectiva e por estes valores.

Os cursos foram organizados em eixos/núcleos e, com base nestes, distribuem sua carga-horária em Teórica, Prática como Componente Curricular e Extensão, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para os referidos cursos. Todos os cursos advêm do primeiro ciclo que compõe o Bacharelado em Humanidades (BHU), assim, as/os estudantes passam pela formação com base nesse núcleo obrigatório de conhecimentos em Humanidades e pelo núcleo obrigatório comum da UNILAB.

Quando ingressam no segundo ciclo de formação vão cursar os núcleos da formação básica em cada campo, da formação específica, da pedagógica, das optativas e eletivas. Além disso, constroem TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e participam de atividades complementares e de extensão. Todas estas atividades estão previstas no PDI e nos referidos PPC.

A estrutura dos PPC exibe basicamente as mesmas características conforme podemos conferir no Quadro 12.

Quadro 12 - Estrutura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professoras/es de História, Letras, Pedagogia e Sociologia da UNILAB

| ESTRUTURA DO PPC | CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES | | | |
|---|--------------------------------------|--------|-----------|------------|
| | HISTÓRIA | LETRAS | PEDAGOGIA | SOCIOLOGIA |
| Número de páginas | 155 | 141 | 169 | 101 |
| Apresentação e Histórico do curso | X | X | X | X |
| Contextualização da IES | X | X | X | X |
| Dados socioeconômicos da região do Maciço do Baturité | X | X | X | X |
| Formas de ingresso | X | X | X | X |
| Justificativa | X | X | X | X |
| Princípios norteadores | X | X | | |
| Princípios curriculares | | | X | |
| Objetivos | X | X | X | X |
| Fundamentação Metodológica | X | X | X | X |
| Fundamentação teórica | X | | X | |
| Panorama histórico do curso | | X | | X |
| Perfil do egresso | X | X | X | X |
| Áreas de atuação | X | X | X | X |
| Estrutura/Organização Curricular | X | X | X | X |
| Competências e habilidades | | X | X | |
| Integralização curricular | X | | X | X |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Fluxograma curricular | X | X | X | X |
| Ementários e referências das disciplinas | X | X | X | X |
| Atividades complementares, acadêmicas e científico-culturais | X | X | X | X |
| Atividades de Extensão | X | X | X | X |
| Atividades de Prática e Estágio | X | X | X | X |
| Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | X | X | X | X |
| Corpo docente, coordenação, colegiado e Núcleo Docente Estruturante – NDE | X | X | X | X |
| Avaliação | X | X | X | X |
| Condições de oferta do curso – Recursos materiais e humanos | X | X | X | X |
| Apoio discente | X | | | X |
| Referências Bibliográficas | X | X | X | X |
| Referências Normativas | X | | | X |
| Anexos | | X | | |

Fonte: a autora com base nos PPC

Os PPC apresentam também o ementário das disciplinas, sua bibliografia básica e complementar e carga-horária. Em relação às disciplinas dos núcleos das optativas e eletivas não há informação sobre a oferta dessas disciplinas, se há critérios para a oferta, ou se depende da disponibilidade docente ou da procura discente.

Outro aspecto relevante é sobre a avaliação. Os PPC se preocupam com a avaliação da aprendizagem, do ensino, do currículo e da instituição, fundamentando teoricamente seus posicionamentos, conforme preconiza o PDI.

Há ainda a apresentação nominal do corpo docente, que nestes cursos ainda é constituído por 100% de doutoras/es. Apresentam nominalmente o NDE de cada curso, coordenação, normas do colegiado entre outras informações e atribuições. Por fim, todos os PPC apresentam um plano de necessidades que prevê ampliação da estrutura física, contratação de pessoal, aquisição de recursos diversos, tudo para o curto e médio prazo dentro do que já está previsto em documentos superiores da própria instituição.

Os sujeitos da pesquisa como mencionamos na seção anterior são cinco professoras/es (02 de Pedagogia, 02 de História e 01 de Sociologia) e treze estudantes (03 de História; 05 de Letras; 02 de Pedagogia e 03 de Sociologia).

O contato com os sujeitos da pesquisa se deu primeiramente com as/os estudantes. Em nossa primeira semana na instituição, seis estudantes (cinco de Guiné-Bissau e um de São Tomé e Príncipe), dos cursos de Letras (um), Pedagogia (dois) e Sociologia (três) foram voluntárias/os na (re)construção do Questionário, como falamos anteriormente. O objetivo do questionário foi identificar os componentes curriculares que, na opinião das/os estudantes, abordavam o tema do racismo satisfatoriamente, além de oferecer mais algumas informações sobre a classe discente.

Em seguida, buscamos entrevistar dentre aquelas/es que responderam os questionários, estudantes de cada curso, respeitando a paridade de gênero e um equilíbrio entre os países, mas a dinâmica local nos levou a outras configurações. Um estudante de História e um de Sociologia foram indicados por dois dos docentes entrevistados, devido à sua participação ativa em projetos de extensão e de pesquisa envolvendo a temática da educação das relações étnico-raciais. Duas estudantes de Letras haviam sido selecionadas pelos questionários, também por sua atuação em atividades de extensão e pesquisa. As/os outras/os estudantes se ofereceram para participar da entrevista quando souberam da nossa pesquisa. Com outras/os estudantes que havíamos selecionado pelos questionários por sua aproximação ao tema da educação das relações étnico-raciais, não conseguimos agendar as entrevistas devido a outras atividades que estavam desenvolvendo no momento.

Vale destacar o quantitativo de estudantes nas graduações em abril de 2018 de acordo com a Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA): 3.976 assim distribuídos por nacionalidade:

- Angola: 180
- **Brasil: 2.942**
- Cabo Verde: 83
- **Guiné-Bissau: 628**
- Moçambique: 37
- São Tomé e Príncipe: 78

- Timor Leste: 28

Como podemos ver (destacado em negrito), a maioria dos estudantes é brasileira e do público estrangeiro a maioria vem de Guiné Bissau, seguido por Angola. Tais dados justificam por que as/os estudantes entrevistadas/os são dessas nacionalidades (Guiné Bissau: 05; Brasil: 04; Angola: 03 e São Tomé e Príncipe: 01), totalizando 13 estudantes⁶³ conforme quadro a seguir:

Quadro 13 - Caracterização Discente

| Curso | Identificação | Nacionalidade | Cor/Raça | Etnia | Identidade de Gênero |
|--------------|----------------------|----------------------|-----------------|--------------|-----------------------------|
| HISTÓRIA | EH1 | Angola | Preto | Ambundo | M |
| | EH2 | Brasil | Parda | - | F |
| | EH3 | Guiné-Bissau | Preto | Papel | M |
| | EL1 | Angola | Preto | Bakongo | M |
| | EL2 | Brasil | Parda | - | F |
| LETRAS | EL3 | Guiné-Bissau | Preta | Papel | F |
| | EL4 | Guiné-Bissau | Preta | Papel | F |
| | EL5 | São Tomé e Príncipe | Branca | - | F |
| PEDAGOGIA | EP1 | Brasil | Branca | - | F |
| | EP2 | Guiné-Bissau | Preta | Macanha | F |
| SOCIOLOGIA | ES1 | Angola | Preto | - | M |
| | ES2 | Brasil | Pardo | - | M |
| | ES3 | Guiné-Bissau | Preta | Mista | F |

Fonte: Questionário de Identificação Discente

Em relação ao corpo docente, entramos em contato com as coordenações de cada curso para mediar o contato com as/os professoras/es das disciplinas que foram apontadas pelas/os estudantes nos questionários. Assim, entramos em contato com as/os professoras/es via e-mail, marcando as datas para a realização das entrevistas. Não foi possível assistir aulas das disciplinas indicadas, pois elas não estavam sendo oferecidas neste período. As/os estudantes indicaram as disciplinas que já haviam cursado, por essa razão não pudemos realizar observações das aulas.

As entrevistas foram realizadas ao longo de uma semana, durante nossa última estadia em agosto de 2018. Da mesma forma que as/os estudantes, as/os professoras/es assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dois professores autorizaram prontamente sua identificação, uma professora no primeiro

⁶³ Antes das entrevistas, cada estudante assinava um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual autorizava ou não sua identificação. Apenas um estudante autorizou sua identificação. Dessa forma, para manter o anonimato das/os demais, vamos usar códigos em vez de seus nomes.

momento não se sentiu à vontade, mas depois autorizou. Porém, como dois professores preferiram não se identificar, também vamos usar códigos para todas/os.

Quadro 14 - Caracterização Docente

| Curso | Identificação | Nacionalidade | Cor/Raça | Identidade de Gênero |
|------------|---------------|---------------|----------|----------------------|
| HISTÓRIA | PH1 | Brasil | Preto | M |
| | PH2 | Argentina | Branca | F |
| PEDAGOGIA | PP1 | Brasil | Preto | M |
| | PP2 | Brasil | Pardo | M |
| SOCIOLOGIA | PS1 | Brasil | Branca | F |

Fonte: Questionários de Identificação Docente

A coordenação de Letras não retornou o nosso contato e, assim, não conseguimos agendar entrevista com nenhuma/um docente do curso. Vale destacar que durante a semana que estávamos realizando as entrevistas, o IHL estava em processo de dissolução e em período eleitoral para coordenação, o que alterava a rotina do quadro docente.

Até aqui apresentamos características gerais dos cursos a serem analisados. A partir de então, vamos sair da descrição para aprofundarmos a análise. Já anunciamos que vamos tomar o racismo como categoria teórica, mas também como conteúdo de ensino, pois pressupomos que este seja um tema que perpassa o currículo da formação docente na UNILAB reverberando em *praxis* curriculares de seu enfrentamento. E é com base nessa suposição que passamos a apresentar os resultados a partir da organização e do tratamento dos dados levantados.

5.4 Os Procedimentos de Análise dos Dados Coletados/Produzidos

No primeiro capítulo desta pesquisa já utilizamos a Análise de Conteúdo na conformação do objeto de nossa investigação, e ali apresentamos alguns aspectos relevantes da mesma. No entanto, julgamos importante tecer mais algumas considerações sobre a Análise de Conteúdo e descrever como a utilizamos com os dados produzidos e coletados no campo empírico.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo, doravante chamada de AC, objetiva superar a simples descrição dos conteúdos estando mais interessada no

que os dados poderão ensinar após serem tratados, o que está em profunda sintonia com os objetivos desta investigação que pretende compreender concepções e práticas de enfrentamento do racismo, para além de uma mera conceituação livresca.

A AC inicialmente foi entendida como uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Essa é uma leitura baseada numa perspectiva estruturalista dos anos 50, época em que predominava o pensamento positivista. Esse movimento conceitual e metodológico é ampliado e diversificado por várias áreas do conhecimento sendo usado hoje pela História, Psiquiatria, Psicanálise, Linguística, além da Sociologia, Educação, Psicologia, Ciências Políticas e Jornalismo, sendo esta última por onde começou a AC.

De acordo com Bardin (2011), podemos afirmar que a AC é um conjunto de técnicas de análise de comunicações no intuito de obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Por isso, o primeiro momento de descrição é tão importante, para que possamos ter referências que possibilitem a inferência.

Para Vala (1990), a AC através da inferência leva a/o pesquisadora/or a ultrapassar o limite da mera descrição, conduzindo-a/o à interpretação através da atribuição de sentidos dada às características do objeto que foram criteriosamente levantadas e organizadas. Nesse sentido, compreendemos a AC como uma técnica que nos possibilita tomar o conteúdo das mensagens para que encontremos indicadores que nos permitam fazer inferência em relação aos objetivos da pesquisa.

Ao adotar, dentre as várias possibilidades de AC, a Análise de Conteúdo Temática, assumimos nossa preocupação em descobrir os núcleos ou indicadores de sentidos que partem das categorias teóricas, ou seja, da abordagem teórica que precisamos nos apropriar para fazer as inferências. Isto é, os temas que emergem dos dados estão fundamentados na base teórica que adotamos para proceder ao trabalho de análise, por meio de uma triangulação. Nesse sentido, Bardin (2011) discorre sobre como preparar os dados para a análise, organizando-os em três fases principais, conforme já mencionamos anteriormente, mas que agora nos importa

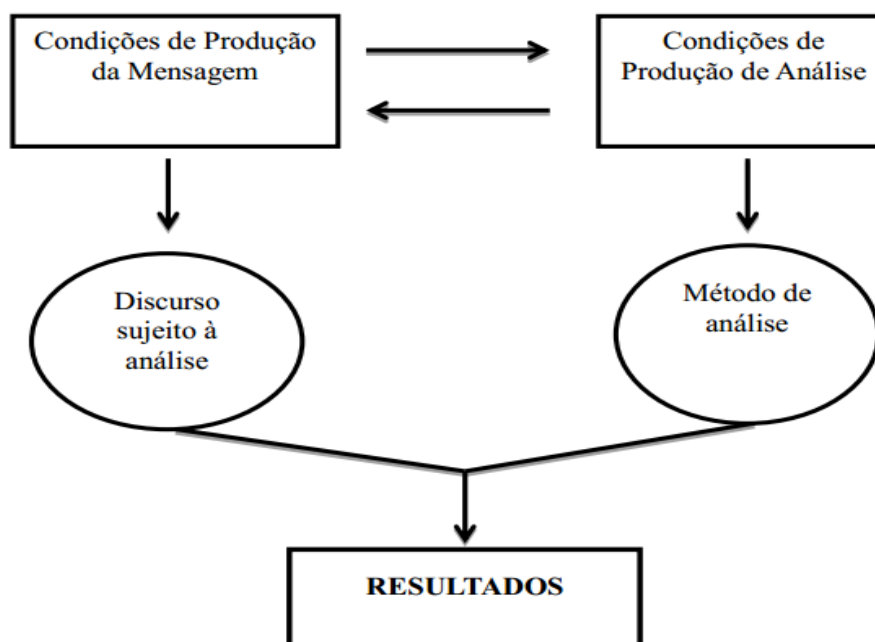
retomá-las para anunciar como procedemos o trato com os dados produzidos e coletados.

A primeira fase (pré-análise) é na qual realizamos a leitura flutuante dos documentos citados, da transcrição das entrevistas e do diário etnográfico, ou seja, o primeiro contato com os textos para captar o seu conteúdo geral sem preocupações técnicas. Em seguida, constituímos o *corpus* documental a partir das já citadas regras⁶⁴ estabelecidas (BARDIN, 2011). Esse passo é dado com o objetivo de definir as unidades de registro (que correspondem ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base). Após a constituição do *corpus* efetuamos a preparação do material, buscando identificar com base na abordagem teórica deste trabalho as categorias que nos orientaram para que possamos proceder à fase da exploração do material.

A segunda fase da AC é a que busca aprofundar a exploração do material através da codificação, da classificação e da categorização dos dados levantados nos documentos, nas entrevistas (após devidamente transcritas) e no diário etnográfico. Essa fase mostra que as informações coletadas ou produzidas são apenas informações, ainda não são o dado; desse modo, constitui-se em uma etapa que tem o objetivo de preparar o material produzido e coletado para procedermos à terceira fase, ou seja, o tratamento dos resultados obtidos, interpretação e inferência propriamente ditas. O esquema proposto por Vala (1990, p. 105), representado abaixo, nos ajuda a compreender melhor como procedemos para realizar as análises.

Figura 10 - Esquema de Análise de Conteúdo

⁶⁴ Exaustividade (reúne todos os elementos passíveis de análise); representatividade (corresponde a uma amostra que permita uma generalização dos resultados); homogeneidade (refere-se à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso e forma de coleta) e pertinência ou adequabilidade (trata da adequada correspondência entre os documentos retidos e o objetivo da análise para a pesquisa).



Segundo o esquema, o primeiro quadro “condições de produção da mensagem” corresponde à caracterização das condições de produção do discurso, ou seja, refere-se à caracterização/descrição do campo empírico, ou seja, da UNILAB, do *campus* Liberdade e da unidade Acadêmica Palmares, do Maciço do Baturité, do estado do Ceará, do Nordeste brasileiro, dos países da CPLP e das/os estudantes africanas/os e afro-brasileiras/os. Ligado ao primeiro quadro está o “discurso sujeito à análise” que corresponde às informações que coletamos e produzimos por meio das técnicas que adotamos.

As “condições de produção da análise” correspondem ao processo de dissociar os discursos de suas fontes, confrontando-os com os objetivos da pesquisa, inserindo-o num novo contexto a partir de um sistema de inferências, considerando as inteligibilidades envolvidas. O “modelo de análise” adotado será, como já mencionamos, a Análise Temática, e os “resultados” representam compreender como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos cursos de formação de professoras/es da UNILAB. A partir do próximo capítulo, apresentamos as análises correspondentes ao percurso teórico-metodológico que apresentamos aqui.

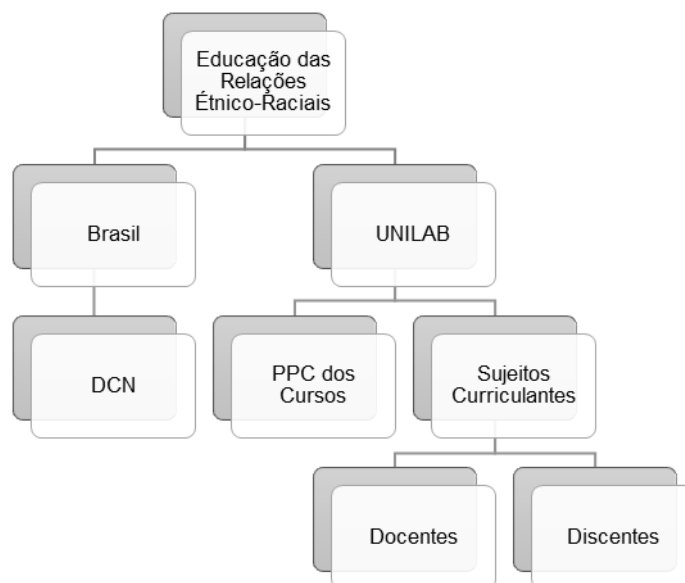
6 AS CONCEPÇÕES DE RACISMO PRESENTES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA UNILAB

Ao longo deste trabalho vimos abordando o racismo enquanto categoria teórica. Dentro da abordagem que adotamos como lentes epistêmicas pudemos compreender como o racismo se forja como uma doutrina que rege comportamentos e atitudes baseados na invenção pseudocientífica da “raça”. Além disso, vimos também como tal invenção se constituiu como um dos pilares de sustentação do colonialismo e, simultaneamente, da colonialidade, a qual persiste até os dias atuais.

Assim, enfrentar o racismo tem sido uma luta cotidiana encampada há séculos de diversas formas e por vários sujeitos individuais e coletivos. Neste trabalho nos propomos a analisar uma dessas formas de enfrentamento que é por meio da educação das relações étnico-raciais, uma conquista dos Movimentos Sociais Negros do Brasil e de vários países latino-americanos, conforme apresentamos em capítulos anteriores.

Nesse sentido, com o intuito de compreender como o racismo é curricularizado e pedagogizado, ou seja, tratado como conteúdo de ensino e prática pedagógica, nos cursos de formação de professoras/es da UNILAB, recorreremos ao esquema de Análise de Conteúdo de Jorge Vala (ver Figura 10) para proceder à análise dos dados coletados/produzidos em cada um dos cursos eleitos. De tal modo, traçamos o nosso percurso analítico da seguinte forma, como registrado na Figura 11:

Figura 11 - Contexto de Produção de Dados



Durante o processo de construção do objeto desta pesquisa fomos analisando os movimentos e as forças concorrentes na constituição da política curricular nacional para a educação das relações étnico-raciais. Em vários momentos deste trabalho nos debruçamos sobre as DCN analisando-as e apontando os alcances e os desafios que estas colocam para os sistemas de ensino brasileiro, destacando os desafios à formação docente e aos currículos escolares.

Neste capítulo, debruçamos sobre o campo empírico desta pesquisa que é a UNILAB, dentro do que adotamos por meio dos critérios especificados no capítulo anterior. Assim, vamos analisar as concepções de racismo institucionalizadas e anunciadas nos PPC dos cursos selecionados, assim como as concepções de racismo dos sujeitos curriculantes⁶⁵, tanto discentes quanto as/os docentes que tiveram suas disciplinas apontadas como aquelas que abordam o racismo de forma satisfatória, por meio do questionário aplicado às/aos estudantes. No sétimo capítulo, analisamos as práticas de enfrentamento do racismo vivenciadas e apontadas pelos sujeitos curriculantes.

6.1 As concepções de racismo expressas a partir do entrelaçamento empírico-teórico dos PPC, da abordagem teórica e das falas dos sujeitos curriculantes

⁶⁵ Como explicitamos no quarto capítulo desta tese, os sujeitos curriculantes são todos aqueles envolvidos com o que constitui o currículo que na acepção aqui adotada envolve teorias, políticas, práticas, enfim. Nesta pesquisa estamos trabalhando com docentes e discentes diretamente, mas não ignoramos o papel de outros sujeitos como gestoras/es, comunidade acadêmica, sociedade em geral, em seus variados níveis de participação e poder de decisão, neste tensionado campo que é o currículo.

Ao longo desta pesquisa fomos buscando conceituações, definições, explicações para entendermos o racismo. Esta busca nos orienta nesta parte da investigação que se preocupou em isolar e relacionar os fragmentos do *corpus* com a abordagem teórica adotada para buscarmos responder aos objetivos propostos. Decidimos tecer um entrelaçamento empírico-teórico com algumas falas dos sujeitos curriculantes para enfatizarmos os achados da pesquisa.

A título de organização, trouxemos em cada subseção a análise de um elemento que constitui o currículo, conforme discutimos no quarto capítulo. De tal modo, organizamos nossa análise em eixos. O primeiro eixo versa sobre as **Perspectivas Teóricas**. O segundo, sobre o **Conhecimento**. O terceiro eixo aborda a **Política Curricular**. O quarto eixo que trata da **Praxis Curricular** será abordado separadamente no sétimo capítulo, no qual trazemos as análises sobre as práticas de enfrentamento do racismo em relação com os eixos abordados aqui no sexto capítulo.

6.1.1 Perspectivas Teóricas presentes nas concepções de racismo expressas nos PPC

Ao estudarmos sobre as teorias curriculares, percebemos que elas estão relacionadas ao contexto econômico, político e social e elaboram suas teorizações, processos e procedimentos de ação visando subsidiar um dado projeto de sociedade. Nesse cenário, entram em cena forças concorrentes, que disputam espaço na seleção curricular.

Tais disputas vão ser percebidas na forma como o conhecimento, a cultura e a diferença são tratadas, que pode ser de uma maneira funcional (SARTORELLO, 2009), a qual reconhece a diferença mas trata a interculturalidade de forma a atender aos interesses do neoliberalismo. Ou de uma maneira crítica (WALSH, 2010) na qual aquelas questões (conhecimento, cultura, diferença) são tomadas como um problema estrutural para se iniciar o processo de construção da transformação de tais estruturas. Além disso, na perspectiva funcional as orientações sobre as práticas “vêm de cima”, ou seja, geralmente aparecem como imposição ou como forma de oficializar a diferença. Ao contrário da perspectiva crítica, na qual as práticas e ações surgem entre os *damnés*/oprimidos/subalternizados/colonizados, isto é, entre as pessoas que estão

marcadas pela ferida colonial e ao tomar esta consciência decidem enfrentá-la, contrapondo-se a ela e gestando projetos outros, onde suas diferenças são valorizadas, respeitadas.

A educação das relações étnico-raciais desafia os currículos a superarem o monoculturalismo eurocentrado e abrir espaço para outras epistemologias que foram negadas e silenciadas por muito tempo. No entanto, tal desafio não é atendido da mesma forma, como podemos ver em relação ao primeiro eixo de análise. Identificamos que há cursos, que em relação ao racismo como conteúdo de ensino, aproximam-se mais de uma abordagem burocrática e técnica do ensino, ou seja, funcional. E outros, de uma abordagem mais inter-epistêmica, ou seja, crítica.

Dessa forma, não encontramos expressa uma concepção de racismo nem no curso de Letras, nem no curso de Sociologia. Há um silenciamento sobre uma questão primordial dentro do contexto da UNILAB, o qual a sua própria constituição vem desafiar, que é o racismo.

A preocupação demonstrada pelo curso de Letras se dirige à “possibilidade de enfrentamento de problemas educacionais, considerando-se o panorama histórico relacionado à implantação de cursos de licenciatura em Letras” (PPC-LET, p. 09). O que é corroborado pela estudante EL5 quando perguntada por que escolheu a terminalidade na área de Letras, ela afirma que “no meu país [São Tomé e Príncipe] existe um *déficit* de profissões na área de ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas” (EL5, p. 03).

O referido curso apresenta uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa seja como língua materna, seja como segunda língua. Traça o percurso histórico dos cursos de formação nesta área, cruza com indicadores educacionais do Brasil, da região nordeste e do estado do Ceará, mas não expressa uma concepção sobre racismo em suas argumentações. Em contraposição a este posicionamento, o curso de Pedagogia, por sua vez, analisando os mesmos dados educacionais chega à seguinte conclusão:

Diante deste cenário da escolarização no Maciço de Baturité, evidencia-se um duplo desafio, ou seja, tanto a problematização da pedagogia tradicional, de cunho religioso católico, racista e sexista, quanto da socialização de pedagogias descolonizadoras que possam romper com os paradigmas históricos meritocrático, competitivo e excludente numa perspectiva afrocentrada, inter-religiosa e antissexista (PPC-PED, p. 12).

Percebemos que no PPC-PED está expressa a preocupação em se oferecer um curso que responda aos indicadores educacionais e atendam a sua necessidade, mas ao mesmo tempo, assumam o desafio de se contrapor a um ensino burocrático, apenas para sanar a carência da área de conhecimento na região.

O silenciamento, talvez como forma de exaltar a racionalidade científica da área, não deixa de demonstrar uma atitude moderna-colonial que preconiza os resultados pragmáticos que vão responder aos indicadores educacionais satisfatoriamente, mas não tocam nas feridas apontadas pelo PPC-PED, que adota uma atitude decolonial.

Por sua vez, o curso de Sociologia aparentemente vai na mesma direção do curso de Letras, afirmando que a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia no ensino médio também alavancou a disposição para oferta do curso em sintonia com a “necessidade de suprir a demanda por professoras/es formadas/os nos conteúdos específicos da disciplina – até então ministrada por formadas/os em áreas afins” (PPC-SOC). Desse modo, o que lhes preocupa é que professoras/es da área ministrem os conteúdos específicos da disciplina, mas também não estendem sua problematização para as questões que o curso de Pedagogia aponta. Todavia, quando partimos para o ementário dos componentes curriculares percebemos uma abertura ao enfrentamento do racismo epistêmico, mesmo que não haja uma declaração expressa sobre o que o curso concebe por racismo, há a opção por epistemologias de enfrentamento.

Percebemos que Letras e Sociologia se prendem aos dados contextuais e se colocam à disposição para contribuir com o desenvolvimento do atual quadro, mas não tocam diretamente em questões referentes ao racismo. Assim, identificamos uma abordagem burocrática e técnica que visa responder satisfatoriamente às demandas apresentadas por indicadores que demonstram a necessidade de formação docente naquelas áreas específicas, mas não toma como uma questão elementos que extrapolem a aquisição técnica dos saberes específicos da referida área do conhecimento.

Como não há um posicionamento expresso diante das questões do racismo, ou da diferença, inferimos que estas questões, ao emergirem como tema em algum momento, podem responder à perspectiva funcional da interculturalidade, pois não

aparecem como tema de forma intencional na perspectiva da ruptura das estruturas que constroem o racismo, o sexismo, ou seja, a colonialidade.

Vale ressaltar, que por esta razão, o curso de Sociologia, que não expressa sua concepção de racismo, mas seleciona componentes curriculares que se contrapõem às estruturas que lhe dão sustentação, está mais suscetível às tensões na diferença colonial. Por sua vez, encontramos no curso de História a denúncia do racismo enquanto algo que se transmuta ou mesmo se invisibiliza para continuar operando, agindo como a colonialidade que é o lado avesso do discurso salvacionista da Modernidade. Tal denúncia se faz tanto por meio do questionamento da validade do conceito de “raça” baseado em autores que problematizaram a questão do racismo, como pela constatação de suas inúmeras reconfigurações, mesmo com o fim do colonialismo, situação que, como já vimos, sustentou e foi sustentáculo da colonialidade. Vejamos:

Em 1956, Frantz Fanon (1925-1961) afirmou que o racismo se renova, se matiza e muda de fisionomia. E, entre as mutações do discurso racial que identificou estava a de um racismo biológico para um racismo cultural. Em suma, as constelações social e cultural são profundamente remodeladas pelo racismo, cujas repercussões abrangem todos os níveis de sociabilidade – pois “o racismo avoluma e desfigura o rosto da cultura que o pratica”, afirma Fanon. Mas, com o fim das situações de dominação colonial direta e da solidez do conceito biológico de “raça”, podemos afirmar que um “mundo se despedaça” (Chinua Achebe, 1930-2013) ou que “tudo que é sólido se desmancha no ar” (Marshall Berman, 1940-2013)? Estaria a “raça” perdendo valor como objeto analítico? (PPC-HIS, p. 05).

Os questionamentos expressos no referido PPC-HIS são arrematados pela argumentação que afirma que “o fator raça não é mais uma presença visível nas salas de reunião. Mas pode continuar sendo uma presença invisível no nosso subconsciente. [...] quando nos sentimos bem confortáveis e desatentos, corremos o risco de cometer graves injustiças por pura distração” (*Ibid.*, p. 05).

Notamos que há uma preocupação expressa com a questão do racismo. Esta se materializa por meio da problematização diante da inoperância do conceito de “raça” para justificar práticas racistas, apesar destas continuarem vigentes, mesmo sem ter o que as fundamente. O que sustenta tais práticas não é mais a construção social, mental, política da ideia de “raça”, mas a matriz ou padrão de poder que derivou dessa construção.

A preocupação expressa no PPC-HIS evidencia a presença da Colonialidade em articulação com seus diversos eixos, uma vez que, mesmo que o racismo não se apresente mais à sala, está bem presente nos porões da memória e operando cada dia como uma nova fisionomia, como apontava Fanon na citação utilizada pelo PPC-HIS.

Tal questão é relevante, pois é dessa forma que presenciamos o racismo que se pratica no Brasil, aquele que, de acordo com Gomes (2005, p. 47), “se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação”. A pesquisa da autora revela este modo de se praticar o racismo no Brasil apresentando os dados onde se constatou o engodo do racismo sem racistas. Tal fenômeno se materializa no fato de que 87% das/os entrevistadas/os reconheciam que existe racismo no Brasil, embora 96% dessas/es mesmas/os entrevistadas/os afirmassem que não são racistas (*Ibid.*).

No cerne dessas questões percebemos a dificuldade em identificar o que vem a ser o racismo, pois a matriz ou padrão de poder fundamentada/o em explicações pseudocientíficas durante o período colonial para justificar a hierarquização racial, as práticas discriminatórias e racistas ainda estão vigentes. No entanto, não são assumidas como eram quando da constituição de tal matriz ou padrão de poder. O que ficou, foi o lado avesso da Modernidade, aquele que não se mostra, transmutando, disfarçando, negando o racismo, tornando sua “presença invisível” mais difícil de atacar, de enfrentar.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, ao considerar a criação da UNILAB como “fruto da luta antirracista dos Movimentos Sociais Negros” relaciona o racismo aos males decorrentes do regime escravagista que atingiu sobremaneira a população negra:

A criação da UNILAB tem estreita relação com a História do Brasil, em especial a história afro-brasileira. O Brasil promulgou a Abolição da Escravatura, e assim, extinguiu o regime de escravização criminosa da população negra africana e afro-brasileira. Todavia, por muito tempo pouco, ou mesmo, nada fez para se redimir dos males incalculáveis que causou ao continente africano e brasileiro (PPC-PED, p. 15).

E reforça sua concepção ao afirmar que “cabe dizer que a UNILAB é uma Instituição que por ter nascido da luta social antirracista, portanto, está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país” (*Ibid.*, p. 16). A concepção aqui manifestada nos leva a entender que o racismo

se consolidou por meio da escravidão da população negra, o que foi uma injustiça social contra esta população que não foi reparada com a abolição formal da escravatura.

Assim, percebemos que esta concepção apresenta uma tentativa de tornar mais tangível, mais concreta uma expressão do racismo. Notamos que a concepção demonstrada no PPC-HIS também está preocupada com a questão da justiça social, isto fica evidenciado na afirmação sobre a possibilidade de a presença invisível do racismo desencadear “graves injustiças”.

A abordagem dos cursos de História e Pedagogia estão afinadas com as teorizações pós-críticas do currículo que se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder, como nos mostra Silva (2000, 15). Destas conexões emergem características inter-epistêmicas, ao trazerem para o debate preocupações das fronteiras que visam responder, além das demandas mais imediatas apontadas por indicadores institucionais, a necessidade de visibilizar e enfrentar questões que as atravessam, como o racismo, dentre outras. Como nos mostra Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19).

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento.

Tal conexão entre o lugar e o pensamento representa que o *damnés*/oprimido/colonizado tem consciência de que está na exterioridade do projeto moderno-colonial-patriarcal e sua luta é pela libertação dos padrões estabelecidos, por meio da valorização de suas epistemes em diálogo com os saberes hegemônicos. Nesse sentido, temos:

| | |
|--|--|
| ABORDAGEM BUROCRÁTICA /TÉCNICA (Funcional) | Busca responder técnica e burocraticamente as necessidades da sociedade. Centra-se na área do conhecimento. Não nega, mas silencia as diferenças e as questões étnico-raciais. Presente no PPC-LET e no PPC-SOC |
| ABORDAGEM INTER- EPISTÊMICA (Crítica) | Articula as necessidades da sociedade com as questões que geram desigualdades raciais (entre outras) no intuito de corrigir as injustiças históricas. Presente no PPC-HIS e no PPC-PED |

Na próxima subseção vamos analisar os aspectos referentes ao conhecimento e como estes influenciam nas concepções de racismo para que seja abordado intencionalmente no decorrer de cada curso.

6.1.2 O papel do Conhecimento na construção de uma educação antirracista

A Educação das Relações Étnico-Raciais exige uma ruptura epistemológica com os conhecimentos hegemônicos e a abertura para a construção de diálogos que deslocam a geopolítica, a corpo-política e a ego-política do conhecimento. Como discutimos nos terceiro e quarto capítulos, tais conhecimentos hegemônicos produzem um racismo/sexismo epistêmico que permeia os currículos das escolas, dos centros de formação, das universidades, dos institutos de pesquisa, enfim.

Nesse sentido, considerando a peculiaridade da UNILAB, analisamos, por meio dos cursos já elencados, seu posicionamento diante do conhecimento e da possibilidade de construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, identificamos três núcleos de sentido em torno do eixo conhecimento, são eles: a) **lugares**; b) **características** e; c) **finalidades**.

Quando se fala de lugar, tanto Freire (2005), Mignolo (2005b), como Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016) nos alertam que há uma distinção entre o lugar epistêmico e o lugar social. O lugar social é aquele onde os sujeitos estão, mas nem sempre se percebem nele, é o lugar do *damnés*/oprimido/colonizado. Mas, é possível, que estando neste lugar não se identifique, nem se perceba nele, agindo epistemicamente de acordo com as posições hegemônicas. Este é um dos mais importantes elementos para o êxito da colonialidade, fazer com que o colonizado acredite nas promessas do colonizador para mantê-lo em uma posição de

subalternidade, mas sempre com a esperança de um dia, quem sabe, alcançar o lugar de dominação, o qual, o dominador não está disposto a dividir, nem abrir mão dele, jamais.

Nesse sentido, pensar o lugar epistêmico na perspectiva subalterna, do *damnés*/oprimido/colonizador, é buscar o compromisso ético-político de se contrapor ao pensamento hegemônico. Desse modo, o papel do conhecimento na construção de uma educação antirracista está desse lado da fronteira e foi a partir dessa perspectiva que identificamos a crítica ao eurocentrismo como via para estabelecer diálogos inter-epistêmicos e valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, ocupando os seguintes lugares curriculares:

| | |
|--------------|--|
| PPC | Como podemos ver explicitamente declarados nos princípios dos cursos de História e de Pedagogia, por exemplo: “Crítica ao eurocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento histórico” (PPC-HIS, p. 25); e “Valorização da ancestralidade africana; Reconhecimento da história comum dos povos da África e da Diáspora” (PPC-PED, p. 57-8); entre outros. |
| AULAS | E alguns alunos colocam assim: “ah, então, professor, tem que jogar o currículo tradicional fora?”, eu falo não, eu sou tradicional, “mas como assim, o senhor é pós-colonial e tradicional? [...] Você está na escola, ou na própria instituição, na universidade para dizer: eu quero uma outra instituição, do que está fora dela lutando para ter outra instituição, [...] então assim, várias outras psicologias discutem isso, Didática, também, Práticas, Metodologias de Ensino também, Estágios também... então os alunos vêm com um arcabouço [...] Então, eu trago autores como Paulo Freire que tentou descolonizar o currículo. Sempre há descolonização, não é o conceito que é usado, mas é usado com uma proposta pedagógica. [...] E aí temos que discutir, as relações inter-raciais são um dos, mas não é o único que vai discutir questões feministas, o currículo do movimento sem-terra, a luta pela terra; do currículo indígena; o currículo quilombola (PP1, p. 06) |

**PESQUISA,
EXTENSÃO,
EVENTOS**

É, exatamente, a Unilab constrói a cor da pessoa e não o inverso, elas não chegam aqui com a cor, elas descobrem a cor aqui, para você ver que é uma questão de você não é naturalizado como muitas pessoas podem pressupor. [...] e, aí acabam descobrindo isso só se for num debate, numa discussão, tomando consciência do que sofre no dia a dia, [...] Saber, inclusive, em questão de privilégios de ser branco também, você não está discutindo racismo somente na perspectiva do negro, como o problema do branco também, de identidade [...] é um campo de estudo vasto aí (EH2, p. 05).

**EMENTAS DAS
DISCIPLINAS E
SUAS
REFERÊNCIAS**

Estas analisaremos mais adiante.

Tais lugares situam a discussão no âmbito da diferença colonial, a qual conforme mostramos no terceiro capítulo, representa o pensamento e as experiências constituídos às margens, mas reconhece, segundo Mignolo (2011), conhecimentos outros constituídos a partir de outras formas de ser, pensar e conhecer distintas da modernidade europeia, embora em diálogo com esta. Ou seja, não representa pensar tendo a referência ocidental como centro, mas construir um pensamento crítico outro, mesmo que partindo das experiências e histórias marcadas pela ferida colonial.

Para Mignolo (*Ibid.*), se contrapor à referência ocidental não se refere ao deslocamento para o orientalismo, por exemplo, mas também para o pensamento aymara, afro, entre tantas outras que foram extirpadas do ocidentalismo.

Os lugares curriculares que destacamos acima, promovem o deslocamento da geopolítica do conhecimento do ocidente europeu para a América Latina, África... Tal deslocamento da geopolítica do conhecimento, para Mignolo (2011) se dá tanto a partir da crítica da subalternização dos conhecimentos que foram invisibilizados, como também com a emergência de um pensamento de fronteira, que representa uma outra modalidade epistemológica através do diálogo entre o pensamento ocidental eurocentrado constituído e as diversas categorias silenciadas pelo próprio eurocentrismo.

Em relação às características desses conhecimentos de fronteira identificados nos cursos analisados destacamos: a) crítica ao eurocentrismo; b) integração e internacionalização dos saberes e; c) heterogeneidade.

| | |
|--|--|
| CRÍTICA AO EUROCENTRISMO | Este PPC do curso de Licenciatura em História está alicerçado nas críticas radicais feitas por Mignolo às leituras eurocêntricas sobre a modernidade (“pensamento fronteiriço” e “colonialidade do poder”) e na relação que estabelece entre a geopolítica econômica e a geopolítica do conhecimento para enfatizar a ideia de que o lugar de enunciação das disciplinas tem uma marca geopolítica (PPC-HIS., p. 32) |
| INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO | É imperativo pensar em componentes como literaturas em língua portuguesa, de culturas afro-brasileiras, no sentido de atender, entre outros elementos, ao objetivo precípua da Unilab, em seu caráter de integração e internacionalização. O graduando em Letras poderá vivenciar de maneira real as questões afrodescendentes e indígenas que permeiam o Maciço do Baturité e outras partes do país aliadas às interações com os parceiros da CPLP (PPC-LET., p. 15) |
| HETEROGENEIDADE | Oportunidade de deixar muito nítido o fundamento de conteúdo, porque tem que ler de teoria, porque tem historiografia pesada, dos melhores intelectuais africanos, (assim, traduzidos, obviamente). Uma boa parte dos melhores, digamos assim, não todos, mas uma boa parte. E tem essa oportunidade de ler não o pensamento africano, mas de intelectuais que pensam diferente, não tem uma coisa de um pensamento africano, então, tem um que vai falar que a tradição é isso, porque a tradição é isso, então um debate, não uma coisa, tipo, homogênea (PH2, p. 07). |

Dessa forma, percebemos que inter-epistemologia não é um conceito apenas, mas um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico para a promoção da decolonialidade e da transformação das estruturas da sociedade eurocentrada.

Entendemos que enfrentar o racismo epistêmico significa desvincular-se das versões que foram contadas como verdades, bem como romper com o etnocentrismo europeu que nos ensinou que o conhecimento válido é produzido em locais e com formas definidas. Ignorando e subalternizando os conhecimentos outros, produzidos para além das fronteiras da Europa, por vários sujeitos, sejam negros, indígenas, brancos, em suas diversas possibilidades identitárias, religiosas, etc.

Dessa forma, estes conhecimentos apresentam finalidades específicas tais quais identificamos: a) contribuir para mudança de mentalidade; b) superar a visão

monocultural e eurocêntrica da História; c) Suscitar novas formas de cooperação; d) Combater o silenciamento dos saberes outros; e) Construir conhecimentos interculturais e; f) Enfrentar o racismo. Vejamos:

| | |
|---|--|
| CONTRIBUIR PARA MUDANÇA DE MENTALI- DADE | Que a vinda da Unilab para esta região contribui muito para a mudança de mentalidade com relação a essas diferenças. Hoje, pessoas se autodeclaram negras/os, pretas/os. Embora existam ainda muita resistência por parte de alunos e também da própria comunidade. Acredito que, pouco a pouco conseguiremos que as pessoas tenham consciência sobre tais diferenças e que aprender nessa diferença só nos tornará melhores profissionais (EL5, p. 5). |
| SUPERARA VISÃO MONOCUL- TURAL DA HISTÓRIA | De fato, na absoluta maior parte dos livros didáticos da escola básica brasileira, e mesmo em cursos de graduação em História, vigora ainda uma concepção de “História Universal” baseada na divisão iluminista das três idades — Antiga, Média e Moderna — com o acréscimo novecentista da época Contemporânea. A Licenciatura em História da UNILAB pretende distanciar-se da presunção, subjacente a esse modelo curricular, de que a Europa é o palco principal da aventura humana, e a História uma sucessão de estágios evolutivos em que o capitalismo industrial euro-estadunidense figura como desenvolvimento último e <i>telos</i> da experiência da humanidade. Nesse sentido, a ênfase nas relações históricas Brasil-África é pensada como implicação dos dois princípios anteriores, considerando-se que, no caso dos estudos sobre o Brasil, o eurocentrismo se expressa na pressuposição de que os principais protagonistas da História são os europeus e seus descendentes, ofuscando a contribuição social, cultural e política de outros grupos sociais formadores da população brasileira, em especial os africanos escravizados e seus descendentes. (PPC-HIS., p. 27) |
| SUSCITAR NOVAS FORMAS DE COOPERA- ÇÃO | Os elos culturais traçados pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) suscitam novas formas de pensar as relações de cooperação entre África, Ásia (Timor Leste) e Brasil, e permitem o debate sobre descolonização literária e o ato de rever os estigmas de subdesenvolvidos para aqueles que comungam a língua portuguesa. Os escritores brasileiros e africanos forjam, assim, narrativas, literaturas, linguagens, modelos outros passíveis de interpretar a realidade de condições de ex-colônia, prontas a constituir-se como nação no sentido <i>lato</i> do termo (PPC-LET., p. 14) |

| | |
|---|--|
| COMBATER O SILENCIA- MENTO DOS SABERES OUTROS | Não podemos relegar as concepções históricas eurocêntricas, os apagamentos e o silêncio criminoso das produções técnicas, científicas, filosóficas, matemáticas e artísticas elaboradas, desde os primórdios dos tempos, pelos povos e civilizações africanas. Tais apagamentos são largamente difundidos no ensino de história, matemática, artes, ciências, filosofia e no conjunto de disciplinas tradicionalmente ofertadas no âmbito do ensino ministrado no território brasileiro. O mesmo ocorre na África e na Diáspora. É bom considerarmos, a propósito da reversão desse quadro de ignorância construída e e/ou pré-estabelecida, as produções do intelectual e professor Henrique Cunha Junior que destroça e põe a nu a perversidade sistêmica e epistemológica dessa orientação de base racista e mantenedora do epistemicídio das populações negro-africanas (PPC-PED., p. 31). |
| CONSTRUIR CONHECI- MENTOS INTERCUL- TURAIS | A construção de um conhecimento inter/multicultural na licenciatura em Sociologia da UNILAB impõe que os conteúdos curriculares estejam atentos à multiplicidade dos saberes africanos, asiáticos e latino-americanos. Equilibrando saberes globais e locais, pode-se formar um ‘professor-pesquisador’ que reconheça o direito à diferença dos povos, que relativize e/ou conteste o arbitrário cultural dominante – discurso universal - e que favoreça a visibilidade das práticas e culturas remetidas ao silêncio na academia (PPC-SOC., p. 6). |
| ENFRENTAR O RACISMO | Então, uma das formas de enfrentar o racismo é o conhecimento. Então, muitos dos que vieram antes de nós Dias, Lélia, Petronília, Ivair Augusto, Teresa Santos que estudaram, e só conseguiram romper essa lógica e que hoje nos dá aporte teórico para pesquisar e falar de uma outra epistemologia, porque eles estudaram, né? (PP1, p. 08) |

Podemos perceber nos trechos apresentados que há um entrecruzamento de processos, de sujeitos que vão atribuir sentidos aos saberes epistêmicos que foram negados, silenciados, subalternizados por séculos através do eurocentrismo, como já mencionamos, e provocar mudanças e deslocamentos na geopolítica do conhecimento. De acordo com Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 34), “reflexionar de esta manera es una crítica al racismo epistemológico de occidente y una instancia simple de pensamiento descolonial lo cual lleva a re-ordenar el mapa de categorías filosóficas que sostienen proyectos económicos y políticos”.

Nesse sentido, percebemos que a valorização da história, da literatura e da cultura afro-brasileira, dos africanos representa uma ruptura com as perspectivas eurocêntricas de interpretação da construção da sociedade brasileira, contribuindo

para a superação do eurocentrismo dando consideráveis passos para a construção de uma educação inter-epistêmica. Destacamos a influência da política curricular nacional na constituição curricular de cada curso a partir de uma postura de alinhamento às suas proposições como veremos a seguir.

6.1.3 Política Curricular para a educação das relações étnico-raciais: linha de chegada e linha de partida

Ao longo desse trabalho nos referimos sobre a importância das lutas dos Movimentos Sociais Negros para a constituição de uma política curricular que respeitasse e valorizasse a diversidade étnico-racial do país, de modo que fosse incorporado ao currículo conhecimentos, por meio de componentes curriculares de história e cultura afro-brasileira e africana e que para além de tal incorporação se promovesse a educação das relações étnico-raciais.

O marco decisivo para consecução deste objetivo é, sem dúvida, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e toda a gama de produções que decorrem dela. Neste eixo de análise, pudemos identificar que os PPC dos cursos anunciam expressamente a importância da aprovação da Lei nº 10.639/2003, pois sua promulgação reconhece e determina: “o conhecimento e a valorização da história e cultura dos africanos escravizados e de seus descendentes na formação da nação brasileira, bem como institui importante política curricular de combate ao racismo” (SILVA, 2005, p. 265). Desta forma, impulsiona para a promoção de uma educação antirracista o que vai exigir que os cursos desenvolvam ações para responde-las, tal como se anuncia no Quadro 15.

**Quadro 15 - Ações Pedagógicas Influenciadas pela Lei nº 10.639/2003
expressas nos PPC**

| PPC-HIS | PPC-LET | PPC-PED |
|---|--|--|
| <p>Entretanto, em paralelo aos avanços contidos nas legislações jurídicas e educacionais, também nos deparamos com gargalos presentes no sistema educacional brasileiro, no que toca a formação da identidade nacional, dentre os quais [...] o estímulo, através de concursos e premiações, para a elaboração de material didático condizente com a Lei nº 10.639/2003 (p. 09-10)</p> | <p>Com programas de iniciação à docência e de estágio, a experiência direta dos graduandos com a educação básica e a aplicabilidade das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003 permitirão instaurar os debates prementes associados à história dos envolvidos e à jornada acadêmica do graduando com caráter peculiar em um espaço de interlocução com docentes e discentes oriundos dos espaços lusófonos. Esta singularidade permite a análise de difusão da língua e da história e culturas brasileira, africana e afro-brasileira, bem como pulveriza os equívocos históricos que eliminam os outros falares anteriores e/ou os desdobramentos daqueles posteriores ao domínio português e que se mantiveram nas práticas ritualísticas ou em comunidades isoladas (p. 15)</p> | <p>Nesse universo, no curso de Pedagogia da Unilab foi dada uma atenção particular à lei 10.639/03 que modifica a LDB em 2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todo o sistema de ensino básico do Brasil, dispositivo esse que exige desde então a mudança dos currículos dos cursos universitários, a fim de se preparar os futuros profissionais para a efetiva implementação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que em 2004 vem regulamentar a lei 10.639/03, explicitando propósitos e os encaminhamentos a serem tomados para a lei não ficar letra morta, num país estruturalmente marcado desde seus primórdios pelo racismo social e institucional (p. 21).</p> |

Fonte: A autora com base nos PPC.

Percebemos nos trechos destacados que os cursos se sentem influenciados pelo que dispõe a referida Lei, que tanto representa uma linha de chegada na perspectiva das lutas dos Movimentos Negros que queriam ver o negro retratado de forma positiva nos currículos. Como também, representa uma linha de partida para as mudanças que se fazem necessárias para alcançar seus objetivos, pois como nos mostra Mignolo (2008) as políticas de identidade apenas reconhecem e oficializam as diferenças. Ao contrário da identidade na política que gera as mudanças estruturais necessárias para romper com o ciclo vicioso da colonialidade.

Nesse sentido, considerando os aspectos já analisados percebemos que alguns cursos se dispõem abertamente a desconstruir a perpetuação da

desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino, o que fica evidenciado, inclusive quando apontam para o desafio que isto representa, uma vez que é reconhecido que são demandas que provêm das lutas também por novas formas de cidadania e de aprofundamento da democracia. Enquanto outros cursos se reservam à reconhecer o que estabelece a referida Lei e que sua implementação pode contribuir para “pulverizar os equívocos históricos”, mas não fala em enfrentar as estruturas estabelecidas a partir dos ditos “equívocos históricos”.

A distinção entre a concepção da política curricular para a educação das relações étnico-raciais como política de identidade ou identidade na política está na disposição de cada curso a enfrentar o racismo, pois o referido dispositivo legal não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, mas colocar esses saberes *vis-à-vis* com os saberes hegemônicos em função do combate ao racismo e ao racismo epistêmico. Porém, há uma reconhecida tensão diante desse projeto, especialmente no ensino superior como nos mostra Maldonado-Torres (2007a, p. 12):

¿Acaso las universidades nacionales no fueron diseñadas sino para servir como herramientas para la construcción de un cierto tipo o idea de nación anclada en el mito de la democracia racial, una nación que admitidamente está en necesidad de cambios radicales tras la destrucción del mito de la democracia racial, del mestizaje, y de discursos e instituciones que han reproducido la colonialidad del poder y del conocimiento en distintas formas? ¿Por qué pues no tomar el acceso de los empobrecidos racializados a la educación como una oportunidad, una gran oportunidad para elaborar nuevas metodologías y formas de conocer, nuevas ciencias inclusive, y nuevas ideas de universidad y de conocimientos? [...] oportunidad para descolonizar el conocimiento y lograr justicia social y cognitiva, y no como admisión benévola a un orden de conocimiento establecido.

O autor fala do potencial radical de transformação das estruturas e da possibilidade de desenvolver novas metodologias e novas ideias a partir da entrada de pessoas empobrecidas e racializadas nas universidades. Daí a necessidade de se comprometer com a formação de professoras/es em uma perspectiva antirracista, de combater as expressões de racismo nos livros e materiais didáticos, inclusive construindo novos materiais que promovam a educação das relações étnico-raciais. É nesse sentido, que Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que “nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência [...] de uma pedagogia decolonial”.

Concordamos com tal argumento, pois como vimos, a Colonialidade estabelece padrões, subalterniza conhecimentos, culturas, pessoas, produz o racismo epistêmico, fere, marca e mata. Mas a própria fúria da Colonialidade é combustível para a revanche decolonial que vai se constituindo por meio de práticas mobilizadas pelo enfrentamento dos desafios postos para a superação do etnocentrismo europeu. O dispositivo legal, fruto da luta dos Movimentos Sociais Negros que alcançaram nele a institucionalização de uma demanda, não é “letra morta”, nem mesmo diante dos desafios que se impõem. Pois a luta dos Movimentos Sociais Negros tem reverberado e encontrado eco nas fontes analisadas, ainda que não possamos afirmar que em todos os cursos esta é um exemplo de identidade em política.

6.2 As concepções de racismo dos sujeitos curriculantes

Nesta seção debruçamo-nos sobre as concepções de racismo dos sujeitos da pesquisa para que possamos nos aproximar das *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo, pois entendemos que estas se materializam a partir da ação-reflexão-ação sobre o fenômeno do racismo como um componente curricular e prática pedagógica.

Nesta seção, focamos exatamente no que dizem os sujeitos curriculantes o que para nós, foi o eixo mais difícil de analisar, pois as concepções de racismo de cada sujeito estão marcadas pela ferida colonial de maneiras distintas e se relacionam com a conformação da própria identidade de cada uma/um. A compreensão que cada sujeito traz sobre o racismo orienta sua ação sobre o modo como abordá-lo, como pudemos compreender conversando ou entrevistando professoras/es e estudantes. Ao longo dos quatro meses de idas e vindas ao campo de pesquisa nos deparamos com compreensões e formas de reações que iam desde o uso de determinadas palavras até o modo como se identificar em relação ao quesito raça/cor que situam estes sujeitos no lugar epistêmico de sujeitos curriculantes que são autoras/es e autoridades no tema do racismo.

Assim, para organizar a análise em resposta ao segundo objetivo específico proposto: “analisar as concepções de racismo dos diversos sujeitos curriculantes dos cursos de licenciatura”, identificamos quatro eixos: a) **definição**; b) **tipos**; c) **características** e; d) **sujeitos**.

6.2.1 Definições de Racismo: isso não tem graça!

Por ser forjado pela colonialidade que é o lado avesso da modernidade, aquele que não se mostra, o racismo também assume essa característica que torna difícil a formulação de uma explicação para este fenômeno que parece ser autoexplicativo. Tal subterfúgio é uma das ferramentas utilizadas para camuflar sua ação, por exemplo, quando se diz que uma atitude racista era apenas uma brincadeira.

Todavia, não encontramos esta dificuldade entre os sujeitos desta pesquisa. Houve uma unanimidade na definição de racismo como uma hierarquização racial baseada em traços fenotípicos, com algumas considerações que ampliavam tal hierarquização para outras dimensões, igualmente subalternizadas pela colonialidade, como as questões de gênero, território, sexualidade.

Esta compreensão dos sujeitos curriculantes fundamenta-se na força que foi atribuída ao elemento fenotípico na exploração do trabalho a partir da ideia de “raça”. Conforme nos explica Quijano (1999), a ideia de “raça” nasceu antes do critério “cor”, e este não estava relacionado à racialização, ao menos num primeiro momento. Tanto que a primeira “raça” são os índios, porém o autor nos mostra que:

Sin embargo, las primeras gentes dominadas a las que los futuros europeos aplican la idea de "color" no fueron los "indios. Fueron los esclavos secuestrados y negociados desde las costas de lo que ahora se conoce como África y a quienes se llamará "negros". Pero aunque sin duda parezca ahora extraño, no es a ellos que originalmente se aplica la idea de "raza", a pesar de que los futuros europeos los conocen desde mucho antes de llegar a las costas de la futura América (QUIJANO, 1999, p. 04).

Como podemos ver, o autor destaca que não foi simultânea a articulação da ideia de “raça” com os traços fenotípicos, como a cor. Porém, quando estes elementos passam a ser articulados, são os negros os que primeiro sofrem sua ação. E assim, se tem elementos suficientes para constituir uma doutrina na qual raça-cor passam a ser praticamente homônimos.

Todas as pessoas entrevistadas ressaltaram a hierarquização racial como elemento central do racismo, não houve uma definição dissonante, assim, entendemos que a definição de racismo dos sujeitos curriculantes desta pesquisa são de dois tipos: a) hierarquização fenotípica restrita, a qual baseia a definição

apenas nos traços do fenótipo do sujeito (cor da pele, cabelo, entre outros) para o estabelecimento de hierarquizações que subalternizam o fenótipo negro e; b) hierarquização fenotípica com ampliações, que além dos traços biológicos do fenótipo interseccionam elementos sociais, econômicos, territoriais, culturais na promoção das hierarquizações, tal como podemos ver no Quadro 16.

Quadro 16 - Definições de Racismo

Hierarquização Fenotípica Restrita

Racismo é a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. Ou seja, é desrespeitar o outro pela sua cor de pele, cabelos entre outros (ES3).

Pode ser entendida também como uma forma pejorativa de tratar o outro, de se entender melhor que o outro, achando que está em melhor qualidade que o outro já que todos somos seres humanos e temos os mesmos direitos que os outros, é essa forma pejorativa de tratar os outros (EL3).

Olha, a gente pode fazer uma definição conceitual de que racismo é a prática da discriminação de um sujeito ou de uma sujeita a partir de um elemento racial, ou fenótipos, né? Essa seria uma definição, não do que seria o racismo, mas a prática de algo, quando você executa uma ação ou pensamento, ou expressa pensamento, verbaliza algo contra determinadas pessoas a partir de elemento racial, então esses seriam exemplos do que seria racismo. Uma prática de discriminação a partir da raça, de características raciais da pessoa, do sujeito (PP1).

Fonte: Transcrição de Entrevistas.

Hierarquização Fenotípica e Ampliações

Racismo é o julgamento de uma pessoa ou grupo que se considera superior à outra ou outro, ou também desvalorizar alguém por ser de uma classe baixa ou por ter um tom de pele mais escuro. Atitude racista é aquela que pensa que o negro não tem habilidade e somente o branco é capaz de fazer alguma coisa ou por entender que quem vive na zona rural é inferior comparado com aquele que vive na zona urbana (EH1).

Racismo é uma condição social, no início ela surge com um viés biológico de inferior e superior, depois ela não sustenta vai para um lado social, cultural inferior/superior. É uma hierarquia racial (PH1).

Um sistema que sustenta um regime de supremacia branca, esse sistema está associado ao sexismo e ao classismo (PH2).

As falas acima, bem como outras que não entraram nessa seleção, afirmam a alteridade do sujeito racializado diante do sistema hierarquizador criado no âmbito da Modernidade, o qual desumaniza o *damnés*/oprimido/colonizado. Porém só o faz até o momento em que ele se desloca do lugar social para o lugar epistêmico, e assim, como nos mostra Fanon (1968, p. 32): “O colonizado sabe de tudo isto e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do outro. Pois

sabe que não é um animal. E justamente, no instante mesmo em que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar”.

De acordo com o autor, apesar dos violentos processos de desumanização o sujeito quando assume seu lugar epistêmico se levanta para a luta para fazer sua humanidade triunfar. E essa atitude decolonial percebemos nos sujeitos curriculantes ao demonstrarem exatamente o elemento que subalterniza os seres humanos criando hierarquizações e justificando subalternizações.

Numa compreensão mais restrita os elementos biológicos, ou as características fenotípicas são os primeiros elementos a serem confrontados. Mas, podemos perceber nas definições fenotípicas com ampliações uma posição direcionada para o debate sobre interseccionalidade, o qual de acordo com Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177):

busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Tais definições rejeitam a ocultação da culpa da Modernidade (DUSSEL, 1994), assim como já expressam um enfrentamento do racismo e da sua dissimulação como abordaremos logo mais na próxima subseção.

6.2.2 Tipos das concepções de racismo ou como são forjadas as feridas coloniais para os sujeitos curriculantes

Como mencionamos, as pessoas entrevistadas não titubearam ao dar suas definições de racismo, mas durante as entrevistas pudemos perceber que tais definições de racismo se originam a partir dos estudos, de suas vivências ou da empatia. E assim, entendemos que as concepções de racismo dos sujeitos entrevistados podem ser de três tipos: a) teórica; b) prática e; c) empática.

Os tipos de concepção sobre o racismo estão relacionados à ideia da hierarquização fenotípica dos próprios sujeitos, ainda que não seja um ato deliberado ou mesmo consciente de tal, mas observamos que cada um desses tipos foi identificado em determinado grupo fenotípico dentre as/os entrevistadas/os.

As concepções teóricas geralmente se combinam com as outras duas e servem de embasamento para compreensão do fenômeno. Este tipo de concepção teórica foi anunciado tanto pelas pessoas que se autodeclararam negras⁶⁶, como pelas brancas.

As concepções práticas abordam a compreensão do que vem a ser racismo diante de situações vivenciadas diretamente pelo sujeito, ainda que sejam tomadas de maneira confusa. Apenas as pessoas que se autodeclararam pretas anunciaram este tipo de concepção.

E o terceiro tipo de concepções são oriundas de uma atitude de empatia desenvolvida a partir da compreensão das consequências da hierarquização fenotípica, seja ela restrita ou ampliada. Esta foi anunciada por pessoas que se autodeclararam brancas.


Tipos de Concepção de Racismo



TEÓRICA

E se você é branco você já nasce com essa ideia de que você é superior que Franz Fanon traz, o Franz Fanon já traz em "Pele negra máscara branca". Ser branco é se considerar uma superioridade estética e intelectual, então, isso já é uma concepção racista que é social (PH1).


Bem, eu tenho uma concepção crítica do que é racismo; uma concepção bem pós-colonial, de que raça não seria apenas um mero fator de fenótipo, mas uma questão de colonialidade, né? De criação da sua identidade, de como você se comporta no mundo (EH2).



PRÁTICA

Em tese até nós professores que estudamos isso, você não tá... preparado para essa surpresa, porque o racismo é uma surpresa, então, por mais que você esteja preparado, te pega totalmente indefeso. É... o racismo tem tantas facetas que por mais que você esteja preparado... PH1).

O racismo aqui no Brasil, não todo mundo, mas uma coisa que você vê mais de perto, uma coisa que a gente não vivenciava tão próximo assim lá em Guiné Bissau (EL4).



EMPÁTICA

Mesmo que eu não seja racionalizada como negra o racismo destrói nossos mundos, destrói nossas amigas negras, [...] cria um cenário de dor, digamos assim, dor não tem realização de um cenário possível para o ser humano. Impera mais a morte que a vida, então para mim é isso, racismo é um sistema, não uma ideologia só, não uma opção só (PH2).

Tive terrível experiência com o racismo por toda a minha infância. Eu branca, loira, minha mãe negra, por diversas vezes foi perguntada, quando saíamos juntas, de quem eu era filha, pois pela cor da pele dela as pessoas sempre a associavam ao papel de babá (EP1).

⁶⁶ Por pessoas negras estamos entendendo o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme entendimento do IBGE.

De maneira sintética, as teóricas se relacionam à compreensão do fenômeno do racismo a partir de discussões teóricas, leituras, formações, etc.; as práticas, dizem respeito às marcas e experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos racializados/epidermizados; as empáticas também se relacionam com as marcas e experiências, mas nesse caso, observadas por quem não as viveu diretamente, mas que a identificam como racismo.

Dentre os três tipos acima descritos, cabe destacar que embora nós tenhamos apontado se os sujeitos se identificam brancos ou negros, vale mencionar que todos se colocam no lugar epistêmico e não apenas no lugar social e, nesse sentido, assumem a postura ético-política de se contrapor a hierarquização estabelecida como nos mostra Bernadino-Costa e Grosfoguel (*Ibid.*, p. 21):

Central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. A dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos.

Nesse sentido, a ferida colonial pode ferir o sujeito de diversas formas, seja teórica, prática ou empaticamente, o que destacamos é a reação diante da colonialidade. Tal reação, ou atitude decolonial, fica mais enfática quando os sujeitos apontam as características do racismo como veremos na próxima subseção.

6.2.3 Características do racismo: da dissimulação à morte

Além dos três tipos de concepções de racismo, pudemos identificar também suas características: a) letal; b) subalternizador; c) dissimulado e; d) mais presente no Brasil do que nos países africanos.

Características do Racismo



As características identificadas nas falas das pessoas entrevistadas se articulam entre si, como se fossem, de fato, várias partes do mesmo todo. Além da hierarquização racial que por si já subalterniza o lugar epistêmico do ser negro, tanto as estatísticas da violência como as falas das entrevistas comprovam que o racismo mata, como afirma a PS1: “os negros, ainda hoje, sabem que podem ser mortos pelo feitor”.

A subalternização e a iminência da morte, que tanto é física como simbólica, se tornam reais por meio da dissimulação e da sua forte presença no Brasil. Estas duas características foram apresentadas de maneiras muito contundentes pelas pessoas entrevistadas, evidenciando que as feridas coloniais nesta questão são pujantes, variando a intensidade desde a constatação até à denúncia, ao grito. O PP1 denuncia diversas formas em que estas características aparecem e afirma que:

Eu acho que a mais perigosa é aqueles do sorriso, que eles brotam verde, faz um sorriso, mas no cotidiano faz práticas racistas de menosprezar, de desqualificar, seja professor, seja aluno, então, eles estão por aqui, inclusive na instituição que é pensada e foi gestada pensando em parcerias internacionais com países africanos, então, eles estão por aí e nós por aqui combatendo.

Quando o professor fala que os mais perigosos são os que vêm com um sorriso, indica a dissimulação assim como uma fala bem marcante do PH1 também a respeito da dissimulação do racismo que muitas vezes se esconde por trás de palavras e atitudes como esta:

Eu particularmente não gosto da palavra sofrer, né? A palavra sofrer te coloca em uma posição passiva, eu sofri, aí as pessoas têm pena de você. Não! Enfrentou, sim, nós estamos num lugar onde há conflitos e que na medida do possível acontece que as pessoas enfrentam. Mas também, sobre enfrentamento de racismo que não é nosso caso, **as pessoas gostam de ouvir por sadismo**, todo negro que vai ser entrevistado por programas de *talk show*: “fale sobre o

episódio de racismo”, e, **geralmente, o entrevistador é branco e ele gosta de ouvir aquilo por gozo dele.**

A dissimulação aqui está agindo em duas frentes. Na primeira coloca o negro como vítima que não reage aos conflitos e tensões a que são submetidos em uma sociedade estruturalmente racista, reforçando a ação da colonialidade. E na segunda alimenta o gozo e sadismo do branco que, sendo “superior” se deleita ao ouvir as lamentações da vítima, denunciando a violência de que trata Fanon (1968). O professor PH1 chama a atenção que esta dissimulação rejeita a palavra enfrentamento, pois ela expressa ação/reação o que desmascara o sujeito colonizador e derruba o pedestal da supremacia branca porque reivindica o pé-de-igualdade na relação entre brancos e negros. Fato que a modernidade/colonialidade criou e não deseja que seja desmascarado, des-coberto.

E há ainda outra forma de dissimulação que é a tentativa de continuar negando, escondendo sua existência: “A UNILAB tem racismo de mais, porque tem gente que não para de falar”, esta frase foi citada pelo PP1 quando nos relatou que caminhando em direção à sala de aula, ouviu dois estudantes conversando e um deles afirmava que se não se falasse em racismo, acabaria com o racismo na Instituição.

Nesse caso percebemos a velha estratégia do sistema-mundo moderno/colonial/patriarcal: esconder a colonialidade para fingir que ela não existe e não romper com os padrões que a constitui. Não se fala em romper com o racismo, superá-lo, mas em silenciá-lo. Nesse sentido, a colonialidade age de tal forma, que estudantes africanas/os afirmam que descobriram o racismo aqui no Brasil, a ES3 afirma que o racismo: “aqui pode chegar às vias de fato. Só não chega porque dizem: ‘é estudante da federal e a polícia federal vem atrás de você’”.

A estudante se diz perplexa com estas formas de racismo, porque afirma que em seu país, Guiné Bissau, há algumas questões entre uma etnia e outra e ela afirma que chegam a usar apelidos pejorativos para designar uma e outra, mas que aqui no Brasil, vai além de xingamentos. A fala da estudante nos revela que o racismo é um problema global com manifestações locais como nos mostra Maldonado-Torres (2007a, p. 13)

el capitalismo, el sexismo, el racismo, y la homofobia deben considerarse problemas globales con manifestaciones locales en distintos contextos. Y si los problemas que la colonización creó o ayudó a expandir y cementar son tanto locales como globales (quizás

habría que hablar como hacen algunos de lo glocal), entonces las respuestas críticas y alternativas planteadas también tienen que tomar ambos terrenos de acción, lo local y lo global.

Nesse sentido, as/os estudantes nos mostram que reconhecem o racismo como problema global, que também se manifesta em seus países. Todavia, percebem que os contextos locais amplificam suas manifestações. No caso do Brasil, a colonialidade teve como aliada o mito da democracia racial que ao negar o racismo adiou as respostas críticas ao seu enfrentamento e superação. Diante disso, a colonialidade continua tendo força em seu intuito de hierarquizar as pessoas a partir desse critério racial como nos mostra outra estudante guineense que começou seus estudos no *campus* baiano da UNILAB e se transferiu para o do Ceará ao terminar o BHU. A estudante destaca que o racismo não vem apenas por parte de pessoas brancas, mas também de outras pessoas negras, vejamos sua experiência local:

Às vezes, como você vê uma pessoa da mesma cor de pele que você, mas ela vai tentando... tentando te de deixar para baixo, porque tem algumas pessoas baianas, né? que você vê de pele negra, escura como a nossa... da nossa cor assim, mas só porque nós viemos da África eles tentam marcar uma diferença. Eles são negros sim, mas são negros brasileiros, não são negros africanos, aí eles tentam marcar essa diferença entre a gente (EL3).

O contexto local é mais uma vez mencionado na fala da estudante EH2 que mesmo sendo brasileira percebe esta presença do racismo no Brasil para com as/os estudantes africanas/os: “Até hoje tem gente que olha os africanos como se fossem alienígenas [...] é o que está acontecendo e muitos preconceitos relacionados a cor deles também, porque são negros, se fossem brancos o tratamento seria totalmente diferente”.

Quando questionamos a estudante sobre as razões que ela atribui a este comportamento ela fala sobre as características do município, uma pequena cidade, pacata, onde todos se conhecem, e que com a chegada da universidade o município cresceu, mas o racismo faz com que as/os estudantes africanas/os não sejam bem-vindas/os, pois: “aqui as pessoas associam eles a destruidores, acham que eles, estão fugindo da fome na África, né? Acham que eles vêm para Redenção, porque eles não têm comida” (EH2). Uma lamentável concepção sobre estas/es estudantes que também se estende sobre as/os professoras/es

Um aluno que eu orientei, relatou que entre os estudantes estavam dizendo que as minhas componentes curriculares, às vezes, tinham uma carga muito pesada, tinha que ficar lendo, tinha que ficar estudando, e aí ele falou assim: “não, mas se ele não fizer isso enquanto professor negro o pessoal não respeita”. Então, eles chegaram a essa conclusão, né? Não que foi essa minha opção, mas uma das hipóteses para eles foi essa, então essas leituras das ações raciais que acontece na instituição está muito presente, né? Então, ainda há trabalhos a trilhar, não é porque a UNILAB recebe estudantes estrangeiros que o racismo deixa de existir, mas também, hoje os estudantes estão muito mais instrumentalizados e encorajados a falar sobre. Talvez, os primeiros estudantes que chegaram, os estudantes africanos tinham esse receio, uma país que não é seu, um continente que não é seu, com que eu vou dialogar? Como posso me ancorar? Então, hoje com os cursos, com as formações, com as atividades acadêmicas muitos conseguem se empoderar e se posicionar (PP1).

O professor relata que os próprios estudantes conseguem enxergar como resistência ações que na verdade fazem parte da prática educativa, como Freire (1996) exortava “ensinar exige rigorosidade metódica”, mas se o professor negro é rigoroso “é para ser respeitado”, é um atributo a mais para minimizar os efeitos da cor e da racialização. Ao mesmo tempo exige que o *damnés*/oprimido/colonizado habite os dois lados da fronteira (MIGNOLO, 2015), isto é, este sujeito que é definido externamente ao projeto moderno/colonial, muitas vezes não pode se definir a si próprio ou fazer-se ouvir, e quando o faz, de acordo com o autor, segue os parâmetros coloniais.

Não podemos ignorar que esta é mais uma das marcas da fúria colonial, cristalizar identidades subalternizadas para não abalar a superioridade branca estabelecida. Talvez, por isso, a UNILAB esteja mais suscetível a lidar com estas questões do que outras instituições, pois sua própria existência lhe atribui a missão de colocar o dedo nessas feridas.

6.2.4 Sujeitos: quem é quem nas tensas relações raciais?

As quatro características mencionadas nos levam ao próximo núcleo de sentido que são os sujeitos. Percebemos que as relações racistas se dão notadamente entre sujeitos, aqueles que praticam e aqueles que enfrentam, mas notamos a dificuldade em distinguir estes papéis.

Quando perguntamos “quem são os racistas?” 45% das pessoas entrevistadas afirmaram que eram “os brancos”, outros 45% não souberam

responder e 10% afirmaram que “todo mundo era racista”. Nestes percentuais consideramos as respostas dadas tanto nos questionários que as/os estudantes responderam, quanto nas entrevistas de estudantes e professoras/es.

Tais dados chamaram nossa atenção, pois por um lado afirmar expressamente que o branco é o racista devido à superioridade atribuída ao seu fenótipo pela própria colonialidade, dicotomiza a relação e não considera suas complexidades, fala do lugar social, mas não considera o lugar epistêmico. Pois, vimos que, contraditoriamente, tanto existe a empatia que reconhece o poder destruidor das hierarquizações raciais, como também, existe a fúria colonial que coloca sujeitos negros na situação ambígua de hospedeiro do opressor (FREIRE, 2005).

Por outro lado, afirmar que todo mundo é racista ou não saber identificar quem o é, pode funcionar como uma licença para que o racismo continue agindo. Todavia, olhando por uma perspectiva mais utópica, pode indicar a necessidade de educar as relações étnico-raciais como um todo. Nesse sentido, classificamos os sujeitos em três categorias:



Praticantes

Aquelas/es que se valem do privilégio de se aproximarem dos padrões raciais estabelecidos, ainda que estejam no lugar social subalternizado, para ratificar sua pretensa superioridade em relação aos que estão classificados racialmente como inferiores.



Enfrentantes

Aquelas/es que estão no lugar epistêmico dos classificados racialmente como inferiores e diante da necessidade de se defender das atitudes racistas, enfrenta-o cotidianamente.



Educandas/os

Todas/os.
Aquelas/es que devem se submeter a educação das relações étnico-raciais para desconstruir os efeitos da hierarquização racial e promover a horizontalização das relações étnico-raciais

De acordo com Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o terceiro grupo de sujeitos estaria próximo do projeto decolonial, pois:

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir

deste *locus* epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global.

Dessa forma, podemos perceber como a UNILAB assume um caráter diferenciado nesse contexto, por ser um *locus* privilegiado na perspectiva das relações Sul-Sul e promover as mudanças epistêmicas necessárias diante do desafio de promover a educação das relações étnico-raciais, apesar dos desafios expostos nas concepções aqui levantadas. Nesse sentido, no próximo capítulo vamos relacionar as concepções aqui apresentadas com as práticas identificadas, para compreendermos como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos referidos cursos de formação de professoras/es.

7 AS PRAXIS CURRICULARES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA UNILAB

No presente capítulo buscamos responder a questão-problema desta pesquisa: “Como o racismo é abordado e enfrentado nos cursos de formação docente da UNILAB?”. Pelo que debatemos até o momento, podemos afirmar que o racismo é um componente curricular dos já referidos cursos da UNILAB, ainda que não seja compreendido e abordado da mesma maneira nos PPC de cada licenciatura e pelos vários sujeitos curriculantes, como vimos no capítulo anterior.

Nesse sentido, vamos analisar como são tratados a luta contra o racismo; a radicalização da democracia, na perspectiva da justiça social e o direito epistêmico, na perspectiva da justiça epistêmica, enquanto elementos que elegemos como componentes indispensáveis para a constituição de uma *praxis* curricular antirracista, conforme destacamos no quarto capítulo.

Desse modo, vamos considerar como práticas de enfrentamento do racismo tudo o que sugira apontar caminhos para sua superação, seja desde a disposição para superá-lo, passando pelo acolhimento das demandas dos Movimentos Sociais Negros pela inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana em suas matrizes curriculares, seja pela articulação desses critérios.

Como vimos no capítulo anterior, o racismo é definido pelos sujeitos curriculantes como uma hierarquização fenotípica, seja restrita ou ampliada. Entendemos que tal hierarquização está pautada na classificação racial constituída como um dos pilares do colonialismo, a racialização/epidermização, que classifica e hierarquiza os sujeitos a partir da ideia pseudocientífica de “raça”, a qual de acordo com Quijano (1999) agrega critérios como cor, para justificar a exploração negra e naturalizar a ideia de superioridade/inferioridade entre brancos e negros.

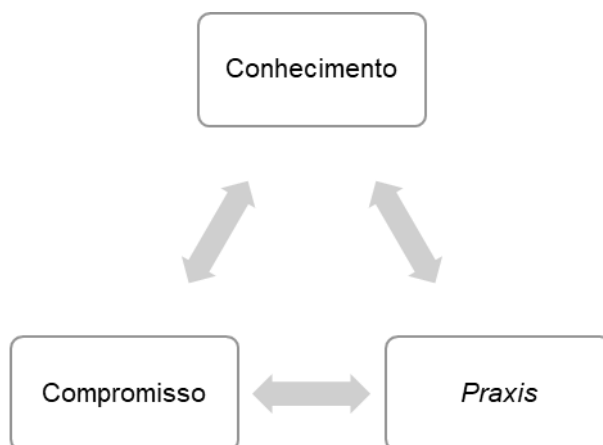
Assim, tomando as concepções de racismo analisadas, percebemos uma predisposição a enfrentá-lo, combatê-lo, superá-lo. E esta é uma preocupação institucional prevista por meio do desenvolvimento de políticas acadêmicas como podemos ver expresso no trecho a seguir do seu PDI:

É muito relevante para a UNILAB dispendir parte de sua competência acadêmica na educação e em pesquisas sobre as relações étnico-raciais no mundo, tomando-as como um desafio intelectual que abranja a compreensão das diversas formas de

hierarquização nas relações sociais com base em etnia, raça e outros fenótipos, gênero, orientação sexual, origens e nacionalidades, e ao mesmo tempo desenvolva espaços acadêmicos para o conhecimento, discussão e elaboração de propostas de superação (PDI, p. 47).

Aqui está explícito o esforço em direção ao enfrentamento e superação do racismo por meio do estímulo ao desenvolvimento de pesquisas e desenvolvimento de ações que favoreçam tanto a discussão como a elaboração de medidas para o seu enfrentamento. Com o respaldo do PDI, percebemos que a forma de pedagogizar o enfrentamento do racismo é na maioria das vezes Intencional. Ou seja, passa pelo planejamento institucional, está previsto nos PPC, ocupa espaço nas salas de aula, nas pesquisas e também nos projetos de extensão.

No decorrer das três seções a seguir vamos demonstrar como chegamos a esta conclusão, considerando que identificamos três fatores que se articulam e sintetizam a constituição de uma *praxis* curricular de enfrentamento do racismo: a) **compromisso**; b) **conhecimento** e; c) ***praxis***



A presença destes três fatores nos permite identificar as práticas intencionais de enfrentamento do racismo como veremos a seguir.

7.1 Compromisso: luta contra o racismo e resistência à classificação e hierarquização racial

Já referenciamos mais de uma vez, nesse trabalho, a fala de Maldonado-Torres (2007a) sobre a necessidade de uma atitude decolonial para se alcançar a *praxis* decolonizadora. E mais uma vez lançamos mão dela, pois consideramos o comprometimento com a luta antirracista um primeiro passo de atitude decolonial. É uma disponibilidade dos sujeitos coloniais que já tomaram consciência dos efeitos

entendeu? Colocando uma parede como isto não está acontecendo, não tem essa possibilidade, está como se fosse uma ferida sempre aberta, né?” (PH2). E em outro momento da entrevista ela reforça este compromisso mais global, trazendo-o para uma perspectiva mais pessoal, ao afirmar: “eu não me omito, né? Eu penso que é minha responsabilidade, não é porque eu não seja negra que eu não tenho responsabilidade em relação a luta contra racista, a questão é o que eu vou fazer, eu não vou falar o que tu tens que fazer” (PH2).

No nível global, a professora chama a atenção para o seu compromisso em não fazer de conta que não está vendo o racismo e, ao mesmo tempo, no nível pessoal, entende que não tem o direito de ocupar um lugar de fala para dizer o que o negro tem, ou não, que fazer diante de determinadas questões que implicam em racismo. Inclusive aponta que “nossos colegiados são bem brancos, você pode ser muito empática, mas não é a mesma coisa” (PH2), ratificando que existem papéis distintos na construção da consciência negra, como discutimos no quarto capítulo. O segundo nível, decorre da sensibilização dos sujeitos curriculantes seja teórica, prática ou empaticamente e leva a ações pedagogicamente orientadas para o enfrentamento do racismo na perspectiva do pensamento de fronteira como nos mostram Oliveira e Candau (2010, p. 25):

[o] posicionamento crítico de fronteira - um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira.

Dessa forma, enfrentar o racismo não é um trabalho individual, mas coletivo, no qual são envolvidos na construção da transformação da colonialidade. Nesse processo de transformação não cabe ao branco dizer o que é consciência negra sob o risco de reforçar estereótipos e não contribuir efetivamente para a superação do racismo. Nesse sentido, as ações voltadas para a tal transformação não estão dadas, mas destacamos outro exemplo que expressa o comprometimento com a luta antirracista que é trazido pelo PP1:

eu acho que uma das atividades que não está prevista no plano, mas a gente precisa fazer de forma cotidiana é ouvir os alunos, é em especial, no nosso caso os alunos africanos, né? Não é ouvi-los mais do que os outros, é deixá-los falar, né? No tempo e no espaço que é necessário. Quando existe a prática do racismo rompê-la naquele

momento, sem precisar quase de grandes discursos homéricos, mas perceber: “Não! Isso aconteceu”.

Esta é uma atitude que está respaldada nas exigências que Freire (1996) aponta sobre a necessidade de “saber escutar”, mais do que falar, escutar para ponderar que ação pedagógica é adequada para intervir. O professor fala que não está prevista no plano de ensino, mas é um dos saberes docentes que ele traz para sua prática. Nesse sentido, está previsto pelo seu compromisso e, diante da escuta, vem a intervenção imediata diante de situações que a exija.

A disponibilidade em saber escutar representa, estar atento, não se fazer de rogado enquanto a colonialidade e o racismo dissimulam sua presença e atuação. Percebemos que saber ouvir, respeitar o lugar de fala e não se omitir constituem uma prática pedagógica antirracista, pautada nas concepções de racismo que, nesse caso, as/os docentes carregam como saberes para sua prática profissional, afim de comprometer-se com a sua superação. Na próxima seção, veremos como este compromisso se manifesta no trato com o conhecimento.

7.2 Conhecimento: direito epistêmico, crítica ao eurocentrismo e construção de diálogos inter-epistêmicos

Em vários momentos deste trabalho discutimos a importância do conhecimento especialmente dentro de uma universidade, que é um *locus* privilegiado de construção e circulação de saberes. Diante do que problematizamos é importante que se tenha em vista:

que, como a missão da UNILAB está atrelada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonializante e inter-religioso (PPC-PED, p. 16).

Atrelar a missão da UNILAB à descolonização de saberes é uma desobediência epistêmica. Todavia, como tal desobediência se materializa no currículo, obviamente está semeada no campo das disputas. Disputas por espaço, por tempo, por reconhecimento. São inúmeros os desafios diante da velha questão o que conta como conhecimento no currículo? São inúmeros os desafios para se

romper com os paradigmas hegemônicos, os quais são universalizantes e homogeneizadores e promover um saber diferenciado.

Nesse sentido, já aludimos que um dos lugares onde se materializa o enfrentamento do racismo na UNILAB são nas ementas e referenciais bibliográficos de várias disciplinas dos cursos em análise.

Vale mencionar que o nosso objetivo não é ranquear os cursos que mais enfrentam o racismo, mas analisar as práticas de enfrentamento do racismo vivenciadas na IES e apontadas pelos sujeitos curriculantes dos cursos de licenciatura que nos foi possível analisar.

Antes de termos os resultados dos questionários, havíamos realizado uma análise exploratória do ementário de cada PPC e identificamos 16 disciplinas do Núcleo Obrigatório Específico de cada área com potencial decolonizador que indicassem possíveis práticas de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico, com base no título da disciplina, ementa e referencial teórico⁶⁷ indicado. Conforme podemos ver a seleção nos quadros a seguir.

Quadro 17 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de História

| PPC HISTÓRIA | | | |
|------------------------------------|-----|---|---|
| DISCIPLINA | C/H | EMENTA | BIBLIOGRAFIA BÁSICA |
| História e o Mundo Colonial | 90 | História e hierarquias globais: aspectos teórico-metodológicos. Evolucionismo, teleologia e eurocentrismo, religião e civilização na estruturação das sociedades coloniais e do Estado nas Américas, África e Ásia. Problemas de alteridade, conceitualização de raça e etnia, de periodização e estudos de área. O protagonismo na narrativa histórica. A historiografia produzida a partir do mundo colonial em suas diferentes | CHATTERJEE, Partha. Colonialismo, modernidade e política . Salvador: Edufba, 2004. HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. BHABHA, Homi K. O local da cultura . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas . Salvador: EDUFBA, 2008. SCHWARTZ, Stuart B. Cada um na sua lei: tolerância religiosa e salvação no mundo atlântico ibérico . São Paulo: Companhia das Letras; Bauru: Edusc, 2009. |

⁶⁷ Nos quadros colocaremos apenas a bibliografia básica e suprimimos as referências complementares e suplementares, ainda que trouxessem os elementos que consideramos indicativos de atitude decolonial.

| | | | |
|---|-----------|--|---|
| | | <p>temporalidades. Tipologia das situações coloniais modernas e contemporâneas (povoamento e exploração, colônias e protetorados, administração direta e indireta, colonialismo, imperialismo e neocolonialismo). Contribuições da crítica pós-colonial à teoria da história. A crítica do evolucionismo, do eurocentrismo e do colonialismo e seu ensino na escola básica. Atividade de extensão como meio de promover o debate sobre o mundo colonial com a comunidade.</p> | |
| <p>História e Historiografia da África</p> | <p>90</p> | <p>As grandes linhas historiográficas dos estudos africanos. Fontes historiográficas e métodos interdisciplinares. As narrativas de encantamento e estranhamento de viajantes norte-africanos e árabes sobre a África e os africanos. Evolução e diversidade da organização social e política na África. As invenções da África: identificação e rompimento de mitos – da resistência à colonização aos nacionalismos africanos. A implantação da administração colonial: modelos administrativos, prática colonial e grupos sociais envolvidos. Estratégia fiscal e trabalho forçado. Racialização e etnização. Imigração europeia e segregacionismo. O</p> | <p>KI-ZERBO, Joseph (Coord.). História geral da África 1: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, culturalizar o Ocidente e reformular as humanidades na África. Afro-Ásia, Salvador, n. 36, p. 9-38, 2007. SILVA, Teresa Cruz e; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves de (Orgs.). Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e práticas. Dakar: Codesria, 2012. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20131028053636/ComoFazer.pdf BOAHEN, A. Adu (Org.). História Geral da África 7: África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: UNESCO, 2010. COOPER, Frederick; SCOTT, Rebecca J.; HOLT, Thomas C. Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | ensino da historiografia e da História da África na escola básica. Projetos de extensão do conteúdo História e Historiografia africana na comunidade. | |
|--|--|---|--|

Fonte: A autora com base no PPC-HIS

As disciplinas destacadas do curso de História expressam o potencial de enfrentamento do racismo epistêmico, considerando explicitamente não se confinar à visão eurocêntrica dos temas abordados, mas ampliar a perspectiva a partir do olhar afro.

Quadro 18 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de Letras

| PPC LETRAS | | | |
|--|-----|---|--|
| DISCIPLINA | C/H | EMENTA | BIBLIOGRAFIA BÁSICA |
| Literatura e Cultura Afrobrasileira | 60 | Estudo da formação nacional vinculada pela temática afro-brasileira. Os pensadores fundamentais para a interpretação do Brasil. Os afrodescendentes e os contextos ideológicos do final do século XIX e primeira metade do XX. Manifestações culturais e literárias afrobrasileiras e os pressupostos da Lei 10.639/03. | DUARTE. Eduardo de Assis; FONSECA Maria Nazareth Soares (orgs.). Literatura e afrodescendência no Brasil : antologia crítica, 4 volumes. Belo Horizonte: UFMG, 2011. KABENGELE MUNANGA. Origens africanas do Brasil contemporâneo : histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Ed. Global, 2009. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Cultura em movimento : matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008. |

Fonte: A autora com base no PPC-LET

A disciplina destacada no curso de Letras ratifica o pensamento de Gimeno Sacristán (2000, p. 109), quando nos mostra que “a política [curricular] é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores”. Fica bem explícito que a disciplina vem atenuar o silenciamento identificado em relação às questões raciais no curso. Ao mesmo tempo, deixa transparecer a força de pensamento fronteiriço, promovendo fissuras em busca da construção do projeto decolonial.

Quadro 19 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de Pedagogia

| PPC PEDAGOGIA | | | |
|--|-----|--|--|
| DISCIPLINA | C/H | EMENTA | BIBLIOGRAFIA BÁSICA |
| Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração | 60 | Fenômeno religioso: especificidade, complexidade, cientificidade. Dimensão religiosa do ser humano. Ciências auxiliares da experiência religiosa: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, estudo comparado das religiões. Construção antropológica cultural da experiência religiosa: religiões, religiosidades, sagrados, espiritualidades. Papel da experiência religiosa na constituição das culturas e no viver das sociedades Pluralismo religioso no campo religioso brasileiro e africano. Fundamentalismo e intolerância religiosa. Diálogo Inter-religioso. LDB, Ensino Religioso, laicidade e construção da cidadania nos países da integração. | BOFF, Leonardo. Fundamentalismo. A globalização e o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002 Disponível em http://docslide.com.br/documents/boff-leonardo-fundamentalismo-a-globalizacao-e-o-futuro-da-humanidade.html CAMURÇA, Marcelo Ayres. "Entre sincretismos e 'guerras santas': dinâmicas e linhas de força do campo religioso brasileiro". Revista USP, vol. 81, 2009, pp. 173-185. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13740/15558 CROATTO, Severino. <i>As linguagens da experiência religiosa. Uma introdução à fenomenologia da religião</i> . São Paulo: Paulinas, 2001 (Coleção Religião e Cultura) |

| | | | |
|---|----|---|---|
| <p>Arte africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração</p> | 90 | <p>A Arte, a tradição e a filosofia Adinkra na educação infantil. O processo de ensino e aprendizagem da arte como quinta dimensão do cotidiano na tradição africana: a arte presente em tudo. Os valores simbólicos, espirituais, os suportes, os mitos, o sagrado e a arte utilitária-comunitária nos corpos, na cerâmica, na cestaria, nas máscaras, na fundição, na griotagem, na dança, na música, na encenação, nos cortejos de rua. Suas chaves interpretativas do cosmo, das divindades e dos homens.</p> | <p>NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). <i>Adinkra: A sabedoria em símbolos africanos</i>. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. PEREIRA, José Maria Nunes. A raiz africana e a recriação brasileira. Disponível em: www.raulmendesilva.pro.br/pintura/pag009.shtml). SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36321</p> |
| <p>Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares</p> | 45 | <p>Estudo das interlocuções entre o samba, a capoeira e as manifestações culturais africanas da África e da Diáspora. O samba e a capoeira concebidos como território (político-mítico e religioso), como lugar pertinente, memória cultural, estrutura profunda, síntese e chave interpretativa do complexo sistema cultural e cosmogônico africano e diaspórico. Estudos das transversalidades das manifestações culturais dos lugares dos países da integração UNILAB. Laboratórios de práticas pedagógicas e de exercícios de canto, dança, ritmo e percussão mostrando, no samba e na capoeira, os elementos constitutivos do tango, do frevo, do jazz, do blues, do batuque de Cabo Verde, do rap, etc. Laboratório de práticas e metodologias pedagógicas das manifestações afro-brasileiras</p> | <p>ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; CASTRO, Luís Vitor; SOBRINHO, José Sant'anna. <i>Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar</i>. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Ed da UFSC, 2000. ARAÚJO, Paulo Coêlho de. <i>Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da Capoeira</i>. Porto: Publismai, 1997. ABREU, Fred. <i>O barracão de Mestre Waldemar</i>. Salvador: Zarabatana, 2003. LOPES, Nei. <i>Partido Alto: Samba de Bamba</i>. Rio de Janeiro: Pallas, 2008. MELO, Salvio Fernandes. <i>A Mandiga da Voz e do Corpo na Capoeira Angola: Oralidade, poesia e performance</i>. Alemanha: NEA Edições. 2014.</p> |

| | | | |
|--|----|---|---|
| <p>Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração</p> | 60 | <p>Estudos das políticas educacionais e curriculares dos países da integração na perspectiva de descolonização curricular e política: Diretrizes educacionais; projetos de educação e projetos pedagógicos; política, planejamento, financiamento e legislação; Políticas étnico-raciais e educação; Currículos; Teorias curriculares e sociedade; Currículo e relação de poder; políticas curriculares; descolonização do currículo; curriculares decoloniais. Laboratório de práticas curriculares decoloniais e diagnósticos sobre políticas educacionais nos países da integração. (12 h/a) laboratório de prática.</p> | <p>CORAZZA, Sandra Mara. <i>O que quer um currículo?</i> Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.</p> <p>CORREA, Bianca Cristina; Teise Oliveira Garcia (orgs.). <i>Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola</i>. São Paulo: Xamã, 2008.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. <i>Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos</i>. Currículo sem fronteiras, vol.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em 13/04/2014</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> |
| <p>Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga</p> | 75 | <p>A Ginga como elemento de navegação social na capoeira e na vida. Ginga, movimento, espaço e o corpo. A capoeira e polissemia entre a dança, a luta, o teatro e o jogo. Mandinga na capoeira, origens e interpretações. A mandinga como elemento mágico simbólico e sua relação com o corpo. Ancestralidade, ginga e mandinga.</p> | <p>SILVA, Eusébio Lôbo da. <i>O corpo na capoeira</i>. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.</p> <p>ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. <i>Capoeira arte crioula</i>, Revista cultures-kairós. Revue d'anthropologie des pratiques corporelles et des arts vivants [online]. Disponível em: <http://www.revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=541> (acesso em 05-06-2013), 2012.</p> <p>REGO, Waldeloir. <i>O Ensaio etnográfico da Capoeira Angola</i>. Salvador: Editora Itapoã, 1968.</p> |

| | | | |
|--|----|--|--|
| <p>Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábula e contos africanos e afrobrasileiros</p> | 60 | <p>Análise e debate sobre a literatura negra, afro-brasileira e africana, na perspectiva de diálogo, valorização e disseminação das narrativas, mitos, fábulas, contos e demais expressões da literatura negra, afro-brasileira e africana nas práticas educativas em sala de aula. Potencialidades Pedagógicas das diversas expressões da literatura negra, africana e afro-brasileira, para as práticas educacionais</p> | <p>DAMASCENO, Benedita Gouveia. Poesia negra no modernismo brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 1988. GIOIELLI, Décio; LIMA, Heloisa Pires (Org.). A mbira da beira do rio Zambeze: canções do povo xona inspiram crianças brasileiras. São Paulo: Salamandra, 2007. 44 p. ISBN 9788516055769 (broch.) OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Narrativas de Thereza Santos – Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2009. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2474/2375.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 22/07/2016.</p> |
| <p>Filosofia da Ancestralidade e Educação</p> | 60 | <p>Conceitos essenciais à cosmovisão africana: corpo, mito, rito, tempo, ancestralidade. Relação comunitária. Importância do chão. Necessidade da diversidade e da alteridade. Religiosidade tradicional e sacralidade. Exu: para além do bem e do mal. Filosofia na perspectiva da cosmovisão africana. Ética e estética. Desdobramentos pedagógicos teórico-práticos. Laboratório de dispositivos de apreensão da filosofia da ancestralidade na educação.</p> | <p>BASTIDE, Roger. <i>As Américas Negras: as civilizações africanas no Novo Mundo</i>. São Paulo: Difusão Européia do livro; EDUSP, 1974. OLIVEIRA, Eduardo D. <i>Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira</i>. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. OLIVEIRA, Eduardo D. Epistemologia da Ancestralidade. In: <i>Entrelugares Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins</i>. Vol 1, número 2. Marco/agosto de 2009. Disponível em: http://www.entrelugares.ufc.br</p> |

| | | | |
|--|----|--|---|
| <p>Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira</p> | 60 | <p>As origens africanas da capoeira e do samba. A capoeira e o samba no contexto da cultura afrodescendente no Brasil e no mundo. Expressões da Cosmovisão Africana na Capoeira: Circularidade, Sacralidade, senhoridade, Mestria, Oralidade, Musicalidade, Transversalidade, Alacridade, Brincadeira, Iniciação, Segredo, comunalidade. Identidade e gênero, na capoeira e no samba. Perspectivas historiográficas da capoeira e do samba. Ética e estética da capoeira e do samba numa perspectiva histórica. Desdobramentos pedagógicos da capoeira e do samba para a Educação Escolar nos países da Integração. Laboratório de prática e compreensão da filosofia da capoeira e do samba para a Educação no contexto dos países da Integração.</p> | <p>ABIB, Pedro Rodolfo Jungers. Capoeira Angola – Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda. Tese de Doutorado em Ciências Sociais Aplicada à Educação. Campinas: UNICAMP, 2004. ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig, e Luiz Renato Vieira. “Mitos controversias e fatos: construindo a História da capoeira”, Revista Estudos Afro-asiáticos, 34: 81-121, 1998. SODRÈ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Codrecri, 1979</p> |
| <p>O Ensino da Etnomatemática</p> | 60 | <p>As contribuições africanas à história da matemática. Geometria fractal em territórios africanos. A geometrização na arte africana e o ensino da matemática. Jogos africanos no ensino da matemática. A matemática da capoeira. Laboratório de práticas em etnomatemática.</p> | <p>BANDEIRA, Francisco; LUCENA, Isabel C. R. de. <i>Etnomatemática e Práticas Profissionais</i>. Natal: Cbem2/UFRN, 2004. CUNHA JR, H.; MENEZES, Marizilda dos Santos. Formas geométricas e estruturas fractais na cultura afrodecendente. In: BARBOSA, Lucia (org.). <i>Trajetos de pesquisas sobre os negros, cultura negra e relações étnicos raciais</i>. 305ed. São Carlos: UFSCAR, 2003, v. 1, p. 307-321. D’AMBROSIO, Ubiratan. <i>Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p> |

Fonte: A autora com base no PPC-PED

O curso de Pedagogia apresenta uma matriz curricular que em todos os campos do conhecimento para a formação de uma/um pedagoga/o reservou espaço e tempo curricular para abordar a questão étnico-racial, afro-brasileira e africana,

seguindo o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais, utilizando:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão (BRASIL, 2004a, p. 08).

O quadro 19 aponta um comprometimento com uma formação decolonial, inclusive com uma disciplina que tematiza a descolonização curricular, além dos demais componentes que expressam uma importante ruptura com a matriz moderna-colonial-patriarcal na forma de tematizar o ensino religioso, o ensino de arte, de literatura, de educação física, de filosofia, de matemática. São disciplinas que apontam para o horizonte da decolonialidade em uma perspectiva transformadora, ou seja, praxiológica.

Quadro 20 - Disciplinas com Potencial Decolonial no Curso de Sociologia

| PPC SOCIOLOGIA | | | |
|-----------------------|------------|---------------|----------------------------|
| DISCIPLINA | C/H | EMENTA | BIBLIOGRAFIA BÁSICA |
| | | | |

| | | | |
|---------------------------------|-----------|---|--|
| <p>Estudos Africanos</p> | <p>75</p> | <p>A Invenção de um conhecimento sobre África. Extroversão. Colonialismo. Eurocentrismo. Neocolonialismo. O processo de “roedura” da África e a “Conferência de Berlim”. O Ato Colonial. As políticas de assimilação e de diferenciação social e racial: “civilizados” versus “primitivos”. O Estado colonial. As estruturas de poder e de dominação política. Crítica africana contra a hegemonia ocidental. Estudos Africanos até o início dos anos 1980.</p> | <p>APPIAH, Kwame Anthony. Na Casa de Meu Pai. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.</p> <p>ADESINA, Jimi. Práticas da Sociologia Africana: Lições de Endogeneidade e Gênero na Academia. Disponível em: file:///C:/Users/Ricardino/Downloads/12-_Adesina%20(2).pdf. Acessado: 10.07.2016.</p> <p>AUGEL, Moema Parente. O Desafio do escombros. Nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Gramond, 2017.</p> <p>BETTS Raymond F. A dominação europeia: métodos e instituições. In BOAHEN, Albert Adu (editor). História Geral da África – v. VII – África sob dominação colonial.1880-1935.São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO, 2011. p. 353-373</p> <p>Boahen, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In BOAHEN, Albert Adu (editor). História Geral da África – v. VII – África sob dominação colonial.1880-1935.São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO, 2011. .1-20.</p> <p>COPAN, Monsieur Jean. “Pour une histoire et une sociologie des études africaines”. In : Cahiers d’études africaines. vol 11, n. 1971, pp. 422-447. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1971_num_11_43_2794.</p> <p>DIOP, Cheikh M’Backé. La recherche scientifique et technologique em Afrique. ANKH In . 18/19/20, pp. 308-340. Disponível em: http://www.ankhonline.com/ankh_num_18_19_20/ankh_18_19_20_cm_diop_recherche%20scientifique%20africaine.pdf. Acessado em: 02.08.2016.</p> <p>CHABAL, Patrick. Making Sense of Democracy in Africa: How It All Began and Where It Is Going. Disponível em: http://modernafricajournal.org/wp-content/uploads/Patrick-Chabal-Making-Sense-of-Democracy-in-Africa-How-It-All-</p> |
|---------------------------------|-----------|---|--|

| | | | |
|-------------------------------------|-----------|---|---|
| <p>Sociologia Africana I</p> | <p>90</p> | <p>Quadro histórico e sócio-político de movimentos de resistência em África. Questões teóricas e analíticas da Sociologia das Sociedades Africanas: Pan-Africanismo. Negritude. Socialismo Africano. A luta de libertação nacional. Independência. Pós-Independência. Pós-colonialismo. A democratização. Novos atores sociais e políticos em África.</p> | <p>AMADO, Leopoldo. Guerra colonial & guerra de libertação nacional (1950-1974). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), 2011.</p> <p>AMIN, Samir. A estratégia mundial do capitalismo. In: POLET, François e HOUTART, François (orgs). O outro Davos. Mundialização de resistências e de lutas. São Paulo: CORTEZ, 2002, p. 30-63</p> <p>BRATTON, Michael; van de WALLE, Nicolas. Democratic Experiments in África. Regimes Transitions in Comparative Perspective. Cambridge University, 1997. Disponível em: < http://catdir.loc.gov/catdir/sample/s/cam031/96034865.pdf> Acessado em: 02.2016</p> <p>BETTS Raymond F. A dominação europeia: métodos e instituições. In BOAHEN, Albert Adu (editor). História Geral da África – v. VII – África sob dominação colonial.1880-1935.São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO, 2011. p. 353-373</p> <p>Boahen, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In BOAHEN, Albert Adu (editor). História Geral da África – v. VII – África sob dominação colonial.1880-1935.São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO, 2011. .1-20.</p> <p>CABRAL, Amílcar. Desafios contemporâneos da África: o legado e Amílcar Cabral. In: LOPES, Carlos (org). São Paulo: UNESP, 2011.</p> <p>CABRAL, Amílcar. A arma da teoria. Unidade e luta. Obras escolhidas de Amílcar Cabral, coord. por Mário Pinto de Andrade, vol. I. 2 Edição. Lisboa: Seabra Nova, 1978</p> <p>FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. Disponível em: < https://rccs.revues.org/699. Revista Crítica de Ciências Sociais. Marco 2008: 149-160.</p> |
|-------------------------------------|-----------|---|---|

| | | | |
|--------------------------------------|-----------|--|---|
| <p>Sociologia Africana II</p> | <p>90</p> | <p>Conhecimento de africanos. Interpretações da sociologia e das sociedades africanas. Prática da sociologia africana. Conhecimento endógeno na produção sociológica africana. Interpretações sociológicas sobre modernidade, tradição e cosmopolitismo em África.</p> | <p>ADESINA, Jimi. Práticas da Sociologia Africana: Lições de Endogeneidade e Gênero na Academia. Disponível em: <file:///C:/Users/Ricardino/Downloads/12-Adesina%20(2).pdf>. Acessado: 10.07.2016.</p> <p>CARDOSO, Carlos. Os desafios da pesquisa em Ciências sociais e o papel das organizações acadêmicas regionais em África. Disponível em: http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/Conf_CarlosCardoso.pdf Acessado em: 02.08.2016</p> <p>CRUZ e SILVA, Teresa, COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas; (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar, C ODESRIA, 2012. <http://www.codesria.org/spip.php?article1611&lang=en> Acesso em: 02.08.2016</p> <p>FERREIRA, Roquinaldo. A institucionalização dos Estudos Africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 59, p. 73-90 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n59/v30n59a05.pdf> Acessado em: 02.08.2016</p> <p>HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. Disponível em: <https://rccs.revues.org/699></p> <p>Revista Crítica de Ciências Sociais, Março 2008: 149-160. Acessado em: 02.2016</p> <p>MACAMO, Elísio. (2002), A constituição de uma sociologia das sociedades africanas. Estudos Moçambicanos, 19: 5-26. Disponível em: http://www.casadasafricas.org.br/site/img/upload/468250.pdf Acessado em: 02.08.2016</p> <p>MACAMO, Elísio. 2005. <i>Negotiating</i></p> |
|--------------------------------------|-----------|--|---|

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| <p>Sociologia das Relações Étnico-Raciais</p> | <p>90</p> | <p>Abordar os temas das relações étnico-raciais, raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, miscigenação, igualdade racial, cotas e ações afirmativas, sociologia do negro, negritude, branquitude, levando em conta os contextos históricos de emergência e transformação do pensamento social brasileiro, das ciências sociais e da sociedade brasileira.</p> | <p>BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia Social Do Racismo – Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento No Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.</p> <p>COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo. Tempo Social. Ver. Sociol. USP, 13 (1), p. 143-158, maio 2001.</p> <p>FERNANDES, Florestan (Org.). A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”. Vol 1, São Paulo: Dominus Editora, 1965.</p> <p>GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracias. São Paulo: Editora 34, 2002. 231 p. ISBN 857326232x.</p> <p>MUNANGA, Kabenguele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 93 p.</p> |
|--|-----------|--|--|

Fonte: A autora com base no PPC-SOC.

Na matriz curricular do curso de Sociologia selecionamos três disciplinas que se reportam à África como componentes que atendem ao critério de trazer a presença da história e da cultura africana para o currículo, mas consideramos que, na verdade, a última disciplina é a que se volta para o enfrentamento do racismo ou para a sua problematização. O que destacamos é o referencial teórico que como é possível notar se faz predominantemente com autoras/es africanas/os valorizando uma epistemologia que se desloca do eurocentrismo.

Consideramos as dezesseis disciplinas elencadas nos quadros 17 a 20, apresentadas no levantamento acima, com potencial decolonial, pois ponderamos que, por um lado, o currículo enquanto território cultural revela a importância em ter conteúdos curriculares que possam materializar o objetivo central de promover a educação antirracista e inter-epistêmica.

Além dos componentes curriculares destacados não devemos ignorar que há várias outras atividades curriculares, inclusive dos outros Núcleos de Formação que também apresentam potencial decolonial, ou seja, tanto apresentam disposição ao

enfrentamento do racismo, como do racismo epistêmico. Os conteúdos apresentados neste levantamento, além do componente teórico, também distribuem sua carga-horária em atividades práticas e pedagógicas que estendem sua atuação e seu potencial decolonizador.

Quando recebemos os questionários nos quais solicitávamos que as/os estudantes apontassem a(s) disciplina(s) que, na sua opinião, aborda(m) satisfatoriamente a questão da diferença étnico-racial, foram apontadas 18 disciplinas. Solicitamos que as/os estudantes dissessem o nome da(s) disciplina(s), independente de sua categoria: obrigatória, eletiva ou optativa e poderiam apontar mais de uma, o campo para esta resposta era aberto.

As 18 disciplinas foram indicadas pelo menos uma vez. As que receberam mais “votos”, vamos chamar assim, foram aquelas que buscamos o contato das/os professoras/es junto às coordenações dos respectivos cursos. Vale mencionar que a maioria das disciplinas mais votadas já haviam aparecido em nossa pré-análise. No próximo quadro vamos destacar apenas as duas mais votadas de cada curso, pela ordem de votação:

**DISCIPLINAS COM POTENCIAL DECOLONIZADOR APONTADAS
PELAS/OS ESTUDANTES**

| HISTÓRIA | LETRAS | PEDAGOGIA | SOCIOLOGIA |
|---|--|---|---|
| História do Racismo e Antirracismo no Mundo Atlântico - Optativa | Literatura e Cultura Afrobrasileira - Obrigatória | Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira - Obrigatória | Sociologia das Relações Étnico-Raciais - Obrigatória |
| História e Historiografia da África - Obrigatória | Literaturas Africanas - Optativa | Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira - Obrigatória | Filosofia da Ancestralidade e Educação - Pedagógica/ Obrigatória |

Como podemos ver, a maioria das disciplinas elencadas é obrigatória. Boa parte delas já havia sido identificada em nosso estudo exploratório. Tal fato indica que, além de estarem previstas nos PPC dos cursos, são reconhecidas pelos sujeitos curriculantes como um componente curricular que aborda satisfatoriamente a questão da diferença étnico-racial, ou seja, do racismo.

Este é um dado ambíguo da pesquisa, pois por um lado identificamos que as disciplinas estão anunciadas, ou seja, o componente curricular está prescrito; são vivenciadas, pois a maioria dos componentes são obrigatórios; são reconhecidas, pois foram apontadas pelas/os estudantes. Por outro lado, não causam um impacto para serem consideradas promotoras do enfrentamento do racismo imediatamente, ou seja, só são reconhecidas como elementos do enfrentamento do racismo quando direcionamos o foco para elas, isso indica que habitam nos dois lados da fronteira (MIGNOLO, 2015).

O contato com as/os professoras/es nos revelou que são adotadas várias estratégias para lidar com o conhecimento e uma dessas estratégias que identificamos foi a adoção de um compromisso acordado e deliberado pelo colegiado de cada curso sobre o sistema de rodízio das disciplinas, como nos explica o PH1:

Não só porque eu tenho uma formação nessas áreas que essa disciplina tenha que ser só eu o responsável, todos os professores do colegiado são responsáveis por essa disciplina. Por todas as disciplinas, porque a gente faz um revezamento, a gente tem que ajudar... A gente discute, porque a disciplina não tem dono, a gente discute quem é que vai ficar com a disciplina nesse momento.

O professor está se referindo a uma das disciplinas que foi apontada como aquela que aborda satisfatoriamente a questão do racismo, segundo as/os estudantes de História. A disciplina a que ele se refere foi apontada em 96,4% dos questionários. Ou seja, é uma disciplina que a quase totalidade das/dos estudantes reconhece, mas o professor destaca que como a disciplina não tem dono, todos devem estar envolvidos para se ajudarem para que ela cumpra seus objetivos. O professor afirma que “nós temos uma ementa, nós temos teoria que já está no PPC, só que os estudantes não são copos vazios [...], então, você aprende muito com eles e colabora com o que eles já têm. O que que nós fazemos, às vezes, é teorizar o que eles já têm” (PH1).

Notamos a reivindicação da condição epistêmica, pois tal teorização está pautada na maioria dos PPC e, além da formação acadêmica das/os docentes, também está nas referências utilizadas nas disciplinas. Autoras/es africanas/os, afro-latino-americanas/os têm proeminência, especialmente nos cursos de História, Pedagogia e Sociologia, o que provoca o deslocamento do eixo eurorreferenciado pela geopolítica do conhecimento.

Porém, percebemos que a forma de lidar com o conhecimento por estes sujeitos curriculantes é tensa e encontra diversos tipos de desafios: a) ignorância; b) arrogância e; c) abertura.

| Ignorância | Arrogância | Abertura |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se a pessoa não soubesse nada sobre a África seria ótimo. O pior é que só sabe besteira e preconceitos (PS1). • As pessoas têm impressão que sabe, todo mundo tem a impressão que sabe, aí a gente vai mostrar que tem muita ignorância. Nós não sabemos, então, vamos partir para esquecer aquilo que nós sabemos e vamos começar tudo do zero, porque as pessoas não sabem o que é preconceito, o que é discriminação e aquilo que sabem, sabe errado. Eu dou o enfoque conceitual logo no início, para que você se incomode com palavras e, conceitos e discursos que você escuta errado (PH1). | <ul style="list-style-type: none"> • Então, às vezes acha que ouviu três, quatro pessoas falarem já está pronto. ‘Então vamos ouvir outras coisas?’ aí, tenta camuflar esse racismo, ‘vamos trazer outros temas’, ‘vamos trazer outras diversidades’, ‘vamos trazer outros povos oprimidos, que não só o negro que é oprimido’, são tentativas de tirar o foco (PP1). | <ul style="list-style-type: none"> • Eu me reiventei porque trabalhar textos que eu já conheço, para mim já não tem... não me desafia. Então, eu me desafiei trazendo o feminismo negro, eu me desafio também trabalhando mais a questão africana, da questão africana eu estou trabalhando mais outra disciplina, mas uma dessas minhas reivenções foi trabalhar o feminismo negro (PH1). |

O primeiro desafio é que o que aprendemos só comprova o quanto ignoramos, como discutimos no quarto capítulo, que indica a necessidade da reaprendizagem para se construir e se valorizar um conhecimento outro sobre a África. Mas, há também a questão da arrogância de quem estudou pouco e acha que sabe de tudo, que não precisa mais. Estas duas formas de abordar o conhecimento são carregadas de elementos colonizadores.

Porém, o terceiro desafio é o de se sentir instigado a conhecer mais, exatamente porque reconhece que não conhece o suficiente, pois é necessário desprendimento e abertura (MIGNOLO, 2005a) para superar a ignorância e a arrogância. Como Freire (1996) exortava “ensinar exige pesquisa”, exige buscar autoras/es fora do eixo eurocentrado que traz uma visão positiva sobre esses saberes, exige conhecer o que não se sabe, buscar.

Notamos que as disciplinas identificadas possuem um potencial decolonizador ao se propor o enfrentamento do racismo epistêmico pela crítica ao eurocentrismo, bem como ao enfrentamento do racismo pelo potencial reconhecido pelas/os estudantes. Na próxima seção nos debruçamos sobre a forma como estes conteúdos são tratados na prática.

7.3 *Praxis*: radicalização do direito a ter direitos

Assim, chegamos a *praxis*. Pudemos perceber que as práticas de enfrentamento do racismo estão presentes no tripé ensino-pesquisa-extensão. Tanto nas entrevistas como em conversas informais durante nossas visitas ao campo foram citados vários exemplos. Dessa forma, percebemos que as *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo são tensionadas e tencionam as relações étnico-raciais em três níveis: a) **micro**; b) **meso** e; c) **macro**.



Nesse sentido, além de exemplos de atividades, dos temas de pesquisa, dos trabalhos em sala de aula ou dos projetos de extensão, um elemento que nos chamou a atenção foi a prática docente do cotidiano. Algo que tem a ver com os saberes docentes que vão reverberar na sua atuação, na construção da *praxis* curricular de enfrentamento do racismo no nível das salas de aula, como podemos ver no exemplo abaixo:

também me polício, por exemplo, a quem eu presto atenção em sala de aula, não para dizer que eu não presto atenção aos brancos, porque tem o tipo de atenção para quem, de que forma... então, quando, por exemplo, vem uma turma de História da África e os brasileiros não querem falar... “não é porque os africanos, que..., né? Eles sabem demais”. Eu falo: saber não é mamar do peito, entendeu? Ter nascido. Você tem que estudar, eles não estudaram História da África no seu país, eles participam da aula, tudo bem que são africanos, mas porque leem, né?” (PH2).

Nesta fala, a professora demonstra o quanto tem que estar atenta, conforme alerta o PPC de seu curso, pois como vimos, uma das características do racismo que analisamos no capítulo anterior é que ele, mesmo sendo um fenômeno colonial global, em seu contexto local é mais presente no Brasil, de acordo com os sujeitos curriculares, e a professora relata sua atuação para enfrentá-lo.

Em relação a este ponto, vale destacar que todas as pessoas que conversamos ou entrevistamos tocam nesta questão da dificuldade de integração entre as/os estudantes. É muito comum vermos separadamente os grupos de angolanos, de cabo verdianos, de guineenses, de brasileiros... Ainda que exista, grupos mistos, é mais comum vermos esta separação, que também se reproduz na sala de aula como relata o PP1:

Houve um determinado aluno que falou que ficou sem grupo para fazer trabalho: “Ah, professor, mas só tem africano lá”, eu falei: Mas e? E ela ficou com cara de “ué”, não sabendo o que falar. Eu falei: é naquele grupo mesmo que você vai ficar para fazer esse trabalho, então, né? (PP1).

Claro que não estamos defendendo que se deva forçar a integração, isso pode ir acontecendo aos poucos, conforme vão encontrando afinidades, etc. Mas é preciso intervir quando achar que a não integração não é mera falta de afinidades e sim uma resistência baseada em preconceitos, em atitudes discriminatórias ou mesmo, racistas. E dentre as atividades citadas para lidar com esta situação o próprio professor cita que “já tem alguns estudantes brasileiros que aprenderam a língua crioula” (PP1). De acordo com Maldonado-Torres (2007a, p. 14)

la descolonización es afirmación de la libertad, de la igualdad, y de la convivialidad humanas. Convivialidad significa el poder vivir con otros. Y para poder con-vivir tienen que haber formas mínimas de justicia social y de reconocimiento, aprecio, y afirmación de la diversidad y de la no-indiferencia entre sujetos y comunidades.

Nesse sentido, o que chamamos a atenção é a atuação pedagógica intencional das/os professoras/es para não criar abismos, e sim, um ambiente de convivialidade como nos mostra o autor. No caso da PH2, a professora destaca que as/os estudantes africanas/os participam ativamente das aulas porque estudam e não porque são africanas/os.

O PH1 também demonstra cautela ao pedir atividades em sala de aula. Sua preocupação ao encaminhar a atividade era justamente não reforçar o racismo, mas superá-lo. E o professor entende que se sua intenção não fosse bem explicitada não alcançaria seu objetivo, ao contar que em determinada atividade pediu para que as/os estudantes:

trouxessem personalidades negras africanas e da diáspora e eles fizeram uma seleção excelente do antirracismo. E eu pedi para que eles trouxessem é... de enfrentamento racial para não falar racismo, se a gente não falar vai vir mais a experiência do racismo. As

peças iriam trazer a questão da escravidão, o negro chicoteado ou o... aí não é uma experiência de resistência negra.

Mas também há outros espaços de enfrentamento do racismo, no qual os sujeitos curriculares são as/os estudantes e ocupam o nível meso, como nos mostra a estudante de Pedagogia:

Eu sou membro do CAP (Centro Acadêmico de Pedagogia), estou como a coordenadora de diversidade de gênero e sexualidade, e já fui membro do NPGS (Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade) na UNILAB. Sou também membro de RIMA (Rede Internacional das Mulheres Africanas) no Centro Acadêmico da Pedagogia. Realizamos as reuniões para organizar melhor um debate sobre o andamento do curso onde participamos de uma reunião com o colegiado dos professores para estar a par dos assuntos do curso e como CAP, tomar as decisões cabíveis para bem dos alunos, ajudar na construção do curso no qual estamos inseridos. E enquanto que na RIMA, como sendo mulher africana a gente discute as questões do mulherismo e feminismo, no nosso espaço como sendo africana, lendo os trabalhos feitos pelas diversas mulheres africanas com essa finalidade (EP2).

A estudante ocupa vários espaços institucionais de resistência e mostra que a atuação política também é uma atuação epistemológica, pois destina espaço e tempo para estudos do mulherismo e do feminismo negro com a finalidade de enfrentar o racismo e as consequências do patriarcado. A necessidade de organização é uma forma de fortalecimento e de buscar visibilidade para as questões que atuam, inclusive na constituição das identidades dessas/es estudantes. A estudante ao ocupar e produzir nesses espaços se coloca na condição de sujeito de direito, ou no lugar epistêmico de quem enfrenta a colonialidade.

O PP1 também reconhece o protagonismo estudantil como ações de resistência e destaca que o reconhecimento se expressa tanto nos espaços que estas/es estudantes ocupam, como no conceito atribuído ao curso, mesmo no contexto do já referido golpe político que o Brasil atravessa:

há muitas ações positivas, hoje muitos estudantes estão no centro acadêmico, estão nos DCE, estão nos mestrados, estão fazendo viagens para apresentar trabalhos, [...], então assim, já está construindo uma nova instituição, é claro que não é uma conquista pronta, a gente precisa a todo momento estar vigilante por forças externas e internas para que esse projeto que já é uma realidade não seja destruído. Inclusive, nosso curso de pedagogia é... vale a pena dizer, acho que você viu isso no seu trabalho, que o curso que tem uma proposta diferenciada, mas que foi aprovada pelo MEC, em tempos de golpe. Então, é um curso que foi aprovado ano passado,

mas já estava com o atual governo, então, ele diz que o nosso curso é bom, nota 5...

Percebemos que a atuação interna começa a causar fissuras e a alçar o nível macro de enfrentamento do racismo. Pois os estudos começam a levantar problematizações em torno de vários elementos que passam a ser questionados até fora da sala de aula, como por exemplo, os símbolos municipais. A PS1 destaca que as/os estudantes junto com algumas turmas de Antropologia questionaram os monumentos do município que apesar de reivindicarem um discurso sobre a redenção expressam marcadores da escravidão.

Diante de tais questionamentos, ela afirma que juntos chegaram à conclusão que não se pode relacionar o racismo à escravidão, mas à abolição. “Porque é depois da abolição que não se rompeu com o sistema racial de subalternidade. A abolição não é um evento. É uma estrutura” (PS1). A professora destaca que os estudantes trazem temas interessantes como este para a pesquisa e destaca uma de suas turmas que dos 25 estudantes, 19 são africanos e fala o quanto a turma é receptiva às leituras propostas, às discussões.

Quando a professora nos fala que as/os estudantes começam a questionar os monumentos municipais que são seus principais símbolos como: Isabel, a Redentora, que é um busto da Princesa Isabel; o Painel da Negra Nua, que retrata uma mulher negra nua e de joelhos a qual alguém lhe concede a liberdade; ou ainda, o Ex-escravo, que é uma estátua de Vicente Mulato, considerado o último cativo da Vila do Acarape, mostra um homem negro com as correntes de suas mãos quebradas: “Este é um dos motivos que desestabiliza o pacato município feliz com suas narrativas que começam a ser questionadas pela ‘universidade dos negros” (PS1).

Diante desta questão, vemos as tensões da diferença colonial, percebemos que a sensação que se lhes passa é “Estamos sobrando, e somos seis mil sobrando aqui”, como afirma a PH2, no entanto, as duas falas mostram que este lugar não é um lugar de favor, e que suas atuações começam a causar fissuras que podem arruinar o projeto moderno-colonial-patriarcal:

entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de não restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos ‘outros’ em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas

de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.23)

Percebemos que a UNILAB não está sobrando, mas é justamente esta desestabilização um dos elementos que nos revela que as ações da IES extrapolam as salas de aula e seus muros, alcançam a comunidade levando esta discussão sobre o enfrentamento do racismo em temas de pesquisa como estes:

- A lei 10.639/03 e a busca por sua efetiva implementação nas instituições de ensino médio em Redenção (SILVA, Francisca Elenilda Ferreira da);
- Educação escolar e aplicabilidade da lei 10639/2003 no maciço de Baturité (Dias, Honorata);
- Identidade negra nas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental na Escola Maria Augusta Russo dos Santos em Redenção - CE (ALMEIDA, Silvânia Maria de Sousa Costa Almeida);
- A História e Cultura do povo negro na sala de aula (SILVA, Maria Elisiana Avelino Barros);
- O cabelo crespo e a trajetória escolar no processo de construção da identidade negra (SILVA, Luzianne Maria da Silva);
- Cabelo e aspectos da construção identitária da mulher negra (ARAÚJO, Manuela Santos);
- Cabelos afro-descendentes (ANJOS, Nídia Batista dos Santos dos)

Estes são alguns dos temas que destacamos do Repositório UNILAB⁶⁸ das pesquisas de graduação, mas há várias pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais, sobre o racismo, sobre a população negra, sobre os países africanos em diversos enfoques, etc. Além das pesquisas, outro espaço que ultrapassa os muros da instituição são os projetos de extensão como podemos ver nesta atividade de extensão narrada pela PH2 que se desenvolveu em uma escola do campo do município de Redenção com cinco estudantes guineenses:

Essa foi uma experiência que me marcou. A do dia de hoje acredito que as pessoas que fizeram deveriam escrever sobre isso, foi na minha turma, mas eu deixo muito autonomia para eles fazerem a experiência da extensão. A gente operou plano de ensino, a gente operou sequência didática... “Vai dar certo, professora, vai dar certo”. [...] Aí, chegamos em sala de aula uma turma de, é... doze anos, trabalharam muitas metodologias, muitas, botamos todo mundo para

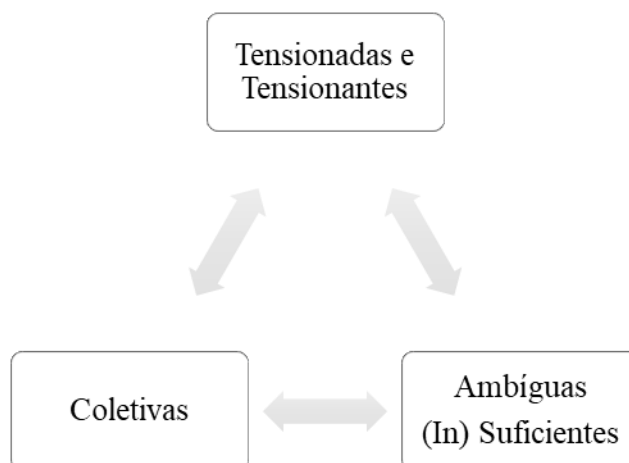
⁶⁸ Dados ampliados no site do Repositório da Biblioteca da UNILAB (<http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/>), algumas pesquisas foram citadas nas entrevistas tanto por docentes como por discentes.

falar crioulo, é... trabalhamos com fotografia, tipo, o quadro é esse, aí todo mundo: “ah, é Estados Unidos, Rio de Janeiro”. É, pois é, erraram... E num momento: “vocês já tinham ouvido falar dos africanos?” Sim. E a primeira pessoa falou: “o que é que eu sou?” Silêncio. Aí o professor colocou uma questão racial. E uma pessoa falou: “moreno”. “Gente eu sou moreno?” E ele é guineense, preto. “Eu sou moreno? Isso para mim é um insulto, eu sou negro. Vocês têm que saber que para nenhum africano é um insulto ser negro”, antes de falar isso, ele falou: “Por que vocês não disseram que eu sou negro? Eu sou negro, vocês sabem que eu sou negro”.

O relato desta experiência demonstra o protagonismo e a autonomia das/os estudantes para desenvolverem ações de enfrentamento do racismo que vão buscar os mais variados espaços para a sua atuação, no caso citado, foi em uma atividade de extensão em uma escola municipal.

Percebemos nitidamente um exemplo de *praxis* decolonizadora que articula o conhecimento e a ação em torno da descolonização dos sujeitos. Tanto daqueles que se reconhecem como sujeito colonial e que rejeitam a herança colonial, como das crianças, no caso específico, que passam a ter outro olhar sobre a subalternização da colonialidade sobre os negros. Os quais agora se lhes mostra como algo positivo e não como insulto, provocando o início da descolonização nesses sujeitos também. Tal qual nos alertava Maldonado-Torres (2007a, p. 10) “el cambio epistémico pierde su potencial descolonizador si no se inspira en o entra en diálogo con comunidades o grupos en proceso de descolonización”, nesse sentido, as atividades de extensão visam ampliar o potencial da mudança epistêmica empreendida em sala de aula. Que também se expressa nos mais variados temas de pesquisa que tomam as questões raciais como tema central, nos eventos promovidos, tanto pelas/os estudantes como pelos próprios cursos.

Diante de tais considerações, observamos que as *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo possuem as seguintes características:



São coletivas porque não se fazem isoladas, como percebemos os sujeitos curriculantes das *praxis* de enfrentamento do racismo são os colegiados que decidem quem vai ficar com qual componente curricular em cada período, e quem pode contribuir para que a disciplina atinja seus objetivos, de acordo com o que está prescrito nos respectivos PPC. Assim, como, professoras/es e estudantes são igualmente sujeitos curriculantes, que se envolvem de diversas maneiras em torno da pauta.

São tensionadas porque em vários momentos ficou explícito que há uma série de empecilhos que precisam ser atravessados para vencer o isolamento de estudantes, a ignorância sobre o tema, a arrogância e promover as trocas interepistêmicas. Mas ao mesmo tempo, é tensionante porque inflama questões que desestabilizam os sujeitos e as instituições em torno da questão do racismo com a própria presença da Universidade e das diversas ações que desenvolve dentro e fora de seus limites.

É ambígua porque antes de relatar as várias formas de enfrentamento do racismo que elencamos até o momento, a maioria das pessoas entrevistadas afirmam que a universidade não tem ações de enfrentamento do racismo. Mesmo aceitando esse não, quando questionamos que disciplina aborda satisfatoriamente a questão da diferença étnico-raciais todas/os estudantes elencaram mais de uma disciplina. Quando perguntamos se já promoveram ou participaram de atividades de educação das relações étnico-raciais tanto professoras/es como estudantes afirmam que sim. Dessas ambiguidades, deduzimos que o processo de decolonialidade está em marcha. Ainda não se alcançou o nível de abrangência que extirpasse o racismo. Os colegiados são brancos, a maioria das/os professoras/es são brancas/os, estudantes brasileiras/os negras/os não se veem tão negras/os quanto as/os

estudantes africanas/os, mas vimos que um começo para mobilizar as ações pode ser a empatia. Desocupar o lugar social e ocupar o lugar epistêmico.

De acordo com Walsh é muito difícil que algum país, ou universidade já tenha alcançado a decolonialidade, mas a ela importa as fissuras, as pequenas rachaduras nesse sistema moderno-colonial-patriarcal para desestabilizá-lo e alcançar mais justiça social e cognitiva.

8 CONSIDERAÇÕES

Chegamos ao último capítulo deste trabalho reconhecendo que ele não está “perfeito”. Etimologicamente, esta palavra vem do latim *perfectu*, de *per* (completamente) + *feito* e atribuímos a ela o sentido de algo excelente, sem falhas, o que também não é o caso. Isto é, reconhecemos que não chegamos ao fim, não acabamos, pois, uma das principais ideias defendidas por Freire é a do inacabamento, a consciência *gerundiana* de que estamos nos fazendo e construindo a nossa obra, nossas ações, a nós mesmas/os.

De tal modo, recapitulamos aqui os passos que trilhamos enquanto estávamos tecendo o presente relatório da pesquisa de doutoramento que ora damos por encerrado, fechado, são eles: a) as motivações político-epistêmicas; b) o percurso teórico-metodológico; c) os principais resultados e; d) as questões que continuam por fazer.

Ao recapitular a trajetória de construção e de configuração desta pesquisa percebemos que este não um tema burocrático apenas para alcançar um título acadêmico. As tensas relações raciais e o enfrentamento do racismo em todos os contextos, histórico, político, social, acadêmico, exige um engajamento ético, político e epistêmico por reconhecer que enfrentar o racismo é uma causa que compete a todas/os herdeiras/os da colonialidade.

As lutas de militantes que reagiram à fúria colonial e assumem uma atitude decolonial para sanar as feridas abertas pela colonialidade fazem-nos ver a educação das relações étnico-raciais como uma das formas viáveis para continuar nessa marcha pela superação do racismo, pela decolonialidade. Pois, é fruto de uma histórica jornada de lutas contra o etnocentrismo europeu e sua racionalidade fundada no âmbito do sistema-mundo moderno-colonial-patriarcal que racializou pessoas, seus conhecimentos, seu trabalho, seus territórios, seus modos de vida, subalternizando-os.

As resistências contra tal sistema subalternizador acontece em várias frentes e de diversas formas, desde quando, antes de embarcar como escravizados nos navios negreiros, eram obrigadas/os a dar voltas na Árvore do Esquecimento para esquecerem suas histórias e culturas e elas/es não esqueciam. Tanto não esqueceram que depois de conquistarem o direito de estudar apenas em cursos

noturnos (mas sem luz para iluminar as salas de aula e os caminhos para chegarem às escolas), continuaram lutando. Depois que a educação básica passa a ser um direito social de todas/os e ingressam em escolas, ainda que precarizadas, e encontram um currículo escolar colonizado/colonizador que lhes ensina como ser branco, ou ao menos parecer, continuam lutando. Lutam como sujeitos autorizados a fala e alcançam, como sujeitos curriculantes, o nível global das políticas educacionais e é instituída uma política curricular nacional que torna obrigatório nos sistemas de ensino brasileiro o ensino/estudo⁶⁹ das histórias e culturas que não foram esquecidas.

Porém, a luta continua por meio de mobilizações, manifestações, atos, discussões em nível nacional e internacional para a conquista e ampliação de direitos. E assim, com a ascensão de um governo popular é instituída uma política de expansão, interiorização e internacionalização do ensino superior e se amplia consideravelmente as pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. Dessa forma, derruba-se de vez o mito da democracia racial e evidencia-se as fragilidades de um estado que não curou suas feridas coloniais. A discussão acadêmica-militante sobre os efeitos do racismo, antes de ocupar os diversos *loci* de enunciação, criam seus próprios espaços, lugares de fala, que vão ganhando ressonância na pesquisa nacional e internacional sobre o tema.

Ao definirmos a UNILAB como campo empírico nos colocamos diante de um grande desafio em um contexto em que o projeto de expansão do ensino superior público e gratuito é colocado em xeque e que o projeto de integração Sul-Sul protagonizado pelas Universidades de Integração Nacional (UNILA e UNILAB) são ameaçados. Nesse sentido, esta pesquisa vem contribuir para endossar a importância destas instituições para o país e para aqueles que fazem parte dos projetos de cooperação internacional em uma perspectiva de trocas, de construção de pontes para sanar dívidas históricas com a nossa própria história.

O estudo sobre a formação docente e sobre o campo do currículo nos permitiu compreender que os desafios, as contradições, as tensões, as lutas, as resignificações também são o tecido que constituem esses campos. Assim, partindo do pressuposto que a educação das relações étnico-raciais se configura

⁶⁹ Ao ser promulgada em 2003, a Lei 10.639 promulga a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, recentemente, após 2016, seu texto é modificado na LDB e está instituído a obrigatoriedade do estudo da história e cultura... não nos detemos nas implicações epistemológicas desta alteração, mas consideramos relevante destaca-la.

como *praxis* curricular de enfrentamento do racismo debruçamo-nos sobre as concepções de racismo e sobre as práticas de seu enfrentamento vivenciadas na UNILAB e apontadas pelos diversos sujeitos curriculantes. Todavia, ao nos dirigir para a referida IES não podíamos imaginar a complexidade do problema do enfrentamento do racismo, e chegamos a sentir um certo desânimo quando apenas duas pessoas entrevistadas reconheceram de pronto que a universidade assume institucionalmente o enfrentamento do racismo, embora reconhecessem que há várias ações sendo feitas.

Porém, o aprofundamento do contato com o campo, revelou algumas fragilidades, mas apontou que nas Licenciaturas analisadas, o enfrentamento do racismo foi identificado nos respectivos PPC, nas ementas e referências bibliográficas das disciplinas, assim como foram apontadas pelos sujeitos curriculantes que também aparece nas aulas, na pesquisa e na extensão. Podemos concluir que o enfrentamento do racismo é componente curricular e é tratado pedagogicamente de forma intencional.

Apesar de não ter sido objetivo desta pesquisa ranquear os cursos que mais ou menos enfrentam o racismo, vale destacar que o PPC-HIS chamou nossa atenção o referencial teórico adotado que rompe frontalmente com o eurocentrismo. No PPC-LET identificamos um maior silenciamento em relação a um posicionamento mais contundente de enfrentamento do racismo, inclusive epistêmico. O PPC-PED foi aquele que manteve uma maior coesão entre suas diversas partes, pois desde a construção do curso não apenas professoras/es da academia estavam presentes, mas também representantes dos saberes afrocentrados, foram chamados a participar de sua elaboração, como sujeitos curriculantes que são. Além de toda a fundamentação apresentada ao longo do PPC, as disciplinas surpreendem pela disponibilidade em enfrentar o racismo em suas diversas acepções.

Se na concepção de racismo dos sujeitos, identificamos como definição a hierarquização fenotípica, seja restrita ou ampliada, que tem como características ser letal, subalternizador, dissimulado e mais presente no Brasil do que nos países africanos de onde provêm parte significativa das/os estudantes da UNILAB, percebemos que os tipos de enfrentamento podem ser de origem teórica, prática ou empática e devem ser direcionadas a todos os sujeitos como educação das relações étnico-raciais.

Desse modo, pudemos perceber que as *praxis* de enfrentamento do racismo se constituem em níveis, global e/ou local, que exigem ações pedagógicas orientadas a não se omitir, a saber escutar e respeitar o lugar de fala no âmbito do compromisso e que por isso mesmo, são sujeitos curriculantes todas/os que participam da teorização dos conhecimentos que passam a extrapolar os limites das salas de aula e da própria UNILAB. Procura-se reparar injustiça cognitiva e enfrentar o racismo, em disciplinas como as apontadas pelas/os estudantes que vão totalmente de encontro aos corpos domados preconizados pelos currículos colonizados e colonizadores, assim como a busca pela superação da supremacia da palavra escrita em detrimento da oralidade, como a resistência e o potencial inter-epistêmico do crioulo que passa a integrar, como forma de resistência, a comunicação, inclusive, com estudantes e professoras/es brasileiras/os.

Nesse sentido, consideramos que as práticas apontadas pelos sujeitos curriculantes trazem uma coerência com as determinações da política curricular para a educação das relações étnico-raciais, previstas nos PPC dos cursos e reconhecidas na comunidade acadêmica, inclusive nas avaliações externas. Há ambíguas *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo na UNILAB, protagonizadas por diversos sujeitos curriculantes que marcham juntas/os para a superação do racismo. Ainda que tais *praxis* não sejam suficientes para serem percebidas por todos ou para, de fato, aniquilarem o racismo, podem representar um quilombo de esperança para a inspiração de outras práticas ainda mais exitosas.

Chegamos ao final desta etapa de trabalho no final do ano de 2018, um ano que certamente entrará para os anais da história nacional como aquele que viu o ódio aflorar e ansiar sufocar a esperança. Todavia, apesar dos pesares, das injustiças, dos crimes sem respostas, dos golpes sobre golpes, a nossa esperança continua resistindo. Continua resistindo porque este também foi o ano em que uma escritora negra foi indicada a ocupar uma das cadeiras da Academia Brasileira de Letras e, embora Conceição Evaristo não tenha tido os votos para ocupar este *locus*, é com suas palavras que ratificamos a nossa resistência: “A literatura negra não é feita só de banzo; para isso o samba existe. O corpo esteve escravo, mas houve e sempre há a esperança de quilombo” (EVARISTO, 2013). Nem a literatura negra nem milhares de brasileiras/os se deixarão sucumbir pelo banzo desse momento, sempre há a esperança de quilombo.

Mais uma vez a história nos convida a nos aquilombar e a construir bases de resistência, de proteção e de enfrentamento, pois em pouco mais de uma década a invisibilidade e o silenciamento sobre o racismo no Brasil foi desmascarado. E pessoas racializadas, epidermizadas pela colonialidade passaram a ocupar espaços que são seus por direito e, ao mesmo tempo, passaram a incomodar ainda mais as elites conservadoras deste país que retoma o poder por meio de uma sucessão de golpes e injustiças e ameaça amordaçar professoras/es por meio de projetos como o Escola Sem Partido, aniquilar direitos, privatizar o ensino superior, cortar investimentos em pesquisas, entre tantos outros. Em relação ao enfrentamento do racismo no Brasil, há mais uma ameaça por meio de afirmações como a retomada do daltonismo social (não há distinção de cores para garantia de direitos).

Nesse sentido, fica as seguintes questões: por que quando em um contexto mais favorável, as *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo não alcançaram a projeção e o reconhecimento merecidos? Como ampliar e consolidar *praxis* curriculares de enfrentamento do racismo em escalas ampliadas em um contexto de crise civilizatória? Que subsídios temos para não perder e não esquecer os direitos sociais e cognitivos que ainda lutávamos para consolidar? Estas, não são questões para futuras pesquisas. São questões para direcionar nosso que-fazer pessoal, profissional e acadêmico-militante diante da busca e construção dos quilombos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael. **The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography**, New York: Academic Press, 1996.
- ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 99-110.
- ANZALDÚA, Glória. Como domar uma língua selvagem? **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 297-309, 2009.
- ANZALDÚA, Glória. **Borderlands/La Frontera: The new mestiza**. 4th edition. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Janete M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BACKES, Jose Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: Um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 108-119, Jul/Dez 2011.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, pp. 99-116. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Brasília, DF, 2009.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 169-194.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). [Dissertação de mestrado], Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Org.). **Manifiesto Inaugural**. Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLES, Arlindo José; SÁ, Lucilene Antunes Correia Marques de. Cartografia Histórica da África - Mapa cor de Rosa. **Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**. Paraty, 2011.

COLÔMBIA. **Ley 70 de las Comunidades Negras**. América Negra. n. 6, diciembre 1993.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, São Carlos, v. 10, nº 1, 2002.

DE ALBA, Alicia. **Currículum: crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 1998.

DIAS, Hildizina Norberto; ANDRÉ, Marli. A Incorporação dos Saberes Docentes na Formação de Professores. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 194-206, 2016.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo (Org.). **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Redenção: UNILAB, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del outro: hacia el origen del "mito de la Modernidad"**. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

EVARISTO, Conceição. Duzu-Querença. In. **Olhos D'Água**. 1 ed., 3 reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p. 20-23.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. segunda-feira, 13 de maio de 2013. Disponível em: <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2013/05/literatura-negra-uma-voz-quilombola-na.html>.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma *praxis* curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (Org.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, 74-113.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, May/Aug. 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: Registros de uma Experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. **Educação Anti-racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-518.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia LusoAfroBrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013, 75-88.

GROSGOUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluralismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a, p. 63-78.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007b.

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**, v. 80, p. 115-147, março 2008.

GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

GROSGOUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones decoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 29-37, julio-diciembre 2008.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.

KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África**, I-VIII. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUGONES, María. Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (comp.): **Género y Descolonialidad**: Ediciones del Signo Buenos Aires, 2008, 13-25.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Against War**. Durham/London: Duke University Press, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. [Partes de este ensayo fueron presentadas en la] **Conferencia internacional "Reparaciones y descolonización del conocimiento"**, en Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007. 2007a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, 2007b, p. 240-270.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. In: SAAVEDRA, José Luis (Ed.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007c, p. 145-174.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 71-114, Março 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Janeiro/Abril 2016.

MANDELA, Nelson. **Long Walk: The Autobiography**. Boston: Little, Brown and Company, 1995.

MARTINS, Paulo Henrique. Redes Sociais: entre o simplismo da ideologia utilitarista e a complexidade das mudanças sócio-históricas contemporâneas. In: MARTINS, Paulo Henrique; MEDEIROS, Rogério (Orgs.). **América Latina e Brasil em Perspectiva**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 21-56.

MARTINS, Paulo Henrique. Interrogando las fronteras del conocimiento sociológico: globalización, descolonización y don. **Umbrales**. Bolívia, n. 24, p. 251-268, 2013.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **Estudantes Africanos no Brasil: a descoberta do racismo**. **EPENN**, 2014, GT 21.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico**. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. pp. 99-136.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto**. 2005a. Disponível em: www.tristestopicos.org. pp. 1-29.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005b. Disponível em: www.tristestopicos.org.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade *Em* Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales**: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**. Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2004). Barcelona: CIDOB y UACI, 2015.

MIRANDA, Cláudia. O Movimento Negro Afrocolombiano e a Educação Própria: Agendas Emergentes. GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. In: 35ª Reunião Anual da Anped., **Anais...** 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-movimento-negro-afrocolombiano-e-educacao-propria-agendas-emergentes>. Acesso em: 01 maio 2018.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out.-dez., p. 1053-1076, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**. Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017, 51-56.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, pp. 15-40, abr. 2010.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). Acesso ao Sistema de Ensino e Indicadores de Proficiência. In: **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil**, 2009-2010:

Constituição Cidadã, Seguridade Social e seus Efeitos sobre as Assimetrias de Cor ou Raça. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2010, pp. 205-248.

PALERMO, Zulma. La opción decolonial. **CECIES** - Centro de Ciencia, Educación y Sociedad, Pensamiento latinoamericano y alternativo. 2008. Disponível em: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=227>.

QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal raza! (Tema central). En: **Ecuador Debate**. Etnicidades e identificaciones, Quito: CAAP, (no. 48, diciembre 1999): pp. 141-152.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REYES, Abdiel Rodríguez. “Hacia un pensamiento crítico con perspectiva decolonial”, **Pacarina del Sur** [En línea], año 8, núm. 31, abril-junio, 2017. Disponível em: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1461&catid=14

RIBEIRO, Evaldo. **Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual**. 2014. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2014.

ROLAND, Edna Maria Santos; RIBEIRO, Matilde. Políticas Internacionais e Questão Racial no Século XXI. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As Políticas de Igualdade Racial**. Reflexões e Perspectivas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012, v. 1, p. 1-300.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola Pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 21-121.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

SARAIVA, Raquel; GAUTHIER, Jorge. Por que na mesma abordagem policial, homens brancos são liberados e negros revistados? **Portal Geledés**. Publicado em 08/07/2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-na-mesma-abordagem-policial-homens-brancos-sao-liberados-e-negros-revistados/>. Acesso em: 03 set. 2018.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 maio 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, pp. 41-55, jan. – jun. 2010

SEGATO, Rita Laura; ÁLVAREZ, Paulina. “Frente al espejo de la reina mala’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad”, **Versión**. Estudios de Comunicación y Política, núm. 37, octubre-abril, 2016, p. 201-216. Disponível em: <http://version.xoc.uam.mx/>.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interritórios: Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 2, n. 3, p. 78-100, 2016.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 17-52.

SILVA, Janssen Felipe da. Emergências de Novas Epistemologias no Campo da Pesquisa Educacional. **Studium: Revista de Filosofia**. Recife, n. 20, p. 77-108, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique; SILVA, Marcos de Araújo; LIRA, Bruno Freire; LEÃO, Éder Lira de Souza (Org.). **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014, p. 205-216.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BAROBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **De Preto a Afro-Descendente**: Trajetos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Edufscar, 2003, p. 181-197.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas-SP: Papyrus, 2005, p. 27-55.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas para Além das Cotas. In: SILVÉRIO; MOEHLECKE (Org.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais**: O contexto Pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009, pp. 263-274.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo**: Uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica decolonial das epistemologias do sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLDC-campo/2013. **REALIS**, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014, 149-174.

SISS, Ahya. O LEAFRO, Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores: uma experiência de intervenção multicultural. In: SISS, A. (Org.). **Diversidade Étnico-Racial e Educação Superior Brasileira**: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 15-40.

SMITH, Mark K. '**Curriculum theory and practice**': the encyclopaedia of informal education. Disponível em: www.infed.org/biblio/b-curric.htm. 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SOUZA, J. F. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber**: educação de jovens e adultos. Recife: Bagaço, 1999.

STRECK, Danilo Romeu. **Fontes da pedagogia latino-americana** - uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIAM, Iba Der; MULIRA, James. A África e os países socialistas. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África**, VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010, p. 965-1002.

TUBINO, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**. Julio/Diciembre, año/vol. 3, número 05. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, p. 83-96, 2005.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp. 101-128.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

YOUNG, Michael. What are schools for? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 32, p. 145-155, 2011.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar. 2014.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: 14 dez. 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de in-surgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009. Disponível em: www.catherine-walsh.blogspot.com. Acesso em: 10 abr. 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad. Año 1 Número 1- 2014, 17-31.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Realização: Geledés – Instituto da Mulher Negra Coordenação: Geledés – Instituto da Mulher Negra e Cfemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-aco-es-afirmativas/racismo-institucional/view>. Publicado em 2012. Acesso em: 03 set. 2018.

WIEVIORKA, Michel. **El Racismo**: una introducción. Barcelona: Editorial Gedisa, 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DISCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICA PEDAGÓGICA



**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRAXIS CURRICULAR DE
ENFRENTAMENTO DO RACISMO: O CASO DA UNILAB**

Doutoranda: Michele Guerreiro Ferreira

Orientador: Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DISCENTE

1. IDENTIFICAÇÃO

| | |
|--|-------------------|
| 1.1 Nome: | |
| 1.2 Gênero: () M. () F.() Outro Qual? _____ | 1.3 Idade: |
| 1.4 Cor/Raça: () preto () branco () amarelo () pardo () indígena. Qual etnia? _____ | |
| 1.5 Possui/pratica alguma(s) religião(ões)? () Não () Sim. Qual(is)? _____ | |

1.6 Nacionalidade: () Brasileira/o () Outra

Qual? _____ Há quanto tempo reside no Brasil? _____

Fale um pouco sobre o seu lugar (região, predominância étnica, línguas faladas, aspectos econômicos, culturais, políticos, semelhanças e diferenças com o Brasil, etc.)

1.7 Reside em (____) Redenção (____) outro Qual? _____

1.8 Você recebe algum auxílio/bolsa para estudar? () Não

() Sim Qual/is? _____

1.09 Participa de algum grupo social, cultural ou político? (Movimentos Sociais, Grupo de Teatro, de Dança, de Capoeira, Diretório/Centro Acadêmico, Partido Político etc.).

() Não () Sim Qual? _____

Que atividades são realizadas? _____

—

1.11 Por que você faz parte desse grupo? _

2. ATUAÇÃO

2.1 Por que estudar na UNILAB?**2.2 Qual o seu curso? Por que escolheu essa licenciatura?****2.3 Participa de alguma atividade extraclasse na UNILAB?**

() PIBIC (Iniciação Científica)

() PIBID Qual? _____

() Grupo de Estudo/Pesquisa – Qual? _____

() Atividade de Extensão – Qual? _____

() Movimento Estudantil – Qual? _____

() Outro – Qual? _____

2.4 Essa/s atividade/s está/ão relacionada com a diferença étnico-racial? () Não

() Sim De que forma? _____

2.5 Há alguma(s) disciplina(s) que na sua opinião aborda satisfatoriamente a questão da diferença étnico-racial? Qual(is)?

() Obrigatória _____

() Optativa _____

() Eletiva _____

2.6 Já participou de algum curso ou palestra sobre a educação das relações étnico-raciais? () Sim () Não**2.7 Caso tenha participado qual foi a motivação?**

() Obrigatório () Interesse próprio () Outro. Qual? _____

2.8 Já propôs/realizou alguma atividade em sala de aula, no campo de estágio ou em atividade de extensão que contemplasse a diferença étnico-racial?

() Não

() Sim. Qual(is)? _____

3. CONCEPÇÃO E EXPERIÊNCIAS COM O RACISMO

3.1 Diga o que é racismo na sua concepção

3.2 Você já enfrentou alguma atitude racista? Como foi?

3.3 Na sua opinião como podemos combater o racismo?

3.4 Gostaria de acrescentar alguma coisa que considera importante sobre a questão das diferenças étnico-raciais ou sobre o racismo?

Muito obrigada por participar desta pesquisa.

MGF

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICA PEDAGÓGICA



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRAXIS CURRICULAR DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB

Doutoranda: Michele Guerreiro Ferreira

Orientador: Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

1. IDENTIFICAÇÃO

| | |
|---|---------------|
| Nome: | |
| Sexo: () M. () F. | Idade: |
| Cor/Raça: () preto () branco () amarelo () pardo () indígena. Qual etnia? _____ | |
| Possui/pratica alguma religião? () Não () Sim. Qual(is)? _____ | |
| Nacionalidade: () Brasileira/o () Outra Qual? _____ Há quanto tempo reside no Brasil? _____ | |

Participa de algum grupo social, cultural ou político? Não Sim Qual? _____

Que atividades são realizadas? _____

Por que você faz parte desse grupo?

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL**Tempo de atuação como docente na educação básica:** Menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 7 anos 8 a 11 anos 12 a 15 anos Mais de 15 anos**Tempo de atuação como docente no ensino superior:** Menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 7 anos 8 a 11 anos 12 a 15 anos Mais de 15 anos**Por que trabalhar na UNILAB?**

Tempo de atuação nesta IES: Menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 7 anos 8 anos**De que forma a diferença étnico-racial faz parte de sua prática pedagógica?** _____

Qual a motivação para abordar a diferença étnico-racial em sua prática?

() Obrigatório () Outro. Qual:

Você conhece o PPC do seu curso?

(___) Sim (___) Não

Você participou de sua elaboração/reformulação? (___) Sim (___) Não

Caso tenha conhecimento, ele interfere em sua prática pedagógica? De que forma?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICA PEDAGÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente de que participo, como informante, da pesquisa de Doutorado em Educação realizada por Michele Guerreiro Ferreira, sob a orientação do professor Dr. Janssen Felipe da Silva, sobre a educação das relações étnico-raciais e a *praxis* curricular de enfrentamento do racismo nos cursos de formação de professoras/es na UNILAB.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, da entrevista realizada.

Declaro ainda que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas das referidas gravações inseridas na tese de doutoramento da referida estudante/pesquisadora de acordo com uma das especificações abaixo:

() Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que venha a ser feita da tese em questão.

() Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que venha a ser feita da tese em questão.

Entrevistada/o

Michele Guerreiro Ferreira (Estudante/Pesquisadora)

Local, Data

APÊNDICE D – PAUTA DE ENTREVISTA DOCENTE

PAUTA DE ENTREVISTA – Corpo Docente

1. CONCEPÇÃO DE RACISMO

- a) O que é racismo?
- b) Na sua perspectiva por que existe racismo?
- c) Quem são as/os racistas?
- d) Redenção, por ter sido o primeiro município a abolir a escravatura no Brasil, pode ser considerado um município que combate o racismo na sua opinião?
- e) Como você avalia a formação oferecida aqui na UNILAB em relação ao racismo?

2. EXPERIÊNCIAS COM O RACISMO

- a) O racismo pode ser combatido? De que forma?
- b) Você se considera alguém que enfrenta o racismo? Por quê?
- c) Já presenciou ou as/os estudantes já relataram alguma atitude racista aqui na UNILAB ou no campo de estágio?
- d) Você considera que seu posicionamento diante dessa questão contribui para a formação das/os estudantes como futuras/os docentes?

3. PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

- e) Sua disciplina foi apontada pelas/os estudantes como uma das que enfocam a questão da educação das relações étnico-raciais satisfatoriamente, na sua opinião, este reconhecimento está ligado a que aspecto da disciplina (sua prática enquanto docente, a fundamentação teórica utilizada, o tema da disciplina etc.)?
- f) Quais os conhecimentos você destacaria como relevantes para o enfrentamento do racismo que este componente curricular preconiza?
- g) De que forma esses conhecimentos fazem parte da formação das/os estudantes? Eles fazem parte da matriz curricular da sua disciplina, ou seja, está prescrito, ou não?
- h) Diante de possíveis atitudes racistas, como as/os estudantes são orientadas/os a agir?
- i) Você acredita que as/os estudantes se sentem aptas/os para enfrentar o racismo no campo de estágio, ou no seu futuro campo de atuação?
- j) Que atividade(s) [de ensino, de pesquisa, de extensão] vivenciada(s) nesta disciplina contribui(em) para o enfrentamento do racismo? Como é/são desenvolvida(s) e quais os resultados que podem ser destacados?

APÊNDICE E – PAUTA DE ENTREVISTA DISCENTE

PAUTA DE ENTREVISTA – Corpo Discente

1. CONCEPÇÃO DE RACISMO

- a) O que é racismo?
- b) Quem são as/os racistas?
- c) Redenção, por ter sido o primeiro município a abolir a escravatura no Brasil, pode ser considerado um município que combate o racismo na sua opinião?

2. EXPERIÊNCIAS COM O RACISMO

- a) O racismo pode ser combatido? De que forma?
- b) Você se considera alguém que enfrenta o racismo? Por quê?
- c) Já sofreu ou presenciou alguma atitude racista aqui na UNILAB ou no campo de estágio? Como você reagiu?

3. PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

- a) Quais os conhecimentos você destacaria como relevantes para o enfrentamento do racismo?
- b) De que forma esses conhecimentos fazem parte de sua formação? Eles fazem parte da matriz curricular do seu curso?
- c) Você se sente apto para enfrentar o racismo no campo de estágio, no seu futuro campo de atuação? E na sociedade?
- d) Que atividade(s) [de ensino, de pesquisa, de extensão] você aponta como aquelas que contribuem para o enfrentamento do racismo aqui na IES?