



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Giselle da Silva Santos

**Escrevivência docente: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro como potência para Educação das Relações Étnico-Raciais**

Rio de Janeiro  
2024

Giselle da Silva Santos

**Escrevivência docente: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro  
como potência para Educação das Relações Étnico-Raciais**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós - Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB - do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro  
2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S237	Santos, Giselle da Silva
	Escrevivência docente: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro como potência para Educação das Relações Étnico-Raciais. / Giselle da Silva Santos - 2024. 119 f. : il.
	Orientadora: Jonê Carla Baião.
	Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.
	1. Prática docente - Teses. 2. Escolas municipais - Rio de Janeiro. 3. Escrevivência. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.
	CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Giselle da Silva Santos

**Escrevivência docente: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro  
como potência para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre no Programa  
de Pós-Graduação de Ensino em Educação  
Básica – PPGEB – do Instituto Fernando  
Rodrigues da Silveira, da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Jonê Carla Baião (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Profa. Dra. Mônica Regina Ferreira Lins  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof. Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira  
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro  
2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que encontro no caminho da docência e a todos/as profissionais de Educação que acreditam na Escola como lugar de encantamento e transformação. Que nossos caminhos sigam se entrecruzando.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha geração mais velha, Maria José e Isabel, mãe e vó, mulheres que inspiram a minha caminhada, seja por onde for. Foram vocês que sempre me mostraram que a vida é feita de luta e ternura.

Agradeço a existência dos meus filhos, Breno e Bernardo, que me ensinam sobre amor e o propósito da transformação do mundo, como um presente que deixamos para as gerações mais novas.

Agradeço o amor e a parceria do meu companheiro Thiago, pela partilha da vida e o encorajamento a novos caminhos, seguindo de mãos dadas.

Agradeço à minha família: irmã, sobrinhas, sobrinho e tia-madrinha por fortalecer o sentimento de matriz.

Agradeço às minhas amigas que me acalentam e acreditam mais em mim do que eu mesma. Em especial, a Flavia Rodrigues, que além da vida, partilha também a trajetória da pesquisa.

Agradeço as trocas, mais que teóricas, feitas no grupo de pesquisa GEFPRODi liderado pela querida amiga e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cassia Oliveira e Silva, que me fortaleceram para a jornada acadêmica.

Agradeço a generosidade da minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jonê Carla Baião em acolher, incentivar e me guiar para concretizar mais esta etapa da minha jornada. Seus ensinamentos foram como um farol na minha caminhada.

Agradeço ter feito parte da turma 2022.2 do PPGEb, caminhar com esta turma tornou a labuta acadêmica mais leve. A amizade e cooperação mostraram que na academia pode pulsar a vida.

Agradeço a todas/todos as/os docentes que nesta pesquisa partilharam suas trajetórias comigo e fortaleceram o sentido de cooperativismo, coletividade e comunitarismo capazes de nos encorajar a seguir na luta por uma Educação transformadora.

## DE MÃE ( CONCEIÇÃO EVARISTO)

O cuidado de minha poesia  
Aprendi foi de mãe,  
Mulher de por reparo nas coisas,  
E de assuntar a vida.  
A brandura de minha fala  
na violência dos meus ditos  
Ganhei de mãe,  
Mulher prenhe de dizeres,  
Fecundos na boca do mundo.  
Foi de mãe todo meu tesouro,  
Veio dela todo meu ganho  
Mulher sapiência, yabá,  
De fogo tirava água  
Do pranto criava consolo  
Foi de mãe este meio riso  
Dado para esconder alegria inteira  
E essa fé desconfiada,  
Pois quando se anda descalço  
Cada dedo olha a estrada.  
Foi mãe que me descarregou  
Para os cantos milagreiros da vida  
Apontando -me o fogo disfarçado em cinzas  
E a agulha do tempo movendo no palheiro.  
Foi mãe que me fez sentir as flores amassadas  
Debaixo das pedras;  
Os corpos vazios rentes as calçadas  
E me ensinou, insisto, foi ela,  
A fazer da palavra artifício  
Arte e ofício do meu canto,  
Da minha fala.

Figura 1: Mãe e Vó



fonte: acervo pessoal, 2024

Figura 2: Mãe Leoa <sup>1</sup>



Fonte : acervo pessoal, 2023

---

<sup>1</sup> Esta imagem foi cedida no percurso da pesquisa pela (escre)vivente professora Viviane Penha, é parte da Relatoria Afetiva apresentada no estudo.

## RESUMO

SANTOS, Giselle da Silva. **Escrevivência docente**: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro como potência para Educação das Relações Étnico-Raciais. 2024. 119 f. Dissertação. (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O fazer docente tem sido destacado em estudos no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais como um movimento que avança no enfrentamento do racismo. Mesmo que a implementação das leis 10639/03 e 11645/08 possa parecer inconsistente de forma institucionalizada e contínua, é possível afirmar que esses dispositivos legais ajudam a legitimar práticas antirracistas já existentes. Como educadora atuante na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro por mais de duas décadas, entrelaço com as minhas, as trajetórias de docentes que com suas agências contribuem para a consolidação destas leis através de práticas firmadas na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais. O foco da pesquisa é dar visibilidade às ações pedagógicas, compreendidas pela memória-corpo-território onde as/os docentes desempenham suas práticas, como uma mudança epistemológica e onde anunciam outras epistemes e subjetivações. A Escrevivência é a ferramenta epistemo-metodológica utilizada como rota para o desenvolvimento da pesquisa; do entrelaçamento entre o vivido nos cotidianos das escolas municipais do Rio de Janeiro e as trajetórias das/dos educadores, surgem as questões centrais da pesquisa, que buscam questionar que elementos possibilitam uma prática pedagógica de ruptura com os paradigmas coloniais e como as políticas públicas se relacionam com estas práticas. Como ação propositiva, o produto educacional é um recurso teórico-prático que dialoga com as questões apontadas. Em formato de Relatoria Afetiva, busca traduzir o vivido nos cotidianos escolares como brecha para a construção epistêmica e outros modos de pensar a Educação a partir das diferenças. O material é consolidado como possibilidade intercultural proposta por uma didática apoiada na episteme negra, lida através das Escrevivências. O farol que ilumina as reflexões e proposições dialoga com as críticas de GONZALEZ (2020) e BENTO (2022) quanto à compreensão da identidade nacional, Conceição EVARISTO (2016; 2017; 2020), Azoilda Loretto da TRINDADE (1994) e Antônio Bispo dos SANTOS (2015, 2017) como construção epistemo-metodológica, Nilma Lino GOMES (2019), Sueli CARNEIRO (2005), e Catherine WALSH (2017) como referências propositivas de um anúncio de um outro projeto social e de nação, que rompa, através da Educação, com o projeto colonial de organização da sociedade.

Palavras-chave: Escrevivência. Prática docente. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Escolas municipais do Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

SANTOS, Giselle da Silva. **Escrevivência docente (teacher writing-living):** what experienced in municipal schools in Rio de Janeiro as power for the Education for Ethnic-Racial Relations. 2024. 119 f. Dissertação. (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Teaching has been highlighted in studies in the field of Education for Ethnic-Racial Relations as a movement that advances in confronting racism. Even though the implementation of laws 10639/03 and 11645/08 may seem inconsistent in an institutionalized and continuous way, it is possible to affirm that these legal provisions help to legitimize existing anti-racist practices. As an educator working in the municipal education network of Rio de Janeiro for more than two decades, I intertwine with my own, the trajectories of teachers who, with their agencies, contribute to the consolidation of these laws through practices established from the perspective of Education for Ethnic-Racial Relations. The focus of the research is to give visibility to pedagogical actions, understood by the memory-body-territory where teachers carry out their practices, as an epistemological change and where they announce other epistemologies and subjectivities. The *Escrevivência* (writing-living) is the epistemological-methodological tool used as a route for the development of research; from the intertwining between what is experienced in the daily lives of municipal schools in Rio de Janeiro and the trajectories of educators, the central questions of the research arise, which seek to question which elements enable a pedagogical practice that breaks with colonial paradigms and how public policies relate to these practices. As a purposeful action, the educational product is a theoretical-practical resource that dialogues with the issues highlighted. In the format of *Relatoria Afetiva* (Affective Reporting), it seeks to translate what is experienced in daily school life as a gap for epistemic construction and other ways of thinking about Education based on differences. The material is consolidated as an intercultural possibility proposed by a teaching based on the black episteme, read through the writings. The beacon that illuminates the reflections and propositions dialogues with the criticisms of GONZALEZ (2020) and BENTO (2022) regarding the understanding of national identity, Conceição EVARISTO (2016, 2017;2020), Azoilda Loretto da TRINDADE (1994) and Antônio Bispo dos SANTOS (2015;2017) as an epistemological-methodological construction, Nilma Lino GOMES (2019), Sueli CARNEIRO (2005), and Catherine WALSH (2017) as propositional references of an announcement of another social and nation project, which breaks, through Education, with the colonial project of organizing society.

Keywords: *Escrevivência* (writing-living). Teaching practice. Education for Ethnic-Racial Relations. Municipal schools in Rio de Janeiro.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Painel frase Marielle Franco .....	37
Figura 2 - Carta para Carolina .....	86
Figura 3 -Capa Catálogo Cartográfico Produto educacional .....	109
Figura 4 - Catálogo Cartográfico .....	109
Figura 5 -Relatoria Afetiva - imagem Padlet.....	110
Figura 6 -Alafía -painel produzido em sala .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp-UERJ - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GPFORMADI - Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: Narrativas de Professoras, Currículos e Culturas

GEQRA - Grupo de Questões Raciais

GEFPRODI – Grupo de estudos e pesquisa sobre Formação de Professoras e Professores – Diversidade e Diferença Cultural

LDB– Lei de diretrizes e bases da educação nacional

FAETEC- Fundação de apoio à Escola Técnica

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - Da escuta à fala: abrindo a conversa.....</b>	<b>12</b>
<b>1 PERGUNTAS QUE MOVEM TRAJETÓRIAS: DA MENINA “SEM COR À PROFESSORA ANTIRRACISTA”.....</b>	<b>20</b>
1.1 A infância da menina “sem cor” .....	20
1.2 Ser professora para poder mudar o mundo .....	23
1.3 Mulher, Mãe e reconstruções – tornando-me Professora Antirracista.....	27
1.4 Professora-pesquisadora de práticas: trajetória de NÓS.....	33
1.4.1 Objetivo geral.....	36
1.4.2 Objetivos específicos.....	36
<b>2 ESCREVIVÊNCIAS DOCENTES: ‘ASSUNTANDO’ REINVENÇÕES DO MUNDO.....</b>	<b>38</b>
2.1. Escrivivência como rota de pesquisa: escuta, memória e anúncio no mundo-vida.....	38
2.2 O espelho de nós: as/os (escre)(escre)viventes da pesquisa.....	45
2.3 Nós por nós: Relatoria afetiva para ERER e a enunciação docente pela inscrição de sentidos do/no cotidiano.....	54
2.3.1 Posicionar a Cultura como negociação, espaço que ocorre a valorização, construção de identidades, transmissão e heranças.....	57
2.3.2 Recontar a História como resgate de uma trajetória extraviada ou perdida .....	62
2.3.3 Reconhecer a Escola criticamente como espaço de conflitos e reprodução de preconceitos .....	65
2.3.4 Reconhecer a diferença é também tensionar branquitude e seus efeitos no contexto das relações.....	72
2.3.5 Propiciar processos para (re)elaboração de identidades e subjetividades a partir da representação de potencialidades.....	78
2.3.6 Emergir as práticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais desde os territórios para uma virada epistemológica.....	88
<b>3 INSURGÊNCIAS DOCENTE: GIROS E DESCONSTRUÇÕES A PARTIR DOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS.....</b>	<b>94</b>
3.1 Produto educacional como brecha: Relatoria Afetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	104

<b>4 - CONCLUSÃO.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO - DA ESCUTA À FALA: ABRINDO A CONVERSA

Acato as histórias que me contam. Do meu ouvir, deixo só a gratidão e evito a instalação de qualquer suspeita. Assim caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço falas de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a o olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo.

*Conceição Evaristo, História de leves enganos e parecenças*

Sou uma mulher negra, professora da Educação Básica, mãe, filha e neta de mulheres fortes que fizeram em casa um “matriarcado” que experienciei na minha constituição. Militante pela educação pública de qualidade há duas décadas e impulsionada na caminhada da vida pelos questionamentos subjetivos e objetivos da realidade social. Talvez, incomodada com as fatalidades propostas para a vida, desde crianças fui movida pelos “por quês”. “Por que É/TEM que ser assim?” Lembro de ter sido a introdução de muitas conversas complacentes (ou não) com as minhas guias, mãe e avó, grandes mulheres que me orientaram.

Apresento esta pesquisa reforçando que ela está impregnada do meu objetivo político de trabalhar na Educação Básica, portanto remonto na pesquisa, minha trajetória e os atravessamentos que me constituem como pessoa e profissional, pois estes foram determinantes para as escolhas pedagógicas que fiz e tenho feito, pois estão indubitavelmente relacionadas ao projeto de sociedade que almejo e implico em intervir para sua construção.

O lócus da pesquisa é determinado por minha trajetória na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que é de longa data. Iniciada na infância-adolescência ( aos 10 anos) como aluna da rede durante o ensino fundamental, na década de 90. E como muitas de nós, que vivemos a lembrança do espaço escolar não recordamos de referências nos currículos que incluíssem a temática racial. Afirmo pela experiência vivida que este silenciamento traz implicações no modelo de sociedade que vivemos e nas formas como nos relacionamos. Sou de uma família interracial, e a questão racial também foi silenciada no meu seio familiar. As questões sociais que

versavam sobre desigualdades estavam pautadas na classe, bem como a solução para tal disparidade.

É justamente sobre estas relações raciais e sociais, atravessadas pelo campo da Educação que destacamos no decorrer deste estudo. Enquanto professora da Educação Básica, aponto que tem sido o meu deslocamento nos movimentos sociais e a minha atuação na escola, que me fazem remontar o espelho identitário que a branquitude, impregnada no mito da democracia racial, insiste em estilhaçar. Reconstruo um outro espelho, conduzido pela sabedoria e resistência do povo negro, que se manteve vigilante, articulado e assertivo para que eu encontrasse referências na minha ancestralidade.

Conduzo minha reelaboração subjetiva de forma coletiva, indagando de que formas posso contribuir para que meninos e meninas tenham na escola um espaço de acolhimento e elaboração de suas identidades, num movimento intersubjetivo. Portanto, é com o ato político de dizer-me negra, que ocupo as salas de aula da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tentando ampliar o coletivo que se mobiliza para a reparação histórica de desigualdades e recriação de uma outra sociedade. Faço estes diálogos afetivamente com as crianças e suas famílias e com os meus pares, os profissionais da Educação.

Encontro no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) a articulação necessária para interseccionar os saberes do chão da escola com as reflexões teórico-práticas, reafirmadas nas leituras, discussões coletivas e principalmente na pavimentação do caminho através das pesquisas de pessoas comprometidas com uma educação transformadora, as quais tive o prazer de conhecer no programa.

Conduzo a pesquisa com cerne na diferença e no cotidiano das escolas de Educação Básica, e para tal situo o desenvolvimento deste trabalho nas trajetórias de docentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, e suas práticas consolidadas na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nos interessa visibilizar a agência docente em suas formas propositivas de romper com a assimetria de poder baseada nas desigualdades de raça, gênero e classe (e suas intersecções) estruturantes de nossa sociedade e nas (im)possibilidades de agência a partir da Educação.

Defendemos um projeto epistêmico que emerge do chão das escolas públicas de massa como lócus de conhecimento e contribuição no campo da

Educação para as Relações Étnico-Raciais, construídos pela agência coletiva dos envolvidos no processo educativo.

Como apontamento inicial de pesquisa se faz necessário nos debruçarmos na complexidade do processo de formação da identidade nacional, porque ao falarmos da escola, não somente sobre ela, mas de dentro dela, lugar que reivindicamos enquanto corpo-território-político, é importante destacar que a identidade nacional, é falseada e mantida pela instituição a qual situamos como lócus desta pesquisa.

Utilizo o texto memorialístico como início do trabalho no primeiro capítulo intitulado **"As perguntas que movem trajetórias: da menina 'sem cor' à professora antirracista"** para delinear meu envolvimento no estudo, não como objeto, mas como corpo político que investiga e atribui significado aos próprios deslocamentos, explorando e fundamentando o fazer-sendo. Assim, a delimitação da pesquisa e seus objetivos serão apresentados, entrelaçando minha jornada pessoal desde a infância com uma identidade "negada" até o movimento como professora-pesquisadora e o (re)encontro com a academia como meio para alcançar uma emancipação epistêmica.

Assim é importante ressaltar que o conceito de raça no Brasil, e nos demais países da América que passaram pelo processo de invasão, conhecido historicamente como colonização, possui um aspecto de análise de totalidade que articula questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas bastante amplas, que afetam as relações sociais e embotam as mentalidades impregnadas pelo racismo.

Encontramos fundamentação nas palavras de Lélia GONZALEZ (2020) quando a autora afirma que "duas concepções ideológicas definem, de maneira dúbia e distorcida, a identidade dos negros na sociedade brasileira: por um lado a noção de democracia racial, e por outro a ideologia do branqueamento." (GONZALEZ,2020, p.65) portanto consideramos ressaltar que uma postura ética e política de reeducação do olhar e demais sentidos na escola na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), pode contribuir para a desnaturalização de processos violentos e desumanizantes e potencializar identidades e subjetividades negadas.

Os impactos destas construções ideológicas e práticas aparecerão ao longo do texto nas encruzilhadas das trajetórias. Vamos, portanto, nos embasar em intelectuais que amparam suas perspectivas nas vivências daquelas e daqueles que foram sistematicamente subalternizados para orientar a escrita, tais como: ALMEIDA, 2018; BENTO,2020; GONZALEZ,2020, NASCIMENTO, 2016; SANTOS, 1983.

No segundo capítulo nomeado **“Escrevivências docentes: ‘assuntando’ invenções do mundo”** apresentamos o outro pilar desta pesquisa que é a Escrevivência (EVARISTO,2020) como rota de pesquisa e suporte teórico-metodológico que nos ampara para traduzir as realidades do chão da escola afirmando-o como espaço vivo de produção de conhecimento. É a prática escrevivente no desenvolvimento desta pesquisa e na atuação na escola que nos subsidia na inscrição acadêmica para a construção de outro projeto social por meio da Educação.

Assim, a partilha com as/os docentes é base desta pesquisa, indicando-as/os como mais que coparticipes deste estudo, mas como *escre(viventes)* que dialogam a partir das realidades vivenciadas. O trabalho é conduzido em diálogo com um grupo composto por dez educadores que atuam na rede Municipal do Rio de Janeiro. Participam da pesquisa oito professoras e dois professores, cada um contribuindo de sua maneira em diferentes segmentos: três docentes dedicados à Educação Infantil, duas professoras na primeira etapa do Ensino Fundamental, três docentes na segunda etapa do Ensino Fundamental e duas professoras no PEJA (modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro).

Reivindicamos a Escrevivência como aparato de pesquisa porque ela explicita uma leitura crítica do mundo pelas histórias que são nossas, desde as nossas percepções e engendramentos. É indagando a realidade que nos cotidianos escolares tensionamos os silenciosos pactos que nos oprimem e apontamos os caminhos percorridos pelas e pelos docentes na construção de suas práticas como resposta coletiva para a desarticulação da herança colonial de supremacia branca.

Conduzindo por uma construção metodológica com o conceito de Escrivência pretendemos demonstrar as estratégias de reconstituição da memória enquanto construção simbólica e revisão da história abordadas pelas lentes daqueles e daquelas que foram desumanizados, conferindo-lhes um caráter emancipatório e, portanto, um novo paradigma de conhecimento, de ser cognoscente e conseqüentemente de arranjos pedagógicos na escola.

Compreendendo o campo da Educação como espaço para construir caminhos de entradas e saídas nas fronteiras que nos separam, é o cotidiano escolar o espaço profícuo para valorizar as diferenças que o caracteriza e o constitui, pois é nele que inequivocamente as diferenças próprias dos seres humanos vai aparecer. No encontro proposto por esta pesquisa reforçamos a concepção da Educação como direito social. Esta compreensão que foi conquistada através de lutas pelos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro (GOMES, 2019), é reafirmada no nosso compromisso político-pedagógico, através da atuação consistente na perspectiva da ERER.

Destacamos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais é a resposta a uma demanda de reparações que visa que o Estado e a sociedade tomem medidas de ressarcimento dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais aos descendentes de africanos negros e aos indígenas. Conforme nos indica o documento orientador para Educação

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; (DCNERE, 2004, p.13)

Compreendida como uma política curricular de combate ao racismo dentro das instituições escolares, as ações pedagógicas na perspectiva da ERER são relatadas propositivamente como palavras-cenas do cotidiano das escolas municipais do Rio de Janeiro. São construídas neste diálogo entre a trajetória e agência docente dimensões colocadas em prática, para transpor a equivocada compreensão de que a educação das relações étnico-raciais é mais um bloco de conteúdo a serem implementados na escola.

Estas dimensões articuladas na pesquisa, apontam que a Educação das Relações Étnico-Raciais é sustentada por um projeto de educação, que reflete um projeto de sociedade e de nação. Um projeto de nação que rompa com os princípios de hierarquia colonial, onde grupos foram privilegiados e outros subordinados. As práticas de ruptura com o projeto colonial são fundamentadas em uma proposta de educação que pensa profundamente a formação humana em articulações coletivas e com os territórios, para respeitar e reivindicar a vida.

A agência docente impulsiona epistemologias de resistência que tensionam as epistemologias vigentes que por sua vez refletem o projeto social que experienciamos, que desvaloriza, silencia e extermina literalmente os corpos que ocupam os espaços escolares que transitamos. Sendo a rede municipal do Rio de Janeiro, constituída majoritariamente por estudantes negras/os, considero a virada epistemológica proposta pelas/pelos docentes da pesquisa por meio de suas práticas como ação insurgente ante ao poder dominante. Pois é esta postura pedagógica que pode possibilitar a consciência política e racial, formulando proposições mais críticas quanto às imposições de discriminações e exclusões.

Desta forma no terceiro capítulo intitulado “**Insurgências docentes: giros e desconstruções a partir dos cotidianos escolares**”, aponto a agência docente como propulsoras de políticas públicas de Educação para equidade racial. Fundamentada nas ações propositivas dos cotidianos escolares, é a agência docente que articula ações de combate ao racismo que marcam o presente, revisitam o passado e prospectam futuros.

Atravessadas/dos pelo conjunto de políticas educacionais de caráter antirracista aproximo a agência docente das/dos *escre(viventes)* da pesquisa na sustentação basilar da ideia filosófica africana traduzida por Sankofa, que nos ensina que podemos nos voltar ao passado, retomando as nossas raízes, para agir no presente e prospectar futuros. É nesta esteira que as/os docentes reivindicam a luta do povo negro, desde as rasteiras na imposição colonial no processo de invasão do chamado “Novo Mundo” até as presentes lutas do movimento negro, como pavimentação de caminhos abertos que nos propomos a seguir.

Os deslocamentos e ações pedagógicas na escola destes docentes que reivindicam e agem para a aplicabilidade das leis 10639/03 e 11645/08 que alteram a lei maior da educação, a LDB, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e cultura Africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de Ensino Básico, se amparam e fortalecem um movimento que impulsiona a implementação das mesmas para alcançar a sua forma institucional e regular, pois, tornam a letra da lei viva, sendo adensadas as práticas cotidianas, interpretadas e efetuadas pelo conjunto social a quem se destina.

Analisando o panorama em Educação sobre políticas afirmativas no âmbito da Educação Básica, constatamos que os avanços estão relacionados à maior adesão da sociedade à postura ético-política de repulsa ao racismo, mas que mudanças estruturais precisam de ações efetivas nas práticas sociais. Desta maneira, ressaltamos que nos cotidianos das escolas municipais do Rio de Janeiro há experiências exitosas, amparadas por coletivos de docentes que criam redes emancipatórias em seus territórios, com estudantes, comunidade escolar do entorno da escola e com outros pares que fortalecem estas práticas ainda pulverizadas, mas que quando reunidas fortalecem e potencializam a luta antirracista.

É deste encontro e das interlocuções que o produto educacional é apresentado como a palavra-viva da dissertação, e anúncio do posicionamento pedagógico-político e político-pedagógico (FREIRE,1996) de um coletivo de professoras/res que na pesquisa pôde representar a voz de muitas e muitos outros que não estiveram na pesquisa, mas que são para nós, a referência para seguir em caminhos menos áridos, sabendo que não estamos sós.

O artefato pedagógico nomeado como “Relatoria Afetiva para Educação das Relações Étnico-Raciais: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro” busca sua função pedagógica-política-social com uma linguagem de múltiplos gestos que carrega a gênese do conceito de Escrivivência, como escrita de nós. O material é fruto de uma ação coletiva, representada principalmente por pessoas negras, com forte presença feminina, que produzem conhecimentos contra hegemônicos em suas práticas cotidianas articulando os saberes do território, como lócus de conhecimento. Por meio de suas ações pedagógicas e criações coletivas, a Relatoria Afetiva que congrega trajetória e agência docente das/dos (escre)viventes da pesquisa inscreve

presenças, rompendo com o epistemicídio e anunciando modos e sentidos de visibilizar a Educação das Relações Étnico-Raciais e avançar para uma Educação outra, amparando e impulsionando políticas públicas para equidade racial desde a Educação Básica.

Opto pelo termo "Relatoria Afetiva" com base nas reflexões de BISPO (2019), que ao ser questionado sobre as narrativas de suas vivências, define seu trabalho como uma relatoria, já que o que comunica em suas falas é a tradução das experiências de seu povo. Acrescento o termo "afetiva" para refletir os saberes orgânicos que o autor conceitua como "saberes compartilhados" (2019, p. 79). Escolho essa denominação porque o que relato são conhecimentos oriundos dos territórios ocupados pelas comunidades escolares. Na pesquisa, busco traduzir os saberes compartilhados comigo em uma linguagem que permita que as palavras sejam germinantes. Aproximo os saberes do quilombola Nego Bispo sobre tradução de saberes à prática escreviente, pois em sua gênese ambos denotam o sentido de coletividade, e de inscrição do povo negro.

Ao expor as Relatorias Afetivas de docentes de escolas municipais do Rio de Janeiro, pretendemos inspirar e provocar reedições das práticas apresentadas, sem intencionar que sejam repetidas. Mas que seja possível reeditá-las, provocando-as como ação germinante, que vão encontrar em outros espaços diálogos com outros territórios, como palavras e letras vivas que possibilitem florescer outras e outras reflexões e ações.

## 1 PERGUNTAS QUE MOVEM TRAJETÓRIAS: DA MENINA “SEM COR” À PROFESSORA ANTIRRACISTA

### 1.1 A infância da menina “sem cor”

Eu sou a menina que nasceu sem cor porque eu nasci num país sem memória, com amnésia, que apaga da História todos os seus símbolos de resistência negra.

Que embranquece a sua população a cada brecha.

Que faz da redenção de Can a sua obra prima, Monalisa da miscigenação. E ô ode ao milagre da miscigenação, calcado no estupro das minhas ancestrais, na posse de corpos que nasceram para ser livres, na violação de ventres que nunca deveriam, ter deixados de serem nossos.

*Midria*<sup>2</sup>

A epígrafe deste texto marca um processo de reelaboração identitária que trago de forma pulsante para a pesquisa, pois ao acessá-lo fui capaz de encontrar sentido lembrando da minha infância. Este Slam, que tem como base forte a oralidade, reflete bem o quanto as histórias não contadas, apagadas e silenciadas impactam as subjetividades, como foi impactada a minha.

Debruçada em uma análise racial, academicamente ou não, ser de uma família interracial representa estar em meio ao “nó” conceitual das discussões de raça, racismo e antirracismo no Brasil, o que demanda reflexões complexas que envolvem processos políticos-ideológicos, sócio-históricos e intersubjetivos, que vão afetar a construção das identidades dos pertencentes a este grupo. E eu não tive orientação para fazê-lo de forma política, conforme ressignifica o Movimento Negro (GOMES, 2019) quando mais nova (criança/adolescente), e esta vem sendo uma construção da vida adulta, o que traz implicações sobre minha identidade e a vida vivida no momento atual.

---

<sup>2</sup> Midria é poeta slammer. O fragmento é retirado do vídeo original do Slam “eu sou a menina que nasceu sem cor” <https://www.youtube.com/watch?v=o6zEzP7pudQ&t=7s> acesso:26:11/2023

O posicionamento racial do não-ser pautado no silenciamento da identificação racial difundido pelos arranjos familiares me constituíram boa parte da vida, já que não se falava nisto (cor/raça) em casa. Cresci como parda, pelo que veio destacado na certidão de nascimento, sem fundamentação ou problematização deste lugar, mas vivenciando socialmente a leitura de “muito negra para ser branca, muito branca para ser negra”.

Hoje, analiso a conduta da minha família em relação às experiências vividas com base no ideal de branqueamento. Os fenótipos de uma família interracial sugerem uma afirmação ideológica em busca de um padrão branco, que está presente no ideário social brasileiro. Souza (1983) nos afirma que a experiência de ser negro em uma sociedade branca, em ideologia, estética e comportamentos, constantemente passa pela resposta positiva ao que lhe é exigido que é a ascensão social, o que vai implicar em status, valores e posicionamentos brancos e uma distopia de identidade.

A menina “sem cor” circulou do “silêncio do lar, ao silêncio escolar” (CAVALLEIRO, 1998) pois no espaço em que o acúmulo dos conhecimentos pela humanidade é transmitido de geração em geração, fortaleceu a minha experiência quanto o que a poeta *slammer* afirma “*eu nasci num país sem memória, com amnésia, que apaga da História todos os seus símbolos de resistência negra, que embranquece a sua população a cada brecha.*” (MIDRIA,2023)

Portanto, o espaço escolar da escola municipal, no bairro de Madureira, impulsionou certamente junto às minhas experiências familiares a minha trajetória como professora, cheia de ideias para justiça social, mas sem orientar, impulsionar, ou refletir sobre a complexidade que é a formação da identidade racial no nosso país, fortalecendo o ideal de branqueamento de nossos corpos e subjetivações.

Enquanto menina, segui com o objetivo de cumprir a orientação familiar para ascender socialmente através do estudo, e assim eu fazia, era sempre reconhecida como boa aluna. A educação, o ser letrado, sempre teve grande importância na minha família, que tinha na figura mais elevada de prestígio familiar, minha avó Isabel, um mulher “nortista que veio para o sul trabalhar”, mas que contraditoriamente era analfabeta, porque “não dava” para Escola.

Ficou marcado na minha memória e nas histórias contadas no núcleo familiar que um dos primeiros questionamentos que me mobilizou acerca da educação era, o fato de considerar impossível alguém não saber escrever o seu próprio nome. Motivada a romper com o fatalismo de que minha avó não ‘dava para escola’ passei a “fingir” aulas para ela e treinávamos ‘palavras difíceis’ e a assinatura do nome.

Nossa grande conquista foi a Carteira de Identidade assinada por ela. Um elemento muito simbólico, para nascer uma Professora, que já experimentava uma transformação social em sua própria experiência de vida, e a quem foi destinada a ‘missão’ de ascensão da família através do estudo/trabalho. Esta história era contada na família a cada vez que as mulheres mais velhas falavam orgulhosas da minha profissão: “Ela é Professora!”. Também cresci orgulhosa por isto, motivada pela transformação de uma micro realidade familiar, através da Educação.

A minha formação profissional se faz então permeada por um sentido de tradução da coletividade, do lugar de onde vim e a que pertencço, que nos remete à filosofia africana Bantu (NOGUERA, 2012), que nos empresta a filosofia Ubuntu. Gosto de considerar que modos de existência africanos impregnaram a nossa socialização, pois nos atravessam na permanência de memórias muitas vezes não acessadas de forma objetiva pelo silenciamento do maniqueísmo colonial, mas se fazem presentes na forma de organização familiar através da ação colaborativa para criação das crianças e da oralidade traduzida nas histórias contadas várias vezes.

Foram as histórias vivenciadas por mim que me colocaram no caminho da educação, atravessadas pelos acessos que pude alcançar, mas também pelo sentido formador que considero ter bases na força da ancestralidade, transmitida pela sabedoria das mulheres da minha casa. Foi com elas que vivi e aprendi sobre cooperativismo e comunitarismo se situarmos estes conceitos nos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2013) e que são pilares em minha atuação como professora.

Posso dizer que sou professora “feita em casa”, pois a minha prática pedagógica está em seu alicerce permeada pelas constituições e ensinamentos da minha família.

## 1.2 Ser professora para poder mudar o mundo

A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.

*Paulo Freire*

No espaço formal, aprofundo a minha relação com Educação e ensino, na escola municipal onde estudei, onde começavam as minhas primeiras análises (sem me dar consta disto) sobre o sistema público de ensino, a partir da realidade que eu acessava e pela inquietação provocada pelas professoras que tive. Pelos olhos de estudante fiz parte nos últimos anos do ensino fundamental do Grêmio Estudantil e do CEC (conselho escola-comunidade) que me colocaram diante de muitas discussões acerca do cotidiano nas escolas públicas cariocas e de forma despretensiosa em contato já com análises críticas sobre a oferta de educação para as classes populares e seus tensionamentos entre necessidade e garantia de direitos.

Ali eu começava a compreender que o desprestígio estigmatizado pra a escola pública, tinha um aparato no sistema. Era a forma como operavam as orientações educacionais que resultavam na falência da educação pública, e mais importante, vivenciei os tensionamentos críticos a esta ação por quem atuava dentro das escolas. Considero que aprendi a militância dentro da escola, como estudante, inspirada pelos profissionais da escola, isso me marcou e me constituiu.

Relembro as discussões de meus/minha as professoras quanto as mudanças na então nova LDB– Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), principalmente sobre o impacto das avaliações cotidianas que buscavam correção do alto índice de reprovação, como combate à evasão, atrelando a aprovação a permanência das/dos estudantes na escola.

Ao mesmo tempo, via-se fortalecer o ideário social em torno dos institutos técnicos de ensino médio, o que posicionou a FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica, na minha prioridade de continuidade de ensino, visando o acesso à educação pública de qualidade.

Tais questões aliadas à vivência junto ao protagonismo das mulheres da minha família em ações comunitárias, de solidariedade e de acolhimento

coletivo e o ideal de ter o “serviço público como garantia”, me fizeram despertar para a escolha profissional. No ingresso para o Ensino Médio, fui aprovada para a Faetec, conservando o ideal de profissionalização assimilado das vozes das minhas mais velhas e das mudanças educacionais do período que ampliaram ofertas de vagas, tendo por objetivo reafirmar a política educacional vigente.

Assim, tomo contato com a profissão docente, que para minha família polarizava o idealizado: era um cargo com grande demanda de atuação no serviço público, entretanto desprestigiado pelos baixos salários. Para minha família, a época, ser professora apesar de conferir a possibilidade de ingresso no serviço público e sua estabilidade financeira, causava reticências pela colocação social. Mas logo se tornou motivo de orgulho para todo o bairro ficar sabendo.

No Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, colégio de excelência em formação para o magistério, fui conduzida a reflexões e fundamentações teóricas que germinaram o questionamento perene a minha prática pedagógica. Refletir sobre “Educação para quem?” e para quê?”. Esta indagação se consolidou como o referencial das minhas opções e representações ao longo da caminhada docente ao ter contato com a pedagogia freiriana. Em resposta profunda a estas questões passei a almejar atuar em escolas públicas, como forma de contribuição para a qualidade de ensino das classes populares.

Então, eu sabia “por que ser professora!?” Pergunta que muitas vezes, até hoje, sou interpelada pelas crianças e que tem como resposta a propulsão de estar nas salas de aula: sendo professora, posso TRANSFORMAR a realidade, começando por nós e mirando no mundo. Sim, eu sou uma idealista, que transborda a utopia e o esperar (FREIRE,1992) e pela esteira da educação pratico o fazer-sendo, encarando os tensionamentos de viver.

De volta ao caminho formativo, entre 2000 e 2005 cursei a graduação em uma universidade privada, onde já dividia o tempo entre trabalho diurno e estudo noturno. Cursei pedagogia, na extinta Universidade Gama Filho<sup>3</sup>. Mas

---

<sup>3</sup> A Universidade Gama Filho foi a maior instituição superior privada da década de 80, e foi a primeira instituição de ensino superior em bairros de subúrbio. Foi fundada em 1939, incentivou investimentos na área, sendo Piedade, em função disto, o primeiro bairro do subúrbio carioca a receber energia elétrica.

foi o ingresso como professora na Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2003, que me constituiu no fazer docente e onde desdobrei questionamentos quanto a minha formação identitária, aproximando minha trajetória pessoal e formação profissional que orientaram a justificativa e a inclinação desta pesquisa.

Foram as práticas cotidianas, na atuação nas salas de aula e na militância que me deparei com uma transformação de percepção e análise da compreensão social, pois ainda que progressista a minha percepção era escamoteada pelo viés social ressaltando a questão de classe, que mais tarde no encontro com as circunstâncias da vida, foi preciso que eu me deparasse com o espelho que a branquitude insiste em embaçar, projetando uma imagem onde nos olhamos e não nos enxergamos nitidamente, sobre o viés racial.

Minha identidade docente já pautava a prática na dialogicidade, na análise social como forma de conscientização para a transformação e no afeto do acolhimento e da escuta. Compreendendo que para fazer Educação Popular é preciso o envolvimento ativo das/dos estudantes e de toda a comunidade escolar. Questionadora das políticas públicas de desmonte da educação e atuante em movimentos de defesa pela ampliação e qualidade da educação, seguia propondo diálogos (arranjos educativos) em sala/escola que interpelavam questionamentos sobre o ser e estar no mundo a partir do olhar de cada um de nós.

Já observava como o racismo se apresentava na estrutura de organização da escola, através da cor/gênero das turmas de baixo rendimento, nas observações das condutas pelas/pelos profissionais envolvidos quanto ao acolhimento ou indicação de “criança problemática”, em episódios contados ou observado entre e pela crianças.

Compreendia o racismo como entrave social e promotor de desigualdades, portanto em minhas ações educativas, abordava-o como ‘atitude a ser eliminada’ da sociedade, através da reeducação das pessoas, enfatizando o seu caráter atitudinal. Uma percepção rasa que não considerava que enquanto estruturante social, não é somente pela mente racista das pessoas que o racismo se mantém, as instituições promovem a interdição de corpos para a manutenção do ideário racista do Estado, que incide em

---

interdições de ordem política e econômica, aviltando principalmente vidas negras.

Ante esta constatação, passo a compreender que é preciso incidir ideologicamente e modificar as condutas neste espaço para fraturar a lógica de manutenção do poder através do racismo, agindo para alterar os processos de dominação, indagando práticas e arranjos sociais que mantêm privilégios e exclusões, conforme nos aponta Cida Bento em diálogo com as palavras de Ângela Davis ao tratar do racismo como uma violência praticada pelo Estado

Não são as pessoas individualmente que decidem que a violência é a resposta, são as instituições ao nosso redor que estão saturadas de violências”, nos ensina Ângela Davis. Assim são nas instituições públicas e privadas que precisamos incidir, debater perspectivas e valores orientadores, fazer diagnósticos e alterar normas, políticas e processos que estruturam as relações de dominação, em particular àqueles relacionados a branquitude. (BENTO, 2022, p.54)

Buscamos ainda para elucidar e articular este pensamento as considerações feitas por Silvio de Almeida acerca do racismo estrutural e as manifestações nas instituições

O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida. (ALMEIDA, 2018, s/p)

A compreensão dos efeitos do racismo na vida de pessoas subalternizadas, principalmente negras e indígenas no Brasil, é fundamental para mudar a realidade social. É a percepção da aniquilação da vida humana provocada pelo racismo e suas diferentes manifestações e formas de manutenção que precisam ser balizadoras de uma prática antirracista na escola. Não é possível analisar/agir sobre as desigualdades e justiça social baseando-se somente na organização de classes. É preciso considerar o racismo como base da hierarquização do sistema capitalista conforme o texto de Lélia Gonzalez

É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social. (GONZALEZ, 2020, p.35)

Foi a chegada da maternidade, me tornando mãe de crianças pretas, que fez desmoronar a minha percepção anterior quanto à racialização e me aproximar da concepção acima afirmada. Se antes, a minha família pode falsear/negar a negritude na minha trajetória, a partir do nascimento dos meus filhos em 2008 e 2009, o ser negro em uma sociedade estruturalmente racista agora era afirmado e me lançava a subjetivações quanto aos corpos racializados com a urgência de defender os meus.

Na escola, passei a perceber os corpos de crianças negras e seus discursos sobre os deslocamentos sociais de outra maneira. Passava a perceber a operação do racismo em outra profundidade, que não só a de manutenção de classe, mas como algo vivido, doloroso, imobilizador que afeta individualmente a vida de cada um, desde as subjetivações até as manifestações coletivas e sociais. O racismo anula a vida de diferentes formas. Esta compreensão esgarça meu peito.

### **1.3 Mulher, Mãe e reconstruções – tornando-me Professora Antirracista**

Mãe, eu não quero mais raspar a cabeça, eu gosto dos meus cachinhos, você gosta?

*Bernardo (filho), 6 anos<sup>4</sup>*

A maternidade alterou a minha dinâmica de vida e a de ser professora. Nos primeiros anos de maternidade me afastei das discussões acadêmicas, mas continuaria a minha formação nos espaços propostos pela militância, pela Educação através da atuação no sindicato (SEPE/RJ). Foi neste espaço, onde me deparei com a análise racial de forma teórica, através do texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira” publicado por Lélia González no ano de 1984 e que me foi ofertado por uma companheira de um grupo de mulheres da militância. Já sensível à questão racial, este texto parecia descortinar outro caminho de percepção da vida.

---

<sup>4</sup> Estas e outras conversas sobre cabelos e a percepção do corpo de criança negra que expressava suas dúvidas quanto a beleza e valorização de quem é, foram provocativas e mobilizadoras no meu processo de afirmação identitária. A transição capilar aconteceu exatamente nesta época.

Das minhas inquietações pessoais e na insistência prática de militância de compreensão da realidade social, ao ter contato com a leitura e na discussão com demais companheiras comecei compreender o quanto o “recorte” de classe sufocava a questão racial e reforçava o mito da democracia racial. A experiência da maternidade me deixava atenta a outra leitura de mundo.

Esta discussão me instigou a analisar a trajetória da minha família, da minha vida e das e dos estudantes com as/os quais atuava diariamente sobre um outro olhar, a racialização de corpos, afetados pelas manifestações do racismo, tomou centralidade na minha prática social e docente.

Com o nascimento dos meus filhos, motivada pelo inquietante questionamento: como proteger (educar) crianças negras numa sociedade racista? A minha percepção da vida transbordou entre vida pessoal e profissional, pois a exposição à realidade: da percepção da violência policial, exclusão social e falta de acesso da população negra, entre outros operadores de discriminação racial, solicitaram uma mudança de postura principalmente no espaço compreendido por mim, como mobilizador social, que é a escola e minha prática docente. Posso dizer que foi esta a “virada de chave” entre compreensão social pelo humanismo, da defesa das lutas de classe e a percepção através da lente da interseccionalidade (raça, gênero e classe) na compreensão da estrutura social, que passou a afetar a minha prática pedagógica.

As escolas públicas de massa, como as da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, têm classe e cor. Episódios de racismo vividos dentro da escola e fora da escola são colocados em discursos que categorizam como ‘bullying’ ou brincadeiras ‘de mal gosto’, e escamoteiam o racismo presente na estrutura social e, portanto, na dinâmica escolar. Reconhecer a existência do racismo e assumir posturas antirracistas na vida e na Escola, é uma tomada de consciência desalienante, que se movimenta para a descolonização do coletivo, mas também do ser, conforme afirma FANON (2022). É preciso expurgar o racismo para rejeitar suas imposições silenciosas.

Rememoro um episódio que marcou a minha prática: ao receber um estudante de 5º ano, de 12 anos de idade, que ao adentrar a sala de aula estava visivelmente abalado emocionalmente, e após um abraço, mostrou seu

medo e indignação por ter seus materiais escolares atirados ao chão, em uma revista policial, na saída da favela no complexo do Lins. Lembro perfeitamente de sentir meu coração gelar, e meus braços se aquecerem em amparo àquela criança vítima da ideologia de genocídio negro (NASCIMENTO, 2016) do Estado Brasileiro. E ouvi-la dizer “é assim mesmo, estão fazendo isso pra respeitarem a UPP (Unidade de Polícia Pacificadora)<sup>5</sup>.”

A expressão “é assim mesmo” quis dizer tanta coisa, mobilizava tantos discursos e práticas sociais. O ocorrido tomou a sala de aula, quanto à percepção das crianças e ao ideário social das estruturas de racismo na sociedade, entre justificativas e indignações sobre a ação policial na favela, a afirmação incômoda se ampliou “na favela é assim mesmo”.

Entre os relatos sobre tacar pedras para expulsar a repressão do Estado e o “bom comportamento” orientado pelas famílias como defesa ou como afirmação pela busca da humanização, se desvelou profundamente para mim a manutenção dos lugares sociais destinados a pessoas negras e pobres, ali narrada por crianças. O fatalismo do lugar social do negro, estava expresso nas diferentes percepções apresentadas e na operacionalização da vida, vivida por elas, impostas pelo arranjo social.

Alerta de que a ação educativa precisava desnaturalizar as opressões raciais, questionar o lugar do não-ser, desumanizante, imposta pelo racismo não só em circunstâncias onde ele adentra em choro e indignação na sala de aula, busquei as leis e orientações curriculares, a partir das leis 10639/03 e 11645/08 e suas diretrizes, batalhadas pelo movimento negro que já previam a desconstrução através da Educação, daquele ‘soco no estômago’ cotidiano do racismo impellido as crianças negras, principalmente as pobres.

---

<sup>5</sup> A UPP, Unidade de Polícia Pacificadora faz parte de uma política implementada pelo Governo do Rio de Janeiro no ano de 2008, com objetivo de combater e desarticular o crime organizado do tráfico de drogas nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Mas sua atuação é fracassada quanto ao seu objetivo na garantia da segurança pública destinada a toda população. Em 2013, foi implementada a UPP no complexo do Lins, área relacionada ao trecho relatado na pesquisa, expondo a contradição dos objetivos desta política pública de segurança alarmada na época pela discussão junto a sociedade civil sobre o desaparecimento de Amarildo, ajudante de pedreiro que foi abordado por policiais da UPP da Rocinha e nunca mais foi visto. Desde a implementação da UPP na região, mudanças ocorreram devido ao investimento por parte do Governo do Estado, mas a comunidade continuou marcada pelo extermínio de corpos negros conforme ainda repercute em nossas salas de aula a morte de Kethlen Romeu, grávida de 24 anos, que foi baleada na cabeça em 2021. <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/09/gravida-de-24-anos-e-morta-em-confronto-no-lins-na-zona-norte-do-rj> acesso em: 07/08/2024

Passei a orientar as práticas pedagógicas a partir destes dispositivos que alteraram a minha perspectiva de Educação democrática e popular, compreendo que para tal, a Educação deve ser antirracista.

Meu processo formativo enquanto pessoa e professora, não me amparavam quanto a nova postura pedagógica, o desafio impulsionava novos questionamentos: como orientar meu planejamento pedagógico na perspectiva de educação antirracista? Comecei a agir no meu micro espaço de ação: a sala de aula, mas já ciente de que movimentos que subvertem a lógica dominante requerem ação coletiva ampliada. Fui buscando modificar minha prática pedagógica por meio de pesquisas e referências exitosas de outras professoras que já trilhavam o caminho da Educação para as Relações Étnico-raciais. Neste diálogo fui construindo e desconstruindo práticas para fortalecer positivamente a presença dos corpos negros, em articulação a outras existências também discriminadas na instituição escolar. Foi e tem sido um processo de tecelagem de resgate de memórias embaçadas para construção de novas histórias, que conduz a inovações pedagógicas.

Em 2018, busquei então fazer parte de um coletivo virtual de professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro Antirracistas com profissionais que já estavam na trincheira, a fim de me fortalecer no diálogo e troca para superar as dificuldades advindas da falta de formação e compartilhar propostas práticas para o cotidiano de sala de aula.

Fui experienciando esta mudança de paradigma de conhecimento e ensino- aprendizagem, ao longo dos anos. Este caminho vem sendo construído entre práticas insubordinadas, que questionam não só a organização curricular, de caráter eurocêntrico, mas as demais práticas escolares que sustentam a manutenção do racismo, através dos métodos de avaliação e estruturação das políticas públicas pensadas para escolas públicas de massa.

Como estratégia, além do fortalecimento com demais docentes dentro ou fora da unidade escolar que atuo, torno cada grupamento de estudantes e a comunidade escolar a qual estabeleço vínculo nos anos letivos, em uma coletivo antirracista, antissexista, antipatriarcal e anti-‘todas as formas de opressão’ ao propor o questionamento da realidade vivida no local onde estamos inseridos, pelas crianças e suas famílias, entrelaçando percepções e experiências com objetivo de agir-refletir sobre o ser e estar em nossa

sociedade, a partir de corpos racializados buscando referenciais que possibilitem desnaturalizar as histórias únicas (hegemônicas) e possibilitar interculturalizar estes espaços.

Após o despertar, o desvendar dos olhos para a questão racial, fui tecendo arranjos pedagógicos no fazer-sendo das experiências que proponho nas salas de aula, através da literatura negro-indígena e dos referenciais negro-indígenas interpelados no currículo e ações curriculares do cotidiano, pautando as experiências educativas no protagonismo das crianças, no fortalecimento da construção identitária negra positiva em diálogo com o reconhecimento da estrutura social racista, compreendendo que é preciso conhecer as articulações do racismo, para analisar discursos e práticas sociais que causam interdições materiais e simbólicas para grupos subalternizados/oprimidos sistematicamente.

Fui me fazendo professora antirracista, na prática, principalmente de sala de aula com as crianças, amparada pela troca no coletivo docente que já operacionalizava ações educativas com este intento. Coletivo este no formato virtual (mantido pelo WhatsApp) que extrapola a escola onde atuo e que me fortalece nos diálogos e fundamentações na certeza de não estar só. Entretanto, a busca por formação com os pares ainda deixava lacunas.

O tenebroso período da pandemia de COVID-19, nos levou muitas coisas e aprofundou mais ainda a reflexão quanto as disparidades raciais, na sociedade e evidenciou o aspecto desumanizante imposto a grupo racializados pelo poder branco dominante, através da possibilidade de resguardar a própria vida. A propósito sobre isto, no Rio de Janeiro, emblematicamente o primeiro caso de morte pelo Coronavírus foi de uma trabalhadora negra, empregada doméstica.<sup>6</sup>

A conjuntura política tanto em âmbito nacional, quanto local na cidade do Rio de Janeiro era conservadora e fundamentalista religiosa, resguardando interesses partidários que relegaram ao povo vulnerabilidade social e crise sanitária. Nas escolas municipais era imposto o ensino emergencial remoto, que sem estrutura e subsídios, somente reforçava a ineficiência do poder

---

<sup>6</sup> A reportagem demonstra o retrato da desigualdade no Brasil estruturada em raça, gênero e classe <https://www.oxfam.org.br/noticias/primeiro-caso-de-morte-por-covid-19-no-rio-e-o-retrato-da-vulnerabilidade-das-mulheres-na-pandemia/> acesso em: 07/08/2020

público em garantir os direitos da população. Como forma de repressão e manutenção de sua ideologia, nós professoras e professores passamos a ser cobrados por uma suposta manutenção de vínculo com as comunidades escolares, desta forma fomos impelidos como “tarefeiros”, termo que escolho para sintetizar a cobrança de entrega de folhinhas pedagógicas pelas redes sociais das unidades escolares.

Certa de que não reforçaria o esvaziamento da minha atuação docente sendo complacente as imposições da SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), passei a integrar a FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO/EAD, formado por um coletivo de profissionais da educação em todos os níveis de atuação no âmbito nacional, desde a Educação Básica a Universidade, para discutir e propor ações contra o aprofundamento do desmonte da educação pública em curso, que se intensificou no período de crise sanitária.

Passei a pautar minhas atividades docentes em formações e pesquisa no campo da Educação antirracista. Além do diálogo com professoras e professores ativistas no coletivo da FRENTE, ingressei em grupos de estudo e em duas atividades que destaco como fundamentais para o meu amadurecimento epistemológico, a partir de referenciais não hegemônicos.

Ambas as atividades são até hoje realizadas por mim, situadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), participando como professora-parceira no Projeto de Extensão Universidade-Escola: troca de práticas e saberes. E participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Formação docente, diversidade e diferença cultural (GEFPRODi), ambos coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Oliveira e Silva (UFRJ).

Este processo me estimulou ao retorno à formação pelo viés acadêmico, certa de me deslocar com o vivido nos cotidianos das escolas e a escrita acadêmica como forma de atribuir à minha própria ação, o movimento de pesquisadora da própria prática, carregando comigo o saber-conhecimento de todo um grupo. Foi essencial retornar à academia com o propósito de romper com a lógica colonial de pesquisas que tomam a escola como objeto de análise e não como espaço que circula e emerge conhecimentos nos campos de pesquisa. Portanto, meu projeto de pesquisa reivindicava o caráter orgânico na pesquisa acemêmica, no sentido que Bispo (2017) nos apresenta, como um

saber vivido que busca traduzir a atuação das e dos sujeitos envolvidos no processo educativo no chão da escola como produtores de conhecimento, pensando a Escola a partir da Diferença e da Educação para as Relações Étnico-raciais.

#### **1.4 Professora-pesquisadora de práticas: trajetória de NÓS**

Hão de me perguntar: por que eu ouço então as outras vozes, se já sei. Ouço pelo prazer da confirmação. Ouço pela partilha da experiência de quem conta comigo e comigo conta.

*Conceição Evaristo, Histórias de leves enganos e parecenças*

Consolidando o trabalho entre atuação na escola em interlocução com a Universidade, ingressei no Mestrado Profissional no programa PPGEB, sob a orientação da Professora Doutora Jonê Carla Baião, com quem partilho esta pesquisa e me encontro mais uma vez numa encruzilhada de caminhos que se preenchem de inspiração. Chego ao programa em 2021, como aluna especial e aprovada como discente em 2022, com projeto de pesquisa inundado de premissas de que a rede de ensino municipal do Rio de Janeiro está repleta de sementes germinadoras que pensam a Educação, assim como eu: como espaço para reconstruir e construir possibilidades de ser e estar no mundo de forma plena considerando a equidade racial, como premissa para o processo democrático.

A orientação do projeto de pesquisa foi situada na linha de pesquisa Construir Saberes Didáticos para lidar com a Diferença na Escola, no programa PPGEB/CAP- UERJ. As discussões no Grupo de Questões Raciais (GEQRA) vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: Narrativas de Professoras, Currículos e Culturas (GPFORMADI), foram os pilares de discussão do caminhar das investigações propostas.

A pesquisa passa a tomar corpo, ou melhor, corpos, enunciados pela minha voz e olhar de docente, a partir da escuta atenta, trazendo para a academia as muitas histórias de agência na Educação Básica. Para a construção da indagação central da pesquisa focamos no conceito de diferença na escola como vantagem (BAIÃO, 2019) por compreender o espaço de sala de aula e o cotidiano escolar como exercício de experiências que levam à

reflexão/conscientização para desconstrução dos imaginários sociais estigmatizantes através de uma educação plural, tendo em vista o alcance da alteridade para uma sociedade mais justa e equânime.

Nossa pesquisa vem amparada por outros docentes da rede que encontro no programa e em diálogos próximos com a minha orientadora. Somos várias no programa pensando a educação pública, sobretudo na perspectiva antirracista! A minha experiência no programa reafirma a temática da pesquisa que versa sobre a agência docente consolidada no campo da EREER (educação para as relações étnico-raciais) na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Acessando a pesquisa dos meus pares, consideramos o que Silva e Baião (2022) nos apresentam quanto ao perfil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro sob a análise da importância da incorporação de políticas públicas antirracistas para embasar práticas pedagógicas que afirmam a permanência e aplicabilidade das leis 10639/03 e 11645/08 no cotidiano escolar. A partir dos dados que nos fornecem acerca do público dos bancos escolares das escolas municipais do Rio de Janeiro que “tem cor” (p.1, 2022) indicam que a grande maioria desta população é preta e parda, justificando a importância desta pesquisa em investigar os desdobramentos que docentes da rede, conscientes de seu trabalho pedagógico como política afirmativa, têm realizado em seus contextos escolares, considerando suas trajetórias em interlocução com os aspectos territoriais e dinâmicas que as/os atravessam. A proposta de pesquisa dialoga em acordo com o autor e a autora quando nos afirmam que

Faz-se urgente pensar uma política educacional antirracista como principal agente de construção de uma educação com narrativas outras, que foram historicamente negligenciadas e que devem estar presentes com outros protagonismos nos materiais didáticos, nos currículos e nos planejamentos, pois dialoga diretamente com cor/raça de discentes desta rede educacional. (SILVA, BAIÃO, 2022 p. 1)

Portanto, em diálogo com as/os (escre)viventes da pesquisa nos interessa investigar: que trajetórias e elementos possibilitam docentes da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro romperem com a lógica colonial dos currículos e inserirem nos processos educativos diálogos com a diferença cultural através da Educação para Relações Étnico- Raciais? Considerando a

última década, de que forma as políticas públicas educacionais de fomento para Educação das Relações Étnico-Raciais impactam sua prática?

Tal qual afirmamos que o sistema de ensino da rede municipal do Rio de Janeiro abarca a maior quantidade de escolas de ensino fundamental da América Latina, desenvolver pesquisa no âmbito de seus territórios, considerando as trajetórias docentes pressupõe um potencial para fomento de contribuições e reflexões acerca da Educação Pública, considerando a agência docente em seus procedimentos de ensino que representam a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, podendo constituir um valoroso referencial de pesquisa na área.

Adentrar no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – curso de mestrado profissional (PPGEB) tem modificado a minha trajetória. Ao ingressar como aluna especial em uma disciplina pude experienciar em minha prática a proposta do programa que é desenvolver pesquisas que fomentam a qualificação de docentes para atuar pela melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica, através de pesquisas que estimulam produção de conhecimento Sobre/Pela Escola. Destaco a preposição PELA escola, pois foi esta experiência que motivou a pesquisa e que delineou também os objetivos aqui descritos. De fato, percebi/vivenciei no programa a possibilidade de construção de diálogo entre teoria e prática para a qualificação profissional que necessitava, de forma significativa<sup>7</sup>.

Foi na troca com as/os colegas de turma e suas proposições e busca por formação em pesquisa na educação básica, nas diferentes perspectivas propostas nas aulas das disciplinas pensada de forma plural, por diferentes professoras e professores (todos de excelência!) e atuação nas atividades do GEQRA, que pude fundamentar a minha pesquisa, que antes era somente projeto.

Em resposta, a uma pergunta na entrevista de acesso ao programa, o que me faz ter certeza de que há outras pessoas na rede municipal do Rio de

---

<sup>7</sup> Está presente no E-Book do XII Simpósio de Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas organizado pelo CAP-Uerj, um artigo que aponta os diálogos que ampliei nesta pesquisa.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1YPibmG4BpJsGR9IT9At2CcGnnhnHMYqv/view>

Janeiro atuando por uma educação de(s)colonizadora, antirracista e que pensa/age para uma nova democratização do ensino e da sociedade, é a minha prática no chão da escola. Ainda que pulverizados pela rede, seguimos atuando em diferentes instâncias desde a sala de aula até gerências e secretarias, sabendo que não andamos sós e que é “na luta que a gente se encontra”. Portanto, situamos esta pesquisa acadêmica como anúncio das vozes que se fazem no cotidiano da Educação Básica, na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, e indicamos como:

#### **1.4.1 Objetivo geral:**

Visibilizar as práticas de docentes que atuam nos cotidianos escolares da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro a partir de suas trajetórias e ações pedagógicas na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, considerando o impacto das políticas educacionais na área no período de 2013 a 2023.

#### **1.4.2 Objetivos específicos:**

- Destacar os trajetos e elementos que possibilitam que docentes da rede municipal do Rio de Janeiro possam romper com a lógica colonial dos currículos e inserir nos processos educativos diálogos com a diferença cultural através da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- Situar o impacto das políticas públicas de fomento ao desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais na relatoria das/dos (escre)viventes da pesquisa;
- Divulgar um produto educacional, na forma de uma Relatoria Afetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, como um referencial prático-teórico-metodológico na área, construído a partir das experiências dos cotidianos escolares das escolas municipais do Rio de Janeiro, identificando o seu potencial decolonial;
- Apontar a atuação docente na Educação Básica como elemento fundamental de organização para impulsionar políticas públicas de avanço para a Educação das Relações Étnico-Raciais;

É pelo vivido no cotidiano escolar, que encaminhamos reflexões e proposições para uma Educação que rompa com imaginários sociais

estigmatizantes, tensione os pactos de manutenção de poder e esteja engajada a partir de seus territórios, na construção de outra sociedade, com vida digna para todas as pessoas.

Retomo a epígrafe deste texto, para destacar que a feitura desta pesquisa, amparada na escuta da “partição da experiência de quem conta comigo e comigo conta”, das crianças, jovens e adultos, das e dos docentes que fortalecem e transbordam a escuta/fala de seus territórios. Estamos aqui para nos inscrevermos, com a ruptura do silenciamento que tentam nos imputar. Como sementes que rompem o asfalto, para brotar a força e resistência herdada daquelas e daqueles que vieram antes de nós.

Figura 1-Painel coletivo -turma 4º ano



Legenda: painel coletivo com fala de Marielle Franco  
Fonte: acervo pessoal, 2018

## 2 ESCRIVIVÊNCIAS DOCENTES: 'ASSUNTANDO' REINVENÇÕES DO MUNDO

### PROTEJA

Sonhos nem sempre são românticos  
 Mas protejam os seus sonhos como matéria-prima de suas vidas  
 Sonhe olhando para o futuro  
 Mas faça de hoje o tempo do sonho acontecer  
 Pense que o futuro é agora  
 Nesse instante já  
 As conquistas para o amanhã são identificadas desde agora  
 É preciso também lembrar que o passado não acabou  
 E nem é um tempo vazio  
 Pois foi preenchido pela vida dos que vieram antes de nós  
 Os antigos perguntam:  
 Mas do que me vale a sabedoria? Do que me valem a experiências?  
 Se tudo voar ao vento, se tudo esvaziar ao nada  
 De que me valem os meus pés que abriram tantas veredas  
 Se nas estradas não pisarem novos pés  
 E novos sonhos não inaugurarem novas caminhadas  
 Sonhos nem sempre são românticos  
 Mas protejam os seus sonhos como matéria-prima de suas vidas  
 Façam dos sonhos raízes plenas de tentáculos em campos de plantio  
 Em que um sonho anelando, ao outro, ao outro e ao outro  
 Coletivamente afirme que os dias de bonança são possíveis  
 Apesar de tudo

*Conceição Evaristo, Jonathan Ferr, Theo Zagrae feat AUR, & MangoLab*

### 2.1. Escrivivência como rota de pesquisa: escuta, memória e anúncio no mundo-vida

No deslocamento entre prática e teoria, da Educação Básica à Universidade, movida pelas inquietantes perguntas e atenta às escutas, se fez necessário pensar ferramentas e aparatos para auxiliar a travessia enquanto construção deste estudo. Certa de que a rota é coletiva, a escolha pela

Escrevivência (EVARISTO,2020) reflete a intencionalidade de trazer à academia uma escrita insubordinada, que não chega ao espaço acadêmico para se ajustar a ele, mas ao estar nele poder também tensioná-lo. Conceição Evaristo nos afirma que

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção de vida. (...) Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação (EVARISTO, 2020, p.53-54)

Posiciono uma escrita insubordinada que não se conforme à lógica colonial, mas que ao contrário me possibilita aparato para fazer das palavras articulações de novos anúncios. Fortaleço-me na *Escrevivência* (2020), conceito elaborado por Conceição Evaristo, entre 1994 e 1995, em sua dissertação de mestrado e que vem nos possibilitando trazer para o texto acadêmico as nossas histórias, através da palavra-gesto e da linguagem-corpo, o mais próximo da tradução da persistência e existência de corpos subalternizados, em suas experiências vividas, anunciadas pelas próprias vozes. O texto da pesquisa, não é colocado no campo do relato de experiências, lido pela lente ocidental. As experiências aqui se potencializam em deslocamentos de pessoas que buscam uma ruptura de paradigmas e caminham para a reinvenção do sistema mundo.

A *Escrevivência* (2020) é compreendida então como uma inscrição coletiva, uma presentificação que vai para além da justaposição das palavras escrita–vivência, como nos orienta Evaristo, em uma *live*<sup>8</sup> do YouTube. Conceição ressalta que escrever é mais que registrar o vivido em um sentido autobiográfico ou em uma escrita de si, a *Escrevivência* persegue o sentido de “traduzir o intraduzível” a medida em que alia o dito ao não dito, que se remete as experiências de um coletivo.

Trago para o trabalho acadêmico a importância deste conceito, pois ele nos permite trilhar a escrita na presença corpórea das identidades afrodiaspóricas. Ao tomar a *Escrevivência* como gesto metodológico, reivindico

---

<sup>8</sup> A *live* *Escrevivências, Oralituras*, do Instituto de Arte Tear, foi fundamental para o diálogo com esta pesquisa. Link <https://www.youtube.com/watch?v=GMse92ubeXY&t=46s> acesso: 08/08/2024

novamente a minha presença como corpo político, como mulher-negra-professora, que não é objeto de pesquisa, mas como pessoa, que rompe e estilhaça a máscara do silenciamento, em interlocução com Grada KILOMBA (2019) que nos diz “Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha história, e não a que é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 27-28).

Pretendo, então, a escrita acadêmica como afirmação potente, que evoca a gênese do próprio conceito de Escrivivência que advém da força motriz de mulheres negras escravizadas que nos antecederam, com o “pretuguês” indicado por Lélia González (EVARISTO, 2020), e que marca a presença africana e sua rasteira na imposição colonial a partir do cotidiano, utilizando a conexão da comunicação, pela oralidade.

Hoje podemos dizer a palavra e registrá-la, através da escrita, na dinâmica do poder, que perpassa as linguagens. Opto por seguir no processo de pesquisa utilizando a Escrivivência como método para evidenciar, enquanto pesquisadora, minha postura referente ao lugar de poder que ocupo na trama social, revelando o interesse a que direciono minha escrita e a perspectiva que assumo em meus deslocamentos. Faço esta travessia através de uma episteme negra, que vai revelar os desdobramentos em relação à construção da minha identidade, as construções e re-construções em torno do conhecimento, as movimentações para a luta e o engajamento comunitário. O posicionamento de Luiza OLIVEIRA; SANTOS (2023) sintetiza o sentido que queremos trazer para a pesquisa

Assim, escrevivência, aqui, é, além de um recurso estético literário, também um modo de dar a conhecer e de fazer conhecimento. Essa ética negra está aí afirmada no conhecer, se reconhecer no pluriverso das referências; no conhecer o outro, se reconhecer no conhecimento que produz e reconhecer, seja o outro seja sua própria comunidade, no plano mesmo da pesquisa que ali se desenrola e se coloca. Há aí uma espécie de honestidade ética dos povos indígenas, cabinda, monjolo, tupinambá, pataxó, uma dignidade para a qual, mesmo na guerra, na luta, o outro precisa saber quem somos e ser assim respeitado. Honestidade é estar presente na própria luta e não se ocultar e fazer a “magia branca” de fingir que não existe a guerra, quando a guerra está acontecendo ali na nossa frente, naquele fingimento que pode se tornar a pesquisa. Nossa pesquisa e nossa prática não estão aí para fazer fingimento. (SANTOS; OLIVEIRA, 2023, p.11-12)

Sabendo do tensionamento que é romper com paradigmas de conhecimento dentro das instituições, as práticas docentes envolvidas na pesquisa se articulam com as minhas em atravessamentos das experiências pessoais, com a constituição de identidades e reelaboração do trabalho docente. Está contida dos deslocamentos que carregam o sentido comunitário, o de fazer-sendo e o de fazer no coletivo, sob a perspectiva do povo negro. Desta forma e em diálogo com a epígrafe, propomos a Escrivência como ferramenta metodológica que parte da escuta. Escuta como acúmulo, que rompe com o sujeito único e é a voz do coletivo que transita em diferentes espaços, e se complementa com o conceito de Oralitura<sup>9</sup> de Leda Martins (2021) na busca pelas corporeidades e presenças nos territórios, pois encontram consonância nas memórias.

Escuta, memória e corporeidade são conceitos complementares e fundamentais para o sentido metodológico da investigação. Este trabalho reivindica a inscrição do cotidiano da Educação Básica como espaço de circulação e (re)construção de saberes. Encontra aporte na gênese das Escrivências desde a movimentação da mãe-preta que deixou nas brechas do ato de ninar os da casa grande a sua inscrição, a nossa inscrição, de forma insubmissa, fraturando por dentro a lógica da dominação. Agindo pela linguagem, pelo corpo, pela movimentação no cotidiano, pelo dito e pelo não dito, se inscreveu e seguimos nos inscrevendo.

É compreendendo a dinâmica do cotidiano escolar em sua multidimensionalidade e potencial desestabilizador que colocamos em curso a pesquisa. Portanto, congrega imenso sentido a intencionalidade do estudo às performances da Oralitura de Leda Martins e a Escrivência de Conceição Evaristo e o entrelace com as/os demais docentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que orientam suas práticas na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Este entrelace se faz na dimensão da inscrição das presenças que representam o acúmulo de um coletivo historicamente silenciado, trazendo suas experiências cotidianas como emergências de políticas de conhecimento,

---

<sup>9</sup> Em live pelo Instituto de arte Tear, 2021, Leda Martins (2021) nos apresenta a oralitura como os saberes que se inscrevem pelas corporeidades – Escrivência, Oralituras <https://www.youtube.com/watch?v=GMse92ubeXY> acesso em: 07/08/2024

que estudam questões com profundo vínculos com suas comunidades reposicionando o silenciamento epistêmico como um problema étnico-racial pautado no contrato de dominação.

Tomar os relatos dos arranjos pedagógicos das e dos docentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro por intermédio do gesto metodológico da *Escrevivência*, traz para a pesquisa a possibilidade de elaborar maneiras pulsantes para tratar o trauma colonial, que nos silenciou, e tomar a audiência da voz a partir da dimensão comunitária de forma amorosa.

FREIRE (1987) nos aponta, quando implica a amorosidade como forma de inscrição das existências pelo diálogo, como busca a pronúncia do mundo, num movimento de criação e recriação, de forma dialógica e coletiva. É desta forma que compreendemos a relação com a *Escrevivência*, uma audiência que restaura o sentido comunitário pela amorosidade da escuta.

Apresento o grupo de docentes que caminham comigo nesta pesquisa como (*escre*)*viventes* da pesquisa, pois tomo a posição de que serão as práticas vivenciadas por elas e eles, a própria pesquisa que está em curso. Me posiciono também dentro da pesquisa como autora e vivente como as demais docentes, conforme Maria-Nova, personagem criada por Conceição Evaristo, apresentada no texto da epígrafe, que em suas escutas ia assuntando as histórias, que contadas e vividas pelos outros também fazia parte dela, pois cada história ouvida representa um coletivo ao qual está profundamente ligada.

Deste sentido de ligação com os seus, de pertencimento da identidade afrodiáspórica, Evaristo vai nos indicando que como processo metodológico a *Escrevivência* não se afinaria a uma comparação da escrita de si, que por sua estrutura se fundamentaria numa representação de contemplação do Eu. Na escrita de nós, própria da *Escrevivência*, a autora salienta que sendo própria da presentificação dos povos negros, está escrita traduz “o imaginário mítico da cosmogonia africana para contrapor à narrativa de Narciso(...)” (EVARISTO, 2021) e nos apresenta o espelho de Oxum como princípio epistemológico, que constitui as subjetivações a partir da escrita que busca falar de si, e de nós, num movimento de inseparabilidade, pois reflete a constituição do eu-comunitário, forjado pelos atravessamentos familiares, histórias, saberes, ausências e presenças, que se apresentam no espelho d’água como uma imagem-força, e não uma imagem estática de contemplação.

Em seu recente artigo, OLIVEIRA e SANTOS (2023) nos facilitam a compreensão do espelho de Oxum como aparato epistemológico, fundante da Escrivência, articulando os aspectos da cosmogonia africana e considerando outras dimensões epistemológicas em torno do conceito. Para tanto, acessar o sentido de imagem-força do espelho nos é muito caro

Kalunga é uma força de fogo completa em si mesma que explodiu dentro do mbûngi(o vazio) e tornou-se fonte de vida na Terra, “[...] processo e princípio de mudança [...]” (FU-KIAU, 2001, *apud* SANTOS, 2019, p. 22), a partir da qual se produziu a luz, a água, os rios e mares, as montanhas, as matas, os animais e os homens e as mulheres. Símbolo da imensidão e do ilimitado, Kalunga é a “[...] água interminável dentro do espaço cósmico [...]” (FU-KIAU, 2001, *apud* SANTOS, 2019, p. 22) e é também o espelho d'água que separa o mundo visível e o mundo não visível das forças, sendo assim, o portal de acesso, de leitura para se compreenderem as forças que continuamente geram as condições da existência, inclusive da existência social e psicológica. (SANTOS; OLIVEIRA, 2023, p.14)

A Escrivência como ferramenta metodológica, ainda nos confere a possibilidade de alcançar outro objetivo com a pesquisa em curso, que é encaminhar outro sentido de cognição e produção de conhecimento, pensado a partir das histórias vivenciadas pela população afropindorâmica<sup>10</sup>, em diálogo com as construções desenvolvidas nos territórios, das comunidades escolares. Rompendo com silêncios de pesquisas que se fecham em objetos de análise, mas estando implicada no fazer de pesquisadora, incluindo a própria experiência marcada pela opressão e resistência (KILOMBA, 2019). A pesquisa desta forma tem um sentido direto com a própria prática, e vice-versa.

Desta forma acredito contribuir com a pesquisa para a área de Ciências Humanas em Educação sob um viés não-hegemônico. Me fundamentando no que nos ensina a professora Nilma Lino Gomes, quando reivindica a intelectualidade e produção do negro, como uma necessária forma de virada epistemológica, trazida como ousadia, e que tem por objetivo a emancipação social, a contestação de análises científicas com base na democracia racial, além da libertação do silenciamento do peso da raça em nossa sociedade,

---

<sup>10</sup> Bispo nos ensina que “Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul. Utilizarei alternativamente colonização afro-pindorâmica para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento” (BISPOS DOS SANTOS, 2015, p. 20). Negros e indígenas são nomeados a partir das próprias experiências, sendo essas a base do pensamento contra-colonial de Nego Bispo

rompendo com estruturas opressoras, através da recriação. Gomes, nos orienta que:

O intelectual negro reconhece que, nesse contexto, ser negro ou negra e produzir conhecimento sobre a temática racial ou que contribua diretamente para a reflexão, discussão e problematização de questões concernentes à população negra e suas inter-relações na sociedade é produzir um conhecimento que extrapola o seu grupo étnico-racial específico, problematiza e traz novas questões para diferentes áreas do conhecimento, culturas e sujeitos sociais. (GOMES, 2020 p.430)

Trazemos a *Escrevivência* (2020) como uma lente de ampliação da realidade a partir dos nossos próprios olhos, das nossas próprias experiências, apresentando um outro sentimento de fazer pesquisa, que se mostra imbricado em nossas identidades que são relacionais e em nossas vivências que são coletivas. Desta forma, esta pesquisa feita COM (escre)viventes, professoras e professores atuantes na Educação Básica, demonstra as nossas trincheiras, a inscrição dos nossos saberes, a nossa localização como ser no mundo.

São apresentadas as nossas conversas/partilhas sobre (im)possibilidades de construção para um novo projeto social a partir da Educação, com o que se tem realizado nos cotidianos das escolas municipais do Rio de Janeiro, como espaço de criação e pulsão de existências diversas. Buscaremos uma tradução intercultural entre o conhecimento nascido nas lutas, seja, dos cotidianos das Escolas ou dos balizados pelos movimentos sociais aos quais pertencemos e os conhecimentos acadêmicos relacionados nas rodas de conversas, propostos para as/os participantes da pesquisa e que são entrelaçados neste trabalho, com vistas a construir novas configurações cognitivas, políticas e de presenças no mundo.

Reorientamos nossas percepções e nos amparamos na *Escrevivência* como forma de expressão, pela epistemologia que queremos reivindicar, pelo caminho aberto que queremos seguir e principalmente pelo movimento de anúncio que pretendemos ser-fazer, conforme conceitua Evaristo

*Escrevivência*, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. *Escrevivência*, não está para a abstração do mundo, e sim para existência, para o mundo-vida. Um mundo que eu possa apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (EVARISTO, 2020, p.35)

A pesquisa e a prática escreviente nos possibilitam indagar e tecer a partir do vivido, com as ações e contradições de nos inscrever na trama social enquanto nos (re)elaboramos no processo.

## **2.2 O espelho de nós: as/os (escre)(escre)viventes da pesquisa**

Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que às vezes se confundem com as minhas.

*Conceição Evaristo, Insubmissas lágrimas de Mulheres*

Na busca da palavra, não ser somente minha, procurei encontrar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, outras práticas e vozes, com trajetórias embricadas com a diferença no espaço escolar, através da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Para delimitação do grupo participante foram disparados, em maio de 2023, em redes sociais (WhatsApp e Instagram) formadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com interesse na Educação para as Relações Étnico-Raciais, um formulário estruturado montado no formato de Google Forms, com perguntas relativas à prática, formação e interesse na participação na pesquisa, tendo foco a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais<sup>11</sup>.

A partir deste questionário formamos o grupo focal com dez docentes que indicaram práticas consolidadas na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e demonstraram interesse em contribuir por meio de suas experiências para o campo de pesquisa, indicando possibilidades concretas de atuação na área, e destacando os avanços e desafios relativos à temática. Foram excluídas (os) do estudo aquelas/aqueles que ao preencher o formulário, demonstraram apenas afinidade com o tema, mas que ainda não realizavam práticas pedagógicas consolidadas.

O aceite para participação desta pesquisa possibilitou não somente o levantamento de dados advindo dos cotidianos escolares, mas a partir da generosidade da partilha de experiências se consolidou como um coletivo de

---

<sup>11</sup> A pesquisa recebeu parecer favorável da Plataforma Brasil sob o nº 6.480.931, aprovado pelo CEP em 01/11/2023

docentes que pensam e praticam arranjos educativos propositivos para transformação social através da Educação.

Considerando a relevância da participação das e dos docentes para condução deste trabalho, reafirmamos o sentido coletivo desta escrita nomeando as/os participantes como **(escre)viventes** da pesquisa. Pois é da audiência de suas vozes e da visibilidade de suas práticas, que se encontram com as minhas, que estruturamos autoria desta escrita acadêmica, que é coletiva e emana dos territórios onde estão presentes as escolas municipais do Rio de Janeiro.

Na relatoria de práticas, os nomes das/dos (escre)viventes serão referenciados por suas iniciais para manter o sigilo quanto suas identidades. Entretanto, cada pessoa fortalece o sentido comunitário e coletivo de fazer Educação que proponho neste estudo. Por isto, saúdo grandemente a presença das professoras FR, que atua com alfabetização de Jovens e Adultos e Língua Portuguesa, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, na Maré-4ª Cre; VP, que atua na Educação Infantil, em Padre Miguel, 8ª Cre; MV, que atua no Ensino Fundamental II, como professora de Geografia, em Copacabana, TC, que atua como Professora Articuladora em Creche no Grajaú, 2ª Cre, RM, que atua como professora de disciplina eletivas com Valores na Educação, no Ensino fundamental I, na 3ª e 5ª Cre, CC, que atua como professora de Geografia e História, na modalidade EJA, na Maré, 4ª Cre, JN, professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e em disciplina de Roda de Leitura no Ensino Fundamental I, MP, que se desligou recentemente da rede, mas atuava como professora do Ensino Fundamental I, na Lagoa 2ª Cre. e dos professores AC professor de Educação física, atuando na Educação Infantil, no bairro da Gamboa, 1ª Cre e JG, professor de Educação Física, recém aposentado, que atuava em Bonsucesso, 4ª Cre. Foi no encontro com elas/eles que fortalecemos a pesquisa e reafirmamos a nossa caminhada com o valioso valor civilizatório afro-brasileiro de cooperatividade (TRINDADE, 1994) que nos fortalece para seguir e Esperançar (FREIRE, 1992).

Optei como forma de ‘assuntar’ as narrativas, uma escuta aberta e coletiva, então propus aos (escre)viventes da pesquisa uma “Roda de conversas e partilhas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-

Raciais”, para isto foi preciso criar pequenos grupos para os diálogos, pois devido às demandas da vida não foi possível conciliar horário para formar um único grupo.

Então a dinâmica para escuta se organizou em três grupos de partilhas. Cada grupo teve um primeiro contato inicial para apresentar a pesquisa e o formato das reuniões, seguido por duas reuniões de duas horas para discussão, totalizando seis interações durante esta fase de troca e formação.

O contato com as e os (escre)viventes da pesquisa se manteve ao longo de toda a pesquisa através do WhatsApp, para a complementariedade das narrativas compartilhadas, captação de imagens e trocas pedagógicas do nosso cotidiano.

A circularidade de saberes nestes encontros, anunciam a forma do nosso caminhar em busca de uma ruptura na estrutura da academia moderna onde a/o especialista da Educação é aquele quem fala e a professora da Educação Básica, que é a *vivente* do cotidiano, é aquela quem ouve. Nos encontros e nesta pesquisa, marcamos a posição do cotidiano como lócus de pesquisa e da/do docente como pesquisador de sua própria prática, enquanto movimento de formação e produção de conhecimento na área de Educação.

Trindade (1994) inspira e fortalece nossa empreitada de pesquisa quando afirma que muito já foi feito pelo Movimento Negro à época ecoando as reivindicações por uma educação que leve em conta a pluralidade étnica, religiosa e cultural brasileira, e que é imperativo surgirem estudos que fortaleçam as alianças com este movimento através de práticas que se movimentam para tornar a escola num espaço de luta contra qualquer ideologia de dominação, contra as discriminações, contra o racismo.

A ativista e intelectual ajuda a elucidar a nossa compreensão da importância da atuação docente para a desarticulação do racismo na escola, ao afirmar que

Nessa perspectiva focaremos a prática docente sem, contudo, deixar de levar em consideração que, na escola, não só o professor exerce, vive, produz e reproduz o racismo, mas toda a comunidade escolar: pais (responsáveis), alunos, demais profissionais da escola. O foco na prática docente se dará, por acreditarmos que a atuação do professor é fundamental para desmontar esse papel, essa função da escola-produção e reprodução do racismo [...] (TRINDADE, 1994, p.12)

Da mesma maneira em que nos amparamos em seus pensamentos para situar a pesquisa no cotidiano escolar, compreendendo-o como dinâmico, propulsor de mudanças, e espaço de disputa dos acordos sociais vigentes. Espaço capaz de conter a manutenção das hierarquias de poder, mas que coexiste com “constante movimentos de rebelião por parte dos seus componentes, contra o caráter racista da escola.” (TRINDADE, 1994, p. 14)

Nos referimos ao cotidiano como território, espaço que contém as diferenças advindas das diversas representações de comportamento, e atuação no tempo e espaço sobre reflexos sociais, culturais, estéticos e cognitivos. Nós o compreendemos como espaço privilegiado de atuação onde

há outras camadas da realidade, não cristalizadas, onde os acontecimentos estão sempre em devir, em transformação, e em relação às quais a lógica das oposições exclusivas é insuficiente. "De olho" no cotidiano, começamos a ser sensíveis, a nos deixar penetrar por essas outras "camadas" da realidade. (TRINDADE, 1994, p.49)

Balizar a pesquisa pela escuta dos meus pares tomando como referencial teórico-prático os seus cotidianos, potencializou o estudo na perspectiva da diferença, pois “o cotidiano comporta em si um paradoxo, ao mesmo tempo que contém o que há de singular no ser humano, (...) como o que há de coletivo, genérico” (TRINDADE, 1994, p.46)

Desta forma, a pesquisa dialoga com as realidades apresentadas pelo grupo formado por dez docentes atuantes na rede Municipal do Rio de Janeiro. Estiveram envolvidas/os na pesquisa, oito professoras e dois professores, atuando em diferentes segmentos: três docentes na Educação Infantil, duas docentes na primeira etapa do Ensino Fundamental, três docentes na segunda etapa do Ensino Fundamental e duas docentes no PEJA (modalidade EJA no Rio de Janeiro).

O grupo majoritariamente feminino e negro reflete a estatística de atuação nas escolas municipais carioca, conforme nos afirmam os dados de Silva e Baião (2022) que indicam que “a rede municipal carioca apresenta cerca de 89% que se autodeclaram cisgênero feminino e um pouco mais de 10% que se declaram cisgênero masculino. (...) Destas, 55,1% de profissionais são autodeclaradas negras e cerca de 43,7% autodeclaradas brancas”.

Consideramos os índices formulados pelo IBGE (2010) para autodeclaração, compreendendo como negras, as pessoas que se declaram

como pretas ou pardas, sendo o grupo composto majoritariamente por pessoas declaradas pretas, no total de sete (7) pessoas, duas (2) pardas e uma (1) branca. Este levantamento, ainda que sem grande ampliação amostral nos indica que a atuação docente quanto a práticas consolidadas na perspectiva da ERER, é articulada ainda pelas demandas do povo negro, pelos corpos pretos em deslocamento e ocupação nos territórios. Entretanto, salientamos o que nos afirma BENTO (2022)

Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um grupo e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para outro. (BENTO, 2022, p. 14-15)

Desta forma nas conversas/ partilhas que tivemos confluímos<sup>12</sup> na compreensão de que para construir outros pactos civilizatórios, na invenção de outros modos, mirando em outros mundos possíveis, precisamos do posicionamento – ação consciente de todas as pessoas, inclusive deslocando o olhar que está sobre os “outros” racializados (nós), para o centro, onde foi colocado o branco e de onde se construiu a noção de raça, considerando que a pessoa lida como branca em nossa sociedade detém de privilégios e acessa simbólica e materialmente uma herança cunhada numa hierarquização racial.

O agir consciente do lugar na hierarquia racial/social do branco pode ser percebido na fala de uma das professoras quando nos contou que “penso que nossos alunos, precisam ver pessoas negras como eles, a partir de outras trajetórias. Procuro sempre trazer a juventude negra que já está na universidade para falar com eles, pois eles precisam ver que existem possibilidades de outros lugares. Tornar esta possibilidade real.” (professora (escre)vivente da pesquisa, agosto, 2023). Comentamos que tal prática pedagógica está para além da representatividade negra, mas se fortalece também no reconhecimento de uma pessoa branca sobre seu lugar de

---

<sup>12</sup> Confluir é uma nomeação feita por Nego Bispo que explicita o sentido dos nossos encontros pela exatidão de conforme traduzido nas sábias palavras do quilombola: “Um rio não deixa de ser rio quando conflui com outros rios. Ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência a gente não deixa de ser a gente, a gente passa ser a gente e outra gente” Fonte: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2023/08/13/incolonizavel-e-afropindoramico-quem-e-o-quilombola-nego-bispo.htm> acesso em: 07/08/2024

privilégio, argumentando e incidindo sobre as disparidades sociais que impactam principalmente os corpos negros, pondo em cena a desarticulação do pacto da branquitude (BENTO, 2022) através de uma postura antirracista na escola.

As e os docentes chegam à pesquisa impulsionados pelas suas trajetórias de vida e pela construção de sua própria identidade, interessados em construir um novo caminho epistemológico, que impulse outro projeto social, através da Educação em seus territórios, na perspectiva da EREER.

No encontro de apresentação da pesquisa, apesar da escuta aberta, busquei destacar algumas informações para subsidiar nossos diálogos ao longo do trabalho e para considerar na escrita deste texto. Dentre as perguntas geradoras elenquei: tempo de atuação no magistério e na rede municipal de ensino; como a EREER se consolida nas práticas pedagógicas de cada pessoa e como tem sido a experiência com EREER nas escolas onde atuam considerando o cotidiano e as políticas públicas de fomento a estas práticas;

De acordo com as considerações sobre o tempo de atuação docente há variação entre cinco e trinta anos de magistério, incluindo um professor que se aposentou ao longo dos encontros da pesquisa. Quanto à formação docente, foi possível também observar outro dado, colocado em comparação aos dados estatísticos realizados junto ao conjunto da rede através do artigo “Análise de dados e políticas públicas antirracista na Educação Carioca” de SILVA e BAIÃO, 2022.

Em seu artigo, o autor e autora destacam que na rede municipal do Rio de Janeiro a maioria das/dos profissionais de educação especializados em suas áreas (com formação em nível de especialização ou mestrado) são negras/negros, compreendendo 53,3% das/dos profissionais que responderam à pesquisa formulada para construção do artigo.

No grupo (escre)vivente da pesquisa pudemos constatar que a maior parte das/dos docentes possui grau de escolaridade superior à graduação e as motivações para a formação, reveladas nos encontros se concentram no aprofundamento teórico para fundamentar práticas já presentes em seus fazeres, bem como a busca de outros referenciais que pudessem não só subsidiar a intervenção no espaço escolar, mas como um despertar em suas

próprias trajetórias. Um aspecto importante da formação é a busca individual, apoiada por coletivos que ultrapassam os limites acadêmicos.

Podemos com isto aproximar a busca pela formação docente, como uma formação que traz uma demanda da vida, impulsionada pelas inquietações advindas da experiência e que, portanto, converge com os saberes orgânicos que nos explicita NEGO BISPO (2019).

Bispo (2019) em uma entrevista para a revista *Entre Rios - Revista do PPGANT-UFPI*, nos apresenta sua trajetória quanto a busca por formação formal na escola como uma forma de traduzir a língua escrita para a linguagem oral predominante na cultura do povo quilombola. Destaca que foi enviado para a escola para decodificar os contratos escritos apresentados pelos colonialistas e que em diálogo com as experiências vividas em seu cotidiano, foi se formando pelo seu povo como um tradutor de linguagens, pois articulava os saberes das escrituras (escola) com os saberes orais (do cotidiano, de vida). Aproximo este relato a indagação feita na pesquisa sobre a formação docente na temática racial, onde as narrativas se aproximam do sentido de formação que nos apresenta Bispo, pois a formação das/dos professores foi motivada por esta interseção dos saberes, aqueles adquiridos formalmente nas instituições de ensino, mas foram motivados pelas experiências vividas e/ou observadas pela própria realidade.

Destaco assim, que a partir do diálogo feito podemos considerar que a motivação predominante para formação docente para Educação das Relações Étnico-Raciais se sustenta na busca por saberes orgânicos, aqueles que possuem um envolvimento com o saber vivido, referenciado na ancestralidade e nos atravessamentos dos corpos negros em suas potencialidades e subalternidades e que se apresentam pela experiência destes corpos, com inquietações e referências próprias do seu cotidiano.

Para confirmar esta conclusão estabeleço sentido entre as palavras de Bispo e da professora (escre)vivente que nos conta que “mesmo sendo uma pessoa negra eu sentia uma inquietação em relação ao conteúdo que eu possuía para discutir a questão racial na escola, fui buscar este conteúdo e então eu comecei a ouvir falar da EREER e passei a ver o mundo de uma outra maneira” (professora (escre)vivente, agosto, 2023).

A professora nos relatou que foi seu pertencimento racial como mulher negra, que a impulsionou a buscar formação para ter subsídios metodológicos para orientar sua prática pedagógica sob o viés racial, partindo das próprias experiências vividas, e que nesta busca pode ampliar sua percepção sobre si e sobre as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade, amparada na busca pelo saber que emana das urgências da vida, como forma de reeditar os contratos sociais, articulando o predomínio do saber das escrituras/sintético (conhecimento acadêmico) e a oralidade/orgânico (conhecimento advindo das referências ancestrais, vividos e articulados com a realidade).

Gomes (2000) problematiza a inclusão da diversidade na formação de professores, corroborando com a nossa observação no processo de pesquisa enfatizando que

Será que um dos caminhos para construção de práticas formadoras que eduquem para diversidade poderá ser um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos profissionais que demonstram tal sensibilidade? Onde eles/elas aprenderam a construir uma pedagogia da diversidade? O que eles podem nos ensinar? (p.157)

Pontuamos a nossa defesa sobre a inserção da dimensão racial como referência epistemológica nos currículos, desde a educação básica, formação inicial de professores até a formação continuada, de forma institucionalizada para que então possa ser possível falar em Educação de qualidade e democrática. Não romantizamos os movimentos de busca individual por formação, mas ressaltamos que é ainda este movimento que tem suplantado as práticas pedagógicas consolidadas na EREER, e, portanto, é valoroso reconhecê-los e referenciá-los como construção de conhecimentos para o campo.

A institucionalização das relações raciais na escola apresenta fragilidades e comporta um espaço de tensionamento, que requer posicionamento político. Gomes (2019) destaca que foi o Movimento Negro como educador, que impulsionou a discussão das diferenças, em seu aspecto específico contra o racismo, e mais ampliado contra toda a forma de discriminação, para a sociedade em geral e particularmente para dentro da escola, exigindo como demanda a formação docente.

A autora nos afirma que a diversidade étnico-cultural está relacionada ao resgate do sujeito e que, portanto, não são mediadas somente pelas relações

de dominação e poder, mas também pelos atravessamentos vividos nas experiências que comportam a religião, a etnia/raça, o gênero, a idade, entre outros. Assim como relata uma (escre)vivente acerca de sua formação

Nasci em uma família de pessoas militantes, não na esfera acadêmica, mas dentro de movimento de bloco afro e afro axé. Eu cresci dentro de barracão fazendo amarração de pano. Eu tive a oportunidade de crescer, de me formar com esta narrativa adocicada. Conhecer a história do nosso povo através da música, saber de Nelson Mandela, Stive Biko, Malcon X, através da oralidade, não dos livros. Isso me ajudou a me proteger.” (PROFESSORA (ESCRE)VIVENTE, 2023, anotações da pesquisadora.)

Reafirmamos com isto que a formação docente na perspectiva da promoção da diferença requer o envolvimento dos profissionais na compreensão de que professoras e professores são sujeitos socioculturais envolvidos em processos de aprendizagem e de conhecimento e que trazem valores, memórias, referências culturais para a construção dos saberes.

A postura de docentes como as/os participantes da pesquisa conduz ao fortalecimento da implementação das práticas para a Educação das relações étnico-raciais no cotidiano das escolas. Entretanto, debatemos a carência da formação institucionalizada e reivindicamos o fomento e a garantia da formação docente continuada e de qualidade, pois compreendemos que somente assim se dará uma formação docente efetiva para EREER, que contemplem as diferenças, não só a partir do viés racial, mas desarticulando qualquer estereótipo discriminatório na escola.

As nossas fabulações nos conduzem ao sentido de Educação para o coletivo, para o anúncio do sentido comunitário, da relação no mundo uns com os outros, uma Educação que se faça em afetos e sentidos como nos propõe Krenak (2022) quando nos diz sobre a relação intrínseca entre educação e diferença como forma de existir

(...) posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos. Só assim é possível conjugar o mundizar, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar pluriversos. (KRENAK,2022, p.42)

As histórias relatadas neste processo de pesquisa, vieram contidas de pluriversos, de sentidos e afetos, mediadas por um movimento pedagógico-político comprometido em abrir novas possibilidades. Apresento a partir da minha escuta e das percepções as presenças importantes neste trajeto de

pesquisar, as ações propositivas de meus pares que caminhando próximo ou longe sinto o vibrar ao longo do percurso, pois é sabendo de suas intervenções que fortaleço as minhas.

### **2.3 Nós por nós: Relatoria Afetiva para EREER e a enunciação docente pela inscrição de sentidos do/no cotidiano**

Diante do desafio de escre(vive)r e traduzir os encontros que tivemos na pesquisa e que foram essenciais para robustecer minhas reflexões e proposições, trago em forma de relatoria as palavras-cenas das trajetórias e propostas pedagógicas que foram comigo compartilhadas.

Construo o termo Relatoria Afetiva para contemplar o que pretendo nesta seção, que é para além de registrar as aprendizagens que tivemos em confluência com pares. O que pretendemos com a relatoria é afetar, ampliar outras experiências que possam confluir com as nossas. Mais do que descrever o que partilhamos, a Relatoria Afetiva inspirada na sabedoria de Nego BISPO (2019) é a forma de tradução de saberes que são vividos por um coletivo. Neste trabalho, a relatoria das práticas docentes está contida das palavras e imagens que se apresentaram na troca de trajetórias de vidas afetadas pelos seus territórios de atuação profissional. Portanto, incluem saberes que são compartilhados desde as experiências de cada docente envolvida/o na pesquisa, junto as suas comunidades de atuação.

Faço uma reflexão teórica propondo algumas dimensões que fortalecem a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) construída em diálogo com as relatorias de forma propositiva. Busco interseccionar o vivido nas escolas municipais do Rio de Janeiro e postulados teóricos para visibilizar um projeto possível de Educação para EREER que desestabiliza e rompe com a continuidade da desumanização fortalecido no sistema educacional. Pela agência docente, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, como uma demanda social de urgência, está em prática na rede municipal do Rio de Janeiro, e a divulgação desta materialidade é o meu objetivo como pesquisadora. É o anúncio a partir da base educacional, no chão da escola, que tem construído modos e significados para EREER.

Trago às reflexões como construção de um pensamento que se faz horizontalizado, que acredita que a pesquisa feita por uma professora-pesquisadora requer “rigoriedade metódica, corporeidade das palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática e a convicção que a mudança é possível” (FREIRE, 1996). Articular os saberes que emanam dos territórios em diálogo com as legislações educacionais para EREER é um movimento Sankofa, apreendido desde a cosmo-percepção do sistema mundo africano, que simboliza sabedoria: ‘aprender com o passado para construir o futuro’ (IPEAFRO, 2024).

Desta maneira, a ancestralidade é o farol que ilumina as considerações propostas, pois a partir desta noção é que seguimos em caminhos abertos por um legado de construções e reconstruções feitas pelo povo negro, desde a soberania africana, as resistências e insurgências necessárias ao aviltamento do período colonial e a organização em diáspora, com o movimento negro brasileiro.

É dentro de uma abordagem ancestral de educação (FLOR DO NASCIMENTO, 2020) que reivindicamos que a articulação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, em seu objetivo político de combater o racismo, precisa adensar ao currículo escolar mais que informações sobre História e cultura afro-brasileira, africana e indígena. É basilar que se firmem posturas que acolham outros sentidos de ser e estar no mundo, que à medida que tensione o epistemicídio, seja tecida outra concepção de Educação, de ensinar e aprender, de relações e contratos sociais, de quem somos nós e como nos relacionamos com a nossa própria história. É necessário o deslocamento de referenciais desarticulando a geopolítica do conhecimento na perspectiva colonial, mas é sobretudo fundamental que este deslocamento não reforce a matriz colonial de pensamento e construção/concepção de identidades estereotipadas e desumanizadoras.

Nas palavras de Flor do Nascimento, a ancestralidade é o

vetor sensibilizador do pensamento e dos corpos, para que se abram a esse encontro com as figuras negadas por nossa história colonial, construindo para elas – e para nós – outros espaços, outros sentidos, outras vivências e, assim, nos reconstruindo como sujeitos históricos. (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p.30)

Desta forma, colocar a ancestralidade como pensamento fundante para ser-fazer a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto que nos interessa, remonta o possível, pois nos permite acessar, para além de parentesco consanguíneos ou simbólicos com aqueles /aquelas que vieram antes de nós, nos reconecta com a busca por produzir sentidos para a experiência ética e política em torno do pensamento e da vida, considerando as referências que nos foram negadas pelo colonialismo.

Nossas posturas e fundamentações pedagógicas vão se afinando então a modos outros, menos racistas, menos sexistas, menos excludentes. Ao nos conectar com outras bases filosóficas de existência, compreendendo-nos também como parte delas, tomamos uma pedagogia que reivindica a vida. Experimentamos as possibilidades de encantamentos com o mundo, que antes foram cerceados pelo entendimento de que a única forma de existência está sobre os efeitos da colonialidade e do valor mercantil impresso pelo capitalismo.

Diante da afirmação desta condução de pensamento, a relação que trataremos com as palavras-cenas é ampliada para os significados que estas práticas pedagógicas tiveram em seus contextos, que são vivos e, portanto, diversos. São as reverberações do dito (e do não dito), com suas intencionalidades e negociações dentro do cotidiano escolar que sustentam as dimensões que apresento como as raízes fortes de sustentação de uma prática transformadora, elaborada a partir das relações étnico-raciais na Educação.

Amparada no marco legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER), construo marcadores de ações desde os diálogos com docentes que sustentam a nossa relatoria. Na partilha, mesmo considerando as particularidades em nossas trajetórias, nos coadunamos em premissas necessárias para romper com o postulado eurocêntrico e anunciar sentidos para uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

O documento legal, DCNERER, indica como princípios orientadores para o desenvolvimento da ERER: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. A partir destes orientadores e fabulando com os relatos, desdobramos alguns marcadores que notadamente estiveram

presentes nas práticas na perspectiva da EREER, de modo a consolidá-las por meio da ação docente nos cotidianos das escolas municipais cariocas.

Fazer a interlocução da relatoria com o documento legal, é tornar a palavra da lei em prática viva, que nos coloca diante dos acúmulos que a comunidade negra talhou, reverenciando nossa ancestralidade e buscando corresponder a continuidade do caminho para atender aos nossos anseios comunitários.

Intenciono que está escrita seja propulsora de inspiração para fazeres reflexivos no espaço-vida do cotidiano escolar. A partir dos ensinamentos de Bispo (2021) e da minha posição de relatora, compreendendo que

As letras são sementes e, quando eu escrevo, eu estou semeando letras sementes que vão germinar em forma de palavras nas bocas de várias pessoas. Essas palavras vão ser armazenadas nas mentes e vão alimentar. Elas são alimentos, são frutos que vão alimentar os sentidos, todos os sentidos. E assim as palavras vão nos movendo pela oralidade, pela escrita ou pelas imagens. (BISPO, 2021, p.20)

Destacamos então as palavras-cenas interpeladas por marcadores de ação propositiva para a Educação das relações étnico-raciais, conforme elencamos:

### **2.3.1 Posicionar a Cultura como negociação, espaço que ocorre a valorização, construção de identidades, transmissão e heranças**

A hierarquização de culturas é um pressuposto do mecanismo de desumanização articulado pelo racismo. É pela marca de superioridade racial e cultural que se produz a racionalidade na perspectiva do sistema-mundo ocidental. O mecanismo de valorização monocultural postulado pelo eurocentrismo, é estratégico para a negação e silenciamento de outras presenças inscritas no mundo. A valorização monocultural é um projeto colonial que afeta o ser cognoscente, pois este é constituído de saber, do que aprende e porque aprende, que terá reflexo em suas subjetivações que vão constituindo o desenvolvimento humano na dimensão psíquica tanto quanto a social.

É crucial salientar que na escola, há uma intencionalidade no ato pedagógico de socializar o acúmulo de conhecimento historicamente produzidos através dos conteúdos, mas há também a reprodução de papéis de

comportamento que são conformados através do processo de desenvolvimento e da apropriação cultural.

É importante pensar que a dinâmica que se dá no currículo, em suas escolhas epistemológicas, vai refletir o projeto histórico assumido por aqueles que determinam sua composição. Pensando então um currículo como um conjunto de práticas, que vão desde a escolha do repertório cultural a ser transmitido até a intencionalidade dele, uma educadora ou um educador imprime a sociabilidade que estes almejam. Concordamos com Barbara Carine (PINHEIRO, 2023) quando elucida que

professoras e professores são esses 'doadores de memória' com o papel de transmitir socialmente às novas gerações um legado cultural sistemático que tanto nos impulsiona no sentido de desenvolvimento humano, em seu patamar subjetivo. (PINHEIRO, 2023, p.24)

Lélia GONZALEZ (2020) em diferentes contextos nos aponta que o conceito de cultura deve ser pensado como pluralidade e ser arregimentado como elemento de conscientização política. Esta percepção aparece de forma fundante na prática das/dos docentes e nos faz apontar a importância de se compreender a cultura como algo dinâmico e que vai constituir o ser, sustentando a diversidade nas relações sociais

Quando percebi, que o impacto do afastamento da escola após o isolamento pela Covid-19, produziu lacunas na alfabetização de alunos do 6º e 7º anos, percebi que precisava fazer alguma coisa, então propus pra escola organizar meus tempos em Roda de Leitura. Eu trouxe como referencial livros infanto-juvenis afro-brasileiros, de perspectiva africana e indígena. É preciso aproximar a leitura da representação e forma de vida dos alunos, daqueles saberes que eles convivem na rua, em suas casas, com as famílias e lugares que ele vai. A linguagem tem que ser a que está na boca da criança... (PROFESSORA JN,2023, anotações da pesquisadora)

À medida que a aluna e o aluno que são trançistas, trançavam os cabelos, além de trazer conhecimento sobre suas histórias de vida em relação ao seu trabalho, apontavam para a simetria de divisão das tranças e quiseram ir contando sobre a História das tranças, pois eles mesmos acharam que seria importante socializar este conhecimento para turma, um conhecimento que conta sobre a cultura e história africana, mas também fala sobre suas vidas. (PROFESSORA FR, 2023, anotações da pesquisadora)

Percebemos uma ruptura com o eurocentrismo, a partir das histórias de vida das pessoas envolvidas no processo educativo, o centro não é mais a prospecção universal de conhecimento, mas sim as experiências vividas. A vivência racial dos envolvidos no processo educativo é ponto de partida e de

chegada para o objetivo emancipatório, é a partir delas que as reflexões de negociações e transformação podem ser debatidas, impulsionando a um outro sentido de operação de sentidos do currículo escolar.

O que nos contam as professoras possibilita o diálogo com o que GONZÁLEZ (2020) já denunciava e questionava sobre o sistema educacional

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — elementar, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (GONZALEZ, 2020, p. 39)

Neste sentido, é com a responsabilidade desta contraposição, que situamos o papel docente de posicionamento permanentemente insubordinado, o de não se conformar ao discurso ideológico de perpetuação de desigualdades e preconceito racial se amparando em referenciais que coadunam com o repertório cultural das/dos discentes. Orientar as práticas em viés contra hegemônico interculturalizando saberes, é sobretudo articular diariamente as possibilidades de fortalecimento de identidades não-brancas de forma potencializadora, questionando a imposição colonial e provocando uma leitura racial a partir dos diferentes sentidos atribuídos a direitos e lugares na convivência social, normalizados por hábitos e costumes de uma cultura dominante.

Outra professora socializa sua experiência, tomando a diferença cultural como mote para o trabalho em sala de aula

Quando eu começo a mostrar a realidade vivenciada pelos indígenas do povo Yanomami as crianças passaram a perceber que ainda hoje outras formas de culturas, de modo de vida, não são respeitadas, eles continuam sendo atacados. No desenvolvimento das atividades, também começaram a identificar referências pessoais com os indígenas, surgiram identificações de presença familiar, através da memória e história contada pelas famílias. Eu acho que quando a gente traz para sala de aula esta outra perspectiva de existência dos povos indígenas, mostrando personalidades indígenas, com Sônia Guajajara, Krenak e os Yanomamis, nos aprofundando na maneiras como se relacionam em comunidade e suas bases de organização, temos uma grande oportunidade de fazer as crianças pensarem de uma outra forma, desconstruindo ideias falsas sobre os povos originários, de quem descendemos. Me abrir para este trabalho foi

muito importante, tem sido um grande aprendizado. (Professora RM,2023, anotações da pesquisadora)

A fala desta professora elucida o nosso posicionamento para dinamizar as diferentes presenças na escola, uma didática pautada na Interculturalidade, entendendo o limite que temos enquanto sociedade constituída em subjetividades pelo sistema capitalista e a constituição da instituição escolar dentro da lógica colonial, que se sustenta pela monocultura e homogeneização.

A nossa posição é então enfatizar uma perspectiva que busca trabalhar a favor das relações entre pessoas, considerando as forças assimétricas de poder que estão colocadas entre os diferentes grupos socioculturais. É pensar a escola como espaço de encontro e desencontros culturais, que devem ser considerados em reconhecimento ao “outro”, assegurando o direito à diferença, reforçando a capacidade de construir um projeto social em que estas diferenças sejam dialeticamente construídas em respeito à vida digna para todas e todos e a manutenção da alteridade.

A interculturalidade a que nos referimos tem aporte teórico nas palavras de Catherine Walsh em sua dimensão crítica, pois não é pensada apenas no reconhecimento da existência de diferentes culturas, visando a integração a cultura dominante, como exótica ou diferente, mantendo a hierarquização entre elas. Mas compreendemos a interculturalidade como projeto político-pedagógico a ser perseguido em vista da prospecção de um outro fazer pedagógico. As palavras de Walsh sintetizam a abordagem à que nos interessa

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p.10-11 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.26)

Considerando a (pluri)diversidade, Ailton Krenak (2020) nos convida a refletir sobre a forma que somos socializados, e muito tem nos ensinado em relação à educação que conduzimos. Nos convida a fazer uma reflexão sobre o

processo educacional, em sua característica humanizadora, questionando os nossos princípios de humanidade quando afirma que “ter diversidade, não é isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.” (Ailton Krenak, 2020, p. 35). O importante ativista indígena nos oferece a possibilidade de repensar que humanidade estamos prospectando. Adensando a Interculturalidade as práticas pedagógicas é uma forma de abrir continuamente este processo de reflexão e recriação da maneira de ver e estar no mundo.

Consideramos assim a Educação para as relações étnico-raciais como reivindicação da vida, pois busca fortalecer inscrições epistêmicas desde o local de sua atuação, considerando o repertório cultural local como fio condutor para reconhecimento e resgate do que foi esgarçado pela lógica colonial. É um marcador de presenças diversas que se envolvem, aprendem e ensinam mutuamente, potencializando positivamente as relações entre pessoas.

Apontamos como objetivo central “a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; (DCNERER, 2004, p.18). As palavras do professor (escre)vivente, afirmam o nosso compromisso com a dimensão cultural na perspectiva da EREER

na tentativa de aproximar as crianças pequenas, da educação infantil destes saberes emancipatórios eu fazia uma contação de história, uma história de matriz africana e transformava aquela história em brincadeira. Percebendo isso a professora de sala de leitura do meu EDI comentou: ‘eu fiz uma atividade que eu chamava de brincar de ler’ então o brincar de ler virou também uma atividade da Educação Física, a gente fazia a contação de histórias e transformava a leitura em movimentos e brincadeiras. **Buscamos que na interação entre elas, as crianças negras se sintam reconhecidas e valorizadas em sua identidade étnico-racial. E as crianças não-negras, se afastem do sentimento de superioridade. As brincadeiras, as músicas, o passinho são elementos que representam conhecimentos que foram historicamente produzidos e culturalmente desenvolvidos, e, portanto, possuem significados importantes** [grifo nosso]. (PROFESSOR AC, 2023, anotações da pesquisadora)

### 2.3.2 Recontar a História como resgate de uma trajetória extraviada ou perdida

Será que a Lei Áurea tão sonhada  
Há tanto assinada  
Não foi o fim da escravidão?  
Hoje dentro da realidade, onde está a liberdade?  
Onde está que ninguém viu?

*Cem anos de liberdade, realidade e ilusão Samba  
Enredo Mangueira, 1988*

A epígrafe é um trecho do relato-cena apontado como um recurso pedagógico utilizado por uma professora (escre)vivente da pesquisa considerando que rever fatos históricos à luz da contribuição do povo negro, indígena e outros grupos minorizados é uma premissa da EREER.

Considera-se que o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena somam ao currículo escolar uma reparação de distorções que constituem o pensamento social brasileiro acerca das identidades e contribuição histórica destes grupos na constituição de nossa sociedade. É através destes conhecimentos que se coloca evidente a discussão das relações raciais no Brasil, ante a constituição de identidades/subjetivações, a garantia de direitos, e a valorização das raízes africanas e indígenas na formação da nação. Reinterpretar a História é, portanto, um meio privilegiado para tensionar discursos sociais que sustentam práticas racistas e, portanto, são meios de consolidar anúncios pelas vozes das populações subalternizadas, que tiveram suas presenças históricas falseadas pelo projeto colonial.

Importante ressaltar que a reinterpretação dos acontecimentos históricos na perspectiva da Educação das relações étnico-raciais, fortalece uma explanação dos acontecimentos em outra perspectiva, que não a de quem tem o poder, possibilitando que seja desvelada uma pluralidade de raciocínios e pensamentos desde as matrizes africanas e dos povos originários, o que provoca diálogos entre diferentes sistemas simbólicos, estruturas conceituais, constituições culturais diversas que apresentam visões de mundo e valores que quando reconhecidos são valorizados e respeitados.

Um relato compartilhado coletivamente na trajetória da pesquisa, elucida as reflexões que trazemos aqui

A atividade realizada faz parte de uma dinâmica maior, elaborada pelos professores do CEJA Maré, proposta para focar as relações raciais e seus atravessamentos na nossa sociedade, e em particular na vida das/dos estudantes da EJA. A atividade começou com o Jogo dos Privilégios, uma dinâmica realizada por outro professor. Percebemos nesta dinâmica que boa parte dos alunos não se reconheceram como negros e não se colocaram como pessoas sem privilégios (no contexto social). Após a dinâmica, conduzi a atividade apresentando uma abordagem que questiona a abolição a partir da figura da Princesa Isabel, e aponto a verdadeira causa da abolição: resistência, adesão popular e mobilização a partir do povo preto e do movimento abolicionista os estudantes ficaram mais interessados e afetados pela parte que projetei uma linha do tempo com as leis que afetaram a população negra. Apresentei desde a primeira lei de educação, que proibia o acesso de negros a escola até leis atuais que se referem a reparação histórica. As leis foram discutidas ponto a ponto, e à medida que os fatos foram sendo conhecidos, muitos relacionaram aos efeitos em suas próprias histórias de vida atualmente os relatos que foram aparecendo, demonstravam a percepção do porquê a população negra até hoje enfrenta dificuldades para uma vida digna, passando por situações degradantes, relegados ao analfabetismo e a posição mais pobre na sociedade. Trouxemos também ao debate as leis que garantiam direitos a população negra, considerando a constituição de 1988, questionando que apesar de existirem direitos e o acesso a eles muitas vezes não é efetivo. Foi destacado por alguns alunos a partir desta reflexão as formas atuais de escravidão e necessidade ainda constante da reivindicação destes direitos. Uma aluna chorou ao declarar que sofreu discriminação ao procurar emprego. E foram necessárias ações de acolhimento. Tratar esta realidade é um fator sensível, pois as pessoas são machucadas pela ordem social, e isso ficou explícito na roda de conversa. Na mesma medida foi importante, a contraposição feita utilizando as leis como fio condutor do debate, porque são fatos, informações técnicas e científicas, que desmontam um discurso comum. Ao falar da obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas, afrobrasileira e indígenas e da lei de cotas, discursos conservadores são tensionados pelo argumento de que este conjunto de leis, tentaram inviabilizar a vida do negro em sociedade. Sem escola, sem terra e sem trabalho, este foi um projeto de extermínio da população negra, e no contexto que vivenciamos traz o reflexo do público da EJA. A EJA é negra. Ao trazeremos junto a esta atividade a imagem e biografia dos abolicionistas, pude perceber que a atividade foi também formativa para os/as colegas, pois não temos estas referências em nossa formação. O objetivo principal foi contrapor, tensionar e repensar o discurso social do senso comum, de forma ampliada, envolvendo toda comunidade escolar. Ampliando a roda de conversa usamos a letra da música do samba da mangueira de 1988, a letra foi distribuída, cantada e feita uma reflexão, onde muitas pessoas colocaram suas histórias de vida, situando nas referências de interdição e na busca de transformação desta realidade. (Professora CC, 2023, anotações da pesquisadora)

Salientamos a relevância da atividade cujo objetivo foi apresentar fatos históricos, por meio de uma linha do tempo com leis que organizaram a sociedade e consubstanciar com informações uma contraposição ao discurso dominante em relação ao negro no Brasil.

Na mesma medida em que a professora fratura o silenciamento causado pelo epistemicídio, possibilitando uma revisão da História nacional, também oferece uma outra análise sobre as subjetivações em que nossas identidades são forjadas, tensionando a ambiguidade do racismo brasileiro, que se ampara no mito da democracia racial. Lélia (GONZÁLEZ, 2020) nos aponta que é exatamente o “mito da democracia racial enquanto modo de representação/ discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil.” E a permanência desta crença, ainda nos tempos atuais, permite que no ideário social exista a afirmação de que vivemos em uma sociedade sem hierarquizações raciais devido à miscigenação, o que recai individualmente nas pessoas negras a manutenção das discriminações e desigualdades por elas vividas.

À medida que são apresentadas as informações, sob outro referencial da construção social brasileira, estudantes e demais envolvidos são expostos à articulação entre racismo e privilégio racial. Mais uma vez tomo as palavras de Lélia González (2020), para dialogar com o posicionamento da professora. A autora destaca que o racismo é uma construção ideológica, aliado a um conjunto de práticas, e beneficia determinados interesses, amparados no privilégio racial que

[...] evidencia como, em todos os níveis, o grupo branco foi beneficiário da exploração dos grupos raciais. Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco firmou sua supremacia às expensas e presença do negro. (GONZALEZ, 2020, p.33)

O relato nos encaminha também para afirmar uma convicção que dá alicerce a esta pesquisa: precisamos reorientar os referenciais das histórias que contamos, das narrativas que levamos para a escola e sobre a escola, se queremos estar na esteira de luta por outra educação, ou enquanto caminhamos para democratização real da escola que experienciamos. A professora nos relata que

Percebemos na atividade inicial que muitas pessoas não se reconheciam como negras, não observavam a existência de privilégios sociais, e à medida que alguns fatos (leis) foram apresentados demonstraram perceber as interdições em suas próprias vidas. (Professora (escre)vivente, 2023, anotações da pesquisadora).

Conceição Evaristo, intelectual negra que nos empresta sua literatura entre muitos modos, para fazer uma leitura da realidade brasileira, afirmou em uma entrevista<sup>13</sup> que

Nós, africanos e seus descendentes, ainda sofremos as consequências da escravidão nas Américas. Os povos colonizados não estudaram esse passado, daí a necessidade de contar nossa diáspora. Mas, contar o passado escravista não é apenas uma narrativa de dor, mas, sim, de resistência. Nossa memória precisa ser elaborada a partir de nosso ponto de vista, porque a história da escravidão sempre foi escrita a partir da visão dos brancos que costumam reforçar o vitimismo. Quando nós falamos de sofrimento, fazemos isto a partir de uma resistência, pois todas as vezes que se vitimiza um povo, lhe é negado a possibilidade de reagir e resistir. (EVARISTO, 2018)

Em diálogo com Evaristo e retomando a epígrafe deste texto saliento que em uma educação que permite a presença pluriversal, e que sobretudo dialoga com setores minorizados pelo maniqueísmo social, é importante não somente permitir a audição de histórias referenciadas a partir de seus grupos de pertença. Mas tão fundamental, é com estas histórias possibilitar as indagações sobre as próprias subjetivações, reforçando-as positivamente e estilizando a imagem produzida pelos interesses dominantes conforme nos aponta FANON “Minha última prece: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!” (2008, p.191).

A partir das reflexões mobilizadas por esta relatoria, podemos posicionar a Educação para as Relações étnico-raciais como um movimento radicalizado na formação humana, que ao possibilitar a ruptura com histórias únicas, nos movimenta em direção à urgência do exercício de reelaborar e construir novos tempos e possibilidades, percebendo-se intimamente no processo.

### **2.3.3 Reconhecer a Escola criticamente como espaço de conflitos e reprodução de preconceitos**

Apesar do avanço na percepção e indignação social quanto a existência do racismo em nossa sociedade, convivemos na escola com situações flagrantes de discriminação racial, que ao serem denunciadas expõem o

---

<sup>13</sup> Entrevista Conceição Evaristo <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/576786-em-nosso-pais-o-que-e-excepcional-e-nao-sofrer-racismo-entrevista-com-a-escritora-conceicao-evaristo>

permanente despreparo da instituição, e de seus agentes mobilizadores para lidar com o combate ao racismo e acolhimento de pessoas negras. Enfatizamos aqui a questão racial, como aspecto preponderante sobre conflitos e reprodução de preconceitos, porque mesmo diante de outros marcadores de exclusão, tais como gênero, sexualidade, religião, a questão racial aprofunda as desigualdades, e a interdição de vida digna às pessoas negras.

Estatisticamente e a 'olhos vistos' em nosso cotidiano percebemos as disparidades raciais na ocupação da determinação de lugares sociais na sociedade brasileira. Sendo a população em sua maioria negra, as últimas pesquisas estatísticas revelam irrefutavelmente que a desigualdade no Brasil é estruturalmente racial. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 56% das pessoas que vivem no país são negras; entre os 10% mais pobres, os pretos e pardos somam 77%; já entre os mais ricos, são apenas 27,2%.

Já o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) os negros são maioria no sistema carcerário, onde representam 61,7% dos detentos. Os negros somam 75,9% dos brasileiros assassinados no período de 2008 e 2018, de acordo com o Atlas da Violência 2020, considerando que as mortes de mulheres negras e jovens negros e negras lideram os casos. Pontuar estes dados, é evidenciar o racismo estrutural do nosso país.

É preciso situar a escola neste contexto, já que apontamos o antirracismo como princípio pedagógico, é fundamental que se compreenda o espaço escolar como reprodutor do racismo que estrutura a sociedade. São as práticas sociais e as instituições que sustentam e perpetuam desigualdades e exclusões. Precisamos destacar que os espaços institucionais são reflexos do sistema mundo que os orienta, portanto, é insustentável considerar a escola como um espaço de neutralidade de posições político-sociais.

Para elucidar no mesmo sentido estatístico, apontamos que dados como evasão escolar e desempenho satisfatório na aprendizagem são marcados pela questão racial. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019) do IBGE, os dados demonstram desigualdade de acesso à Educação indicando que entre jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% eram negros e 28% brancos.

Especificamente, no ensino fundamental, através dos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) considerando aprendizado em matemática, entre os alunos de nível socioeconômico alto, 34,4% dos brancos têm aprendizado adequado, entre os pretos, 17,3% (diferença de 98,8%). Entre os de baixo nível socioeconômico, 15,8% dos estudantes brancos possuem aprendizado adequado contra 8% (diferença de 98%) dos pretos. Estes dados reforçam ainda a ideia de que as disparidades raciais permanecem mesmo em contextos econômicos distintos, o que nos leva a reafirmar que mesmo diante de níveis socioeconômicos mais altos a exclusão sistêmica causada pelo racismo permanece, e alija pessoas negras do acesso a direitos.

Consideramos os dados estatísticos para provocar a reflexão sobre o papel da escola na manutenção da lógica de hierarquização, violência e exclusão. É preciso compreender como este processo se dá, para fraturá-lo e romper com suas amarras. Gomes (2005) já nos alertava que o trato das relações raciais na escola passa por uma questão complexa e um terreno delicado que é a nossa própria representação do negro na sociedade, portanto ao indagar a escola na reprodução do racismo, indagamos as nossas posturas, valores e preconceitos, e é necessário fazê-lo, pois enquanto atuantes na Educação é de conduta ética que nossa postura valorize e respeite todas as presenças no espaço escolar. A Educação das relações étnico-raciais, conduz ao acesso aos direitos sociais previstos para todas as pessoas em uma sociedade democrática. Para ser democrática, a educação precisa ser antirracista (GOMES, 2023).

Algumas considerações foram ressaltadas pelas professoras (*escre*)*viventes* da pesquisa quanto a esta dimensão necessária para se consolidar a educação para as relações étnico-raciais como um princípio pedagógico na escola

É muito importante a gente possa ter este diálogo aqui, porque são estas ações que nos fortalecem. Na escola, nossos colegas muitas vezes consideram 'mimimi' organizar as atividades baseada nas questões raciais. Além de terem posturas declaradamente racistas em relação a grupos indígenas ou no debate sobre a população negra. São olhares, posturas, como sair da sala quando envolvidos em debates neste sentido. Já presenciei professoras que retiraram a turma do espaço quando ouviram cantos indígenas. (anotações da pesquisadora, professora (*escre*)*vivente* da pesquisa, 2023)

Quando você traz evidências do racismo em nossa sociedade ao abordar de forma ampla para toda comunidade escolar, você não

atinge somente aquele grupo de estudantes com quem temos contato, mas atingimos professores conservadores, que vezes ignoram os fatos, e por vezes se apoiam em suas ideologias para manter o racismo inclusive nas suas aulas. (anotações da pesquisadora, professora(escre)vivente da pesquisa, 2023)

A maioria dos professores não trabalha essa questão (racial), mesmo os que são negros. A situação que vivemos no trabalho faz também com que as pessoas queiram dar as suas aulas de acordo com a sua própria formação, o que já é muito trabalho. Eu faço então o trabalho com mais uma professora e os alunos mesmo, e espalho pela escola toda. A questão do racismo não é considerada nas reuniões com professores. Quando acontece uma situação de racismo entre estudantes se resolve ali mesmo, cada um da sua forma. (anotações da pesquisadora, professora (escre)vivente da pesquisa, 2023)

Foi ponto comum em nossa partilha (encontro envolvendo docentes (escre)viventes da pesquisa) a consideração quanto ao trabalho isolado de algumas professoras e professores, e a observação do panorama que leva a este isolamento. Em geral, as iniciativas que consolidam a EREER transcorrem em paralelo ao silenciamento da questão racial nos fazeres do cotidiano escolar, e transitam entre o engajamento dos discursos em favor do antirracismo, mas sem ações concretas e posturas que ressaltam a meritocracia baseadas no mito da democracia racial, ainda não superado na mentalidade de algumas pessoas.

De acordo com intelectuais do movimento negro, o mito da democracia racial sustenta o pensamento social marcado historicamente por uma hierarquização racial mascarada como paraíso racial. Ele aparece representado em algumas falas disparadas em diferentes contextos, mas sempre como prerrogativa para não potencializar a questão racial na escola: “somos um país miscigenado, nossa sociedade é uma mistura de culturas”, “na escola todos são iguais”, “eu vejo os meus alunos todos da mesma forma”. Tais frases comuns representam a ambiguidade da relação ação/negação do racismo “à brasileira” citado por Lélia (2020) e que estão relacionadas ao mito da democracia racial, fundamentado pelo seu contemporâneo, o intelectual e ativista Abdias Nascimento.

NASCIMENTO (2016) em sua obra “O Genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado”, apresenta as articulações simbólicas e materiais que sustentaram a construção ideológica da pretensa ‘democracia racial’ brasileira. O autor nos afirma:

Devemos compreender “Democracia Racial” como significado a uma metáfora perfeita para designar o racismo no estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado tal qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político, cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (NASCIMENTO, 2016, p.92)

O pensamento que ampara a falácia de uma democracia racial no Brasil teve como principal disseminador Gilberto Freyre, escritor que se debruçou em análises sociais sobre o Brasil, no início do século XX, suas proposições ainda refletem o pensamento social brasileiro, e a postura de muitos professores quanto à questão racial na sociedade e especificamente na escola: a de negação do racismo pela mistura de raças que compõem a sociedade brasileira.

A ideia de uma integração entre negros e brancos revelaria uma escravização atenuada e uma assimilação cultural africana, além do negro na construção da sociedade brasileira. A exotização e a folclorização de elementos que formam a cultura afro-brasileira permanecem no imaginário social, como a valorização do samba, da capoeira, da feijoada como importante marcador da cultura brasileira, mas com a contrapartida da manutenção do negro como sub-humanizado.

Importante destacar que o processo de miscigenação se deu pela violação dos corpos de mulheres pretas e indígenas, conforme aparece nas narrativas que ouvimos no percurso de pesquisa “sei que tenho sangue indígena, porque a minha avó foi ‘pega no laço’, ela era índia no interior...” (Julia Nelly, ago.2023) e conforme relatei sobre a minha genealogia familiar, de descendência negra e com relato vago que tive sobre a presença de ‘um português’, que nem mesmo marca tem no documento oficial da minha mãe, mas que nos deixou a marca da ‘brasilidade’: que seria a “limpeza do sangue”, ou seja, a miscigenação proposta pela elite brasileira.

Ao elaborar o conceito de mito da democracia racial, o Movimento Negro através de seus enfrentamentos intelectuais e políticos, pode comprovar o que constatamos até os dias atuais, a população negra sofre um processo histórico de aniquilação de sua existência, através de mecanismo simbólicos e materiais sustentados por uma política de Estado.

A negação da existência do racismo na escola, ou sua naturalização na sociedade como indicador da diferença entre classes sociais contribui para inércia e para a manutenção somente da indignação quanto ao racismo que não se converte em ação de combate a ele, tal atitude nega ou omite o fato de que este fenômeno cruel foi construído e tem sua manutenção nos

Processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. É ignorado, preocupantemente, o jogo complexo que se dá imerso em relações de poder em que a passividade reforça preconceitos seculares contra pessoas negras, dentre outros marcadores de exclusão e desumanização.

É importante elucidar que quanto ao racismo e a colonialidade dialogamos com o destaque que Gomes (2021) ressalta às palavras de Grasfoguel

[...]a ideia de 'colonialidade' estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e o seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc, acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano). (GRASFOGUEL, 2019, p. 59 citado por GOMES, 2021, p. 436)

Para situar o combate ao racismo como premissa da Educação é preciso reconhecer que o racismo está presente nos currículos de caráter monocultural, nos materiais didáticos oferecidos as/aos estudantes onde a cultura e imagem do negro, indígenas, mulheres, religiões entre outros marcadores de diferença são sub-representados ou invisibilizados, nas posturas tomadas pelos agentes do cotidiano escolar, nas avaliações padronizadas propostas ao processo de aprendizagem, nas escolhas pedagógicas que fazemos quanto ao que consideramos como conhecimentos válidos, que culturas são visibilizadas e

quais são silenciadas, como são tratadas e categorizadas as ações de discriminações, tais como bullying e racismo.

A diferença é constitutiva do contexto escolar de forma dinâmica, isso quer dizer que mesmo diante das amarras de sua constituição universalizante, é no cotidiano das escolas que também se verificam as negociações e tensões entre sujeitos que interculturalizam este espaço. As próprias situações relatadas pelas (escre)viventes da pesquisa, demonstram o tensionamento de concepções e ações a partir da organização das práticas pedagógicas. Não há somente a presença de manutenções do poder vigente, há também as presenças que fraturam esta lógica e situam a diferença de forma positiva valorizando a pluriversidade de existência e o convívio entre elas sem hierarquizações.

As palavras de TRINDADE (1994) definem a relação entre escola e diferença que queremos trazer para o estudo enfatizando a necessidade de se reconhecer a escola como local onde conflitos e manutenção são constituintes, mas na mesma medida é também local onde, com uma posição intencional e política, é possível para construir uma outra perspectiva de sociedade, onde as singularidades possam ser a compreensão do todo, tendo a diferença como direito de todas as pessoas. Azoilda (TRINDADE, 1994, p.47) nos indica que

É na vida cotidiana que se dão opções, alternativas entre: - sujeição à hierarquia, à repetição, às regras externas e/ou interna fixa (superego), o que implica uma forma de controle para impedir qualquer forma de morte ou estilhaçamento, assim como de criação - que é um processo de grupalização totalizante, excludente da diferença; - o ser sujeito, também individual ou grupal, singular ou plural, que se abre a atravessamentos, aos encontros, aos desejos à criação negando a hierarquização e as cristalizações, verdades fixas e definitivas.

As DCNERER em sua proposta de orientação curricular de fundamentação antirracista, afirmam definitivamente o lugar da instituição escolar no combate ao racismo, em seu texto

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (DCNERER, 2004, p.13)

A luz do que considera as orientações legais, me recordo como forma de consolidar as reflexões propostas, da percepção de um aluno com quem convivi por dois anos escolares e que em uma conversa entre uma proposta de atividade e outro me revelou

Ainda bem que eu cheguei aqui no 4º ano nesta Escola, porque teve um dia que eu falei uma coisa racista, pra uma pessoa que também é daqui da sala. Só que isso foi em outra escola, eu não sabia que o que eu tava fazendo era racismo, nem sei como ele ainda é meu amigo. Na hora eu vi que tinha feito algo errado, porque a tia falou que eu não gostaria se fosse comigo. Eu não entendi o porquê, só entendi que era errado. Agora que eu cheguei aqui eu aprendi como é o racismo e que a gente faz isso se não prestar atenção no que fala. (estudante de 9 anos, 2023, anotações da pesquisadora)

Esta fala, foi uma daquelas coisas ditas que marcam pelo sentido que a criança traz ao interpretar a realidade comum a professora e aluno. Percebi a conversa com este aluno (9 anos) como um misto de pesar e alívio, pois ele demonstrou muito desconforto ao tomar conhecimento da profundidade que o racismo tem no contexto social e principalmente no atravessamento das pessoas negras, disposto na manifestação através de relações entre pessoas próximas, como ele e o amigo. Na mesma medida, ele aponta que aprender sobre o que é racismo, como ele engendra as nossas vidas, é também uma forma de não o reproduzir e abrir possibilidade de combatê-lo. A reflexão desta criança é tocante para compreender que não é só sobre admitir a existência do racismo, ou da indignação diante dele, é preciso nos engajar em posturas antirracistas desde a compreensão dos seus efeitos, sua sustentação política, social e histórica, avaliando nossas ações nas relações sociais que estamos envolvidos.

Como nos diz este estudante, 'ainda bem que temos a Escola para nos ensinar isto'. Precisamos então oferecer ESTA ESCOLA, para ele e para todas as pessoas que adentram o espaço escolar, como espaço seguro de acolhimento, reconstrução das relações raciais e em busca de equidade.

#### **2.3.4 Reconhecer a diferença é também tensionar branquitude e seus efeitos no contexto social**

Para dialogar com esta dimensão da EREER recordo o relato de uma professora (*escre*)*vivente* da pesquisa

Procurei começar a atividade com uma dinâmica chamada “reconhecendo privilégios” Foi a forma que propusemos para iniciar o debate sobre o contexto social em que cada estudante estava inserido e para externar suas percepções sobre o seu lugar na sociedade. Considero que é importante que as pessoas façam essa reflexão, para iniciar um debate sobre o atravessamento histórico de determinadas situações. Na dinâmica fomos para fora da escola e as pessoas foram organizadas em uma fileira única e perguntas como: você precisou parar de estudar porque ficou grávida? Você é indígena? Você é negro ou negra? Você é branca ou branco? Você tem apoio para continuar os seus estudos? Passos para trás ou para frente são dados de acordo com as respostas às perguntas. Os passos para frente refletem a resposta sim e os passos para trás simbolizam a resposta não. À medida que as pessoas se veem inseridas nas questões colocadas, imediatamente reflexões são apontadas pelo grupo em torno de marcadores históricos de 'privilégios', destacados nas perguntas lançadas. A ideia não é inferiorizar, mas sim demonstrar os processos históricos que sustentam a leitura da sociedade. (Professora FR, anotações da pesquisadora, 2023)

É objetivo da EREER proporcionar “formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais” (DCNERER, 2004, p.11). Falar das tensas relações produzidas pelo racismo é expor o privilégio impetrado pela ideologia do branqueamento em nossa sociedade, que é esmiuçado por BENTO (2022) ao conduzir estudos sobre o pacto da branquitude.

O documento ainda cita a importância de expor a construção histórica dos privilégios como motivo fundante para a constituição de políticas de ação afirmativa, que objetivam que

O Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.(DCNERER, 2004, p.11)

BENTO (2022) ressalta que quanto à questão racial em nossa sociedade, não há um problema do negro no Brasil, como muitas pessoas tendem a determinar quando querem desqualificar a crítica a relações raciais e a exposição do racismo como estruturante social. As desigualdades advindas da discriminação racial dizem respeito a todas as pessoas envolvidas na sociedade, pois por um lado temos um grupo, o branco, privilegiado simbolicamente e materialmente em detrimento de outro, o não-branco (negros e indígenas), que

acumula prejuízos sustentados por esta estrutura racial de manutenção do poder.

Em análise mais aprofundada sobre o papel da sociedade na promoção da equidade racial, a estudiosa ainda nos afirma que a branquitude não é apenas um atributo de pessoas brancas, mas uma construção social amparada na prática coletiva. Bento (2002) afirma que

alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam -se pela ambiguidade, pela negação de uma problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política dos negros, no universo social. É neste contexto que se caracteriza a branquitude como lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. (BENTO, 2002, p.7)

Portanto, ao propor a “dinâmica de privilégios” para as/os estudantes, a professora impulsiona o debate sobre a meritocracia incrustada no ideário social, que falseia a ideia de responsabilidades individuais dos agentes sociais. Ideia esta que resulta em compreensões distorcidas sobre a própria realidade entre os estudantes conforme nos relatou a professora ao dizer que ficou evidente entre as pessoas participantes da dinâmica a dúvida, sobre ter ou não privilégios, muitas vezes apontando como causas individuais o não acesso a determinados direitos, ou se culpabilizando pelas interdições sociais.

A branquitude em seus tácitos pactos velados é acobertada pela ideia de mérito. O conceito popular de meritocracia é frequentemente visto como uma série de habilidades inatas de um indivíduo que se dedica ao esforço pessoal, sem considerar como essas "habilidades" estão relacionadas à história social do grupo ao qual a pessoa pertence e ao contexto em que ela se encontra. Em outras palavras, a meritocracia sugere que cada indivíduo é exclusivamente responsável por sua posição na sociedade, bem como por seu desempenho acadêmico e profissional. Esse conceito parte de uma premissa errônea para chegar a uma conclusão igualmente incorreta. Vale lembrar que muitas vezes o que se considera "competência" está associado ao acúmulo de oportunidades disponíveis para uns e negadas a outros que enfrentam exclusão e discriminação histórica.

A lógica que sustenta o sistema meritocrático não leva em conta como diferentes histórias e legados influenciam a vida atual dos grupos. A herança

do escravocrata e do escravizado, é silenciada/visibilizada para fortalecer a ideia de mérito. Aqueles que escravizaram, expropriaram, cometeram atos anti-humanitários se unem subjetivamente em um pacto narcísico que suprimem as recordações “como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta.” (BENTO, 2022, p. 15)

A autora nos elucida a importância de romper com o silêncio que fortalece o pacto da branquitude, pois há uma formulação, transmissão e manutenção de um perfil homogêneo e uniforme de modelo social: masculino e branco. Nos conduz à ideia de que é preciso evidenciar a herança do privilégio da branquitude, para que se rompa com a perpetuação indefinida de atos anti-humanitários e seus legados para os grupos não-brancos, já que “essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas.” (BENTO, 2022, p. 11)

Situamos o relato de uma professora (escre)vivente nesta dimensão proposta por nós para a EREER, evidenciamos nosso argumento com uma prática pedagógica desenvolvida no cotidiano de uma escola da 2ª Coordenadoria de Educação

Eu dou aula geralmente para alunos de 8º e 9º ano, já são os anos finais. Então quando eles chegam na sala de aula, muitos alunos têm dificuldade de identificar “isso é racismo? a mais não é não?” Esta questão de elaborar, de falar o que é, racismo recreativo por exemplo...eles sabem que existem só não elaboram um entendimento mais profundo. Nos últimos cinco anos, orientei minhas aulas em relação a construção e compreensão de alguns conceitos e reflexão com os estudantes. (...)Trabalho com pequenos vídeos, utilizo vídeos de 2, 5 a 15 minutos para provocar debates. É importante com esta atividade desenvolver com eles a escuta, a atenção para provocar o debate depois. É preciso motivá-los com assuntos para além dos vídeos de tik tok, então trazendo isto com constância em sala eles vão se habituando a analisar de outra forma os vídeos que assistem.

Depois da introdução deste trabalho com vídeos, passei a ter o hábito de convidar pessoas para irem conversar com eles, fazer rodas de conversas temáticas. Acredito que os jovens precisam ver pessoas como eles falando. Tenho uma parceria muito boa com uma grande amiga do Movimento Negro que é escritora de livros infanto-juvenis. Ela vai à escola quando convidado, conversa e faz roda de conversas. Ela passou a indicar outros conhecidos dela do Movimento Negro também. Eu fiz um pedido que fossem principalmente jovens negros, garotos, , homens, “porque a gente está precisando que estes garotos vejam vocês, conversem com vocês”. E a troca foi melhor do que eu imaginava, eles se interessaram muito, quiseram escrever cartas para eles com questões posteriores que iam se desenvolvendo nas aulas. Um exemplo deste tipo de atividade foi a presença da Cristiene, ela é professora acabou de se formar e faz doutorado na

UFRJ e trabalha com a mobilidade dos transporte no Rio de Janeiro e a segregação racial sócio- espacial. Ela foi até a escola falar sobre a questão racial em torno dos transportes , então ela fez uma conversa com os alunos do 9º ano questionando os motivos da zona oeste não ter as mesmas possibilidades de locomoção do que as outras zonas da cidade. E na zona sul, local onde a escola está inserida, a gente está em Copacabana, eu gosto de exposição, espaços culturais, mas a gente não consegue ir com os alunos .Eu vou muito, mas os alunos não. Por que mesmo sendo uma área com oferta de transporte, ainda assim existem locais, principalmente os morros, onde a questão da acessibilidade, da limpeza urbana, do saneamento é tão prejudicada, então ela também começou a falar de racismo ambiental. Acredito que nossos alunos também devem discutir estes temas, e terem informações críticas sobre o assunto, para não acharem que é uma condição normal. (professora MV, 2023, anotações da pesquisadora)

O relato da professora chega ao grupo repleto de persistência e esperança (FREIRE, 1996), isso porque podemos compreender em sua fala a crença de que através dos seus diálogos nas práticas educativas, ela consiga municiar criticamente suas e seus estudantes a indagar e se posicionar diante de uma realidade pré-determinada para eles pelo poder hegemônico, na mesma medida, em que faz a análise sobre a própria realidade de privilégio, como mulher branca, professora e moradora do bairro, onde a escola está inserida.

Suas atividades são coordenadas entre os conteúdos curriculares e uma perspectiva evidente de tensionar as relações raciais de poder vivenciadas no território. A professora destaca a localização da escola, o bairro de Copacabana, bairro da zona sul, referencial turístico e considerado um dos locais de maior prestígio na cidade do Rio de Janeiro, e, portanto, também local propício para indagar situações de desigualdades e privilégios, considerando as experiências de corpos distintos que ocupam o mesmo espaço geográfico.

As experiências raciais de seus alunos, maioria negra e moradores das comunidades do bairro, são evidenciadas por eles de forma nuviosa, já que na mesma medida que afirmam a existência do racismo, demonstram dificuldade em nomeá-lo na prática cotidiana de exclusões, amparadas pela estrutura social.

Os arranjos pedagógicos podem trazer à tona análises e discussões sobre a forma como se conduzem as hierarquias de dominação e exclusão a partir do território que circulam as/os estudantes, provocando a reflexão de por que determinados corpos encontram facilidade ou dificuldade de mobilidade?

Por que determinados locais recebem aparato do estado e outros não? É evidenciar privilégios em contraposição a prejuízos diretamente ligados a uma dinâmica social pré-estabelecida.

Contextualizar esta percepção fundamentada na representação racial impregnada na sociedade é conduzir a crítica à branquitude, que como direciona a professora a partir de sua experiência racial preocupa-se em desmontar a perspectiva limitadora imposta aos estudantes “para não acharem que é uma condição normal.” (PROFESSORA (ESCRE)VIVENTE, anotações da pesquisadora, 2023)

Para Gomes (2017) compreender a branquitude como um dispositivo de privilégios e poder é essencial para desmantelar as práticas racistas profundamente enraizadas em nossa sociedade. É crucial problematizar e questionar a branquitude, especialmente na área da educação, onde frequentemente esta é considerada a norma, implicada através do apagamento dos conhecimentos das populações negras, e desvalorização de suas experiências enquanto sujeitos sociais.

A professora que nos traz o relato consolida o que a autora nos aponta sobre a importância do Movimento Negro como educador (GOMES, 2017), tanto da sociedade, mas especificamente como colaborador hábil nas dinâmicas educacionais. Ao se aliar ao Movimento Negro como proposição educativa ao mesmo tempo, fortalece a fundamentação crítica sobre os privilégios da branquitude, considerando o território onde a escola está inserida e contextualizando a realidade das e dos jovens junto aos conhecimentos científicos pressupostos no currículo escolar e experiências de outros jovens negros pertencentes ao movimento social, com uma análise consciente e emancipatória.

A prática educativa fortifica a educação como uma ferramenta essencial para transformar as atitudes e práticas que perpetuam a branquitude, promovendo uma pedagogia crítica que desafia a normatividade branca, desde as experiências dos envolvidos no contexto educativo, questionando as diferentes formas de atravessamento da racialidade em suas vivências.

### **2.3.5 Propiciar processos para (re)elaboração de identidades e subjetividades a partir da representação de potencialidades**

Cavalleiro (2000) em sua investigação sobre o silenciamento da questão racial nas relações sociais pertinentemente questiona “o que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola? E, nela, o que a criança pode aprender sobre si própria, e sobre os outros a sua volta?” (p.20)

É neste sentido que construímos esta dimensão para a prática de EREER, considerando que para além do reconhecimento dos conhecimentos científicos elaborados pelos diferentes grupos étnico-raciais que constituem nossa sociedade é fulcral que os processos de subjetivação dos diferentes indivíduos sejam potencializados por práticas escolares que desestabilizem imaginários racistas e preconceituosos, como forma de potencializar identidades positivas de grupos historicamente subalternizados, como negros e indígenas.

Nas partilhas feitas com as/os professoras/es envolvidos na pesquisa a questão relacionada ao pertencimento étnico-racial e a articulação da negritude de forma positiva, pode ser considerada a preocupação principal das/dos docentes. Muitas vezes citada como motivo desencadeador dos trabalhos ou como objetivo a ser alcançado, a (re)elaboração de identidades e subjetividades através da condução pedagógica confere ao processo educacional espaço profícuo para romper com estereótipos e provocar a (re) criação de atuação e construções sociais emancipatórias.

Atuamos em uma rede de ensino que atende majoritariamente a população negra, então é fundamental que estas identidades se vejam representadas, valorizadas e articuladas em suas potencialidades nas diversas etapas do processo pedagógico.

Gomes (2002) ao tratar da identidade negra e a escola nos afirma que a identidade de uma pessoa não se desenvolve de forma isolada. Pelo contrário, ela é continuamente negociada ao longo da vida através de interações, que são em parte externas e em parte internas, com outras pessoas. Tanto a identidade pessoal quanto a social se formam através de diálogos abertos. Essas identidades dependem crucialmente das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um processo fundamental para toda

construção identitária e se aplica também à formação da identidade negra. Nos amparamos na compreensão da autora quando estabelece que

entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p.39)

Diante disto, consideramos necessário situar a origem dos padrões sociais historicamente construídos em nosso contexto histórico-cultural e que conforme destacado são implicados na construção das subjetividades. Consideramos que a construção do conceito de outro/diferente seja relevante para compreender a tensão entre igualdade e diferença, e a relação com a assimetria da audiência/silenciamento das subjetividades no espaço escolar.

Compreendendo o processo de invasão e expropriação das Américas, o sociólogo Aníbal Quijano (2005) traz a importante contribuição de que a ideia de raça foi inaugurada pelo processo de Colonização. O autor afirma que em sua concepção moderna, como conhecemos hoje, o conceito de 'raça' foi uma invenção a partir de uma representação social, fundamentada em hierarquia de poder e que em sua assimetria criou identidades sociais, tais como – índios, negros e mestiços. Atentar para as implicações econômicas, sociais, políticas e epistemológicas que fundamentaram as nossas relações sociais, e, portanto, a constituição das subjetividades, em seu contexto histórico é fundamental para a compreensão e reconfiguração dos efeitos que perduram até hoje em nossas interações cotidianas.

A expansão da colonização europeia ao restante do mundo também resultou uma nova identidade para a Europa inaugurando a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, e com ela as noções práticas de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados. O sociólogo ressalta a centralidade que raça, seguida do gênero teve nos processos de dominação e universalização quando afirma que

A raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social

universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.230 apud GOMES,2012, p.730)

Importante destacar que o aprofundamento da invenção de raça, como representação social e sendo, portanto, uma classificação imbricada na estratégia de poder colonial, está associado às subjetividades. Desta forma ao se materializar, se transforma em um instrumento de representação de poder econômico, político, cultural, epistemológico e também pedagógico.

Deste processo de construção de subjetividades, onde há a fundação do eurocentrismo e a ideia de raça, podemos compreender quem é o Outro. Aquele que não representa o universal, e que, portanto, está destituído inclusive de humanidade como bem nos apresenta Sueli Carneiro em sua tese de doutoramento

É a ideia de universalidade que emancipa o indivíduo e permite-lhe expressar a sua diversidade humana. Em contrapartida, é a ideia de particularidade que aprisiona o indivíduo, ou seja, na temática desta tese, é a redução do ser à sua particularidade que aprisiona o indivíduo não-ocidental ao seu grupo específico. É nossa compreensão que, ao fazer do ôntico o ontológico do Outro, o Eu hegemônico rebaixa o estatuto do ser desse Outro. (CARNEIRO, 2005, p.106)

Desta forma a partir do eurocentrismo se constitui o ser universal, e deste modo aquele que não o é, se configura no Outro. Se configura a partir da diferença enquanto destituição da humanidade, o Não-ser. Logo teremos a sobreposição cultural/racial que resultará no conceito de epistemicídio organizado por Sueli CARNEIRO (2005) como uma produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar capacidades intelectuais com o objetivo de disciplinar/ normalizar, anular ou matar e tem como projeto o “controle de mentes e corações” (Carneiro, 2005, p.97).

Ao estabelecer a métrica de superioridade/inferioridade instituindo a desmoralização cultural do Outro a um só tempo se faz a supervalorização do mesmo, articulando uma aculturação e uma imposição do conhecimento válido e também do ser cognoscente único.

Ao falar de ser cognoscente único, tocamos exatamente no ponto fundamental deste estudo que se debruça na investigação sobre a articulação da diferença no cotidiano escolar. Seguindo os fundamentos que irão embasar

a compreensão de diferença e a relação com a construção de subjetividades, consideramos como estrutural os conceitos cunhados pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

Ressaltamos que para os teóricos do grupo, Colonialismo e Colonialidade são conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo seria a própria invasão dos territórios, e a dominação através do controle da autoridade política, dos recursos, da produção do trabalho, relativo à soberania.

Já a Colonialidade é o dispositivo que se refere ao padrão de poder resultante do colonialismo moderno, se refere ao padrão hierárquico das relações econômicas e políticas. Sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias. O que os autores mostram é que apesar do fim do colonialismo a Colonialidade sobrevive nas estruturas subjetivas que QUIJANO (2005) conceitua como: colonialidade do poder, do saber e do ser.

No processo educacional, aproximamos a colonialidade do poder, do ser e do saber a definição que nos traz CARNEIRO (2005) sobre epistemicídio. O epistemicídio é um dispositivo de poder, localizando o eurocentrismo como a representação balizadora para a manutenção da subalternidade. Compreende-se a colonialidade do poder como a invasão do imaginário do outro, invisibilizando-o e ao mesmo tempo reafirmando-se. O que vai resultar em uma ocidentalização do outro, um fetichismo cultural, uma naturalização da invasão europeia como ideia de civilidade, a sedução pela cultura colonialista, a negação da própria cultura e até mesmo o esquecimento, dada a centralidade do conhecimento europeu, o que incidirá no eurocentrismo como perspectiva não somente dos europeus, mas daqueles que tiveram suas mentes invadidas.

Portanto, da colonialidade do poder deriva a colonialidade do saber, estabelecendo uma métrica para o conhecimento, ou agindo abertamente de forma violenta, quando sistematicamente provoca o apagamento e a aculturação dos povos estigmatizados como subalternos pela sua opressão.

Porém é na intersecção entre os termos que se demonstra a força da operação destes conceitos e que se manifesta em estruturas subjetivas dos povos que foram colonizados: a colonialidade do ser. Em diálogo com Catherine Walsh, com quem realiza estudos sobretudo no campo da Educação Vera CANDAU (2010) afirma:

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica (CANDAU, 2010, p.22).

Estes padrões assimétricos de poder permanecem até os dias de hoje e, portanto, são constituintes de nossa sociedade e das subjetivações dos indivíduos, então apontamos que precisam ser desconstruídos e desestabilizados a partir de percursos educativos que esgarçam a lógica colonial. Apontamos a Decolonialidade, como referencial teórico e prático de atuação, compreendendo-a não como um conceito engessado, mas relacionado a ações propositivas conforme nos aponta Walsh (2016, p.72)

O decolonial não vem de cima, mas debaixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para - para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e interrelação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos.

Destaco a relatoria de uma prática pedagógica importante para fortalecer as argumentações propostas a respeito de identidades e subjetividades. Rememoro a fala da professora MP, que atua na 2ª coordenadoria de educação, no bairro da Lagoa/RJ, para crianças dos anos iniciais. A professora provoca uma confluência entre os aspectos de sua trajetória e das crianças para tratar das formulações subjetivas que nos atravessa

Eu sou uma mulher negra e nordestina e falo de um lugar de pessoas que estão deslocadas de sua região, e que sofrem violências por conta deste deslocamento. Escutei várias piadinhas sobre o pessoal do nordeste que não sabe votar. Falo com as crianças, porque muitos dos meus alunos são filhos ou netos de imigrantes, são filhos ou netos de pessoas vindas do norte e nordeste do Brasil, e tinham vergonha de falar desta origem, e mascaram até um pouco o sotaque. Eu tenho crianças que vieram da Paraíba, do Ceará, e que fazem um esforço enorme para se adaptar, pra sobreviver e eu entendo, porque ninguém quer sofrer violência, assim como falamos das pessoas negras, que muitas vezes conseguem negociar a sua negritude em determinados espaços, o que é uma grande fantasia porque branco sabe quem é preto. Mas alguns vivem no maravilhoso mundo do colorismo e vão negociar, não só na estética do cabelo, mas vão buscar sua ancestralidade branca em detrimento de uma ancestralidade preta. E a gente precisa ensinar na escola em História

que eles não são descendentes de escravos, escravizados. São descendentes de pessoas que vieram de um continente rico em conhecimentos e invenções que este continente tem países com sua história, sua cultura e é sobre isso quando eu digo que meu trabalho não é falar sobre racismo para as crianças é trazer estes referenciais para fortalecer quem eles são. Onde quando a gente vai falar sobre a colonização do Brasil de uma outra forma. Eu uso uma metáfora com as crianças eu digo: “vamos falar sobre colonização , então fiquem todos quietinhos aqui. Eu vou lá fora, eu saio, dou um empurrão na porta. Aí eu volto, batendo na porta e entro na sala dizendo “agora todo mundo aqui meu eu sou dona disso aqui tudo, ninguém faz nada que eu não quero“ E aí eles dizem ‘o que é isso professora? Eles se assustam! Eu digo: bem-vindos à colonização do Brasil. E começamos a desenvolver nossas conversas a partir de outras histórias contadas. (Professora MP, 2023, anotações da pesquisadora)

A percepção da professora que alia a construção das identidades às experiências do espaço escolar dialoga com a elaboração que fazemos ao considerar a escola como um dos ambientes que influenciam a construção das subjetividades. A maneira como se enxerga o negro e sua cultura dentro da escola pode tanto valorizar identidades e diferenças quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las ou até mesmo negá-las. Nossa opção aqui é posicionar os arranjos educativos como potencializadores desta identidade, com uma contra-narrativa que possibilite tanto evidenciar a crítica ao caráter hegemônico, que padroniza corpos e saberes, bem como ampliar a possibilidade de criação de um espaço onde as diferenças possam coexistir de forma confluyente.

Gomes (2002) nos afirma que no contexto educacional, a questão da diferença se torna cada vez mais central, pois a mera presença do outro revela que não apenas as semelhanças devem ser vistas como elementos comuns entre as pessoas. A diferença é, portanto, um componente crucial do nosso processo de humanização. Ser diferentes como seres humanos e sujeitos sociais pode ser uma das nossas maiores semelhanças. E a autora pertinentemente ressalta

é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade. (Gomes, 2002, p.40)

Ao longo das relatorias, foi possível entrelaçar a abordagem racial nas práticas do cotidiano com a própria relação de construção identitária dos

docentes e das docentes. Esta percepção pode ser reafirmada pelo relato de um professor (escrevi)vente da pesquisa

eu sou um homem negro, e sempre atuei na escola atento as situações de racismo pelo meu pertencimento racial, porque você sabe que isso fere, mas ao observar situações com estudantes sobre o seu próprio corpo negro, como, por exemplo, meninas que comentavam não usar o vestiário na escola, para banho após as aulas de educação física, por causa do cabelo. Falavam sobre a chapinha como beleza dos cabelos. Me fez abordar nas aulas de Educação Física, diálogos sobre a questão racial, falando dos corpos, da estética, de uma forma positiva. A representação de corpos negros no esporte, as discussões sobre a vida dos estudantes na representação do seu próprio corpo passaram a fazer parte das minhas aulas. Foi a partir desta dinâmica também que ampliei a formação para me aprofundar sobre a questão racial na escola (Professor JG, 2023, anotações da pesquisadora)

Em determinadas situações pode ser mesmo a nossa prática docente que nos fará refletir sobre as nossas próprias construções identitárias enquanto elaboramos ações educativas para dialogar com nossas/nossos estudantes. Este fato reforça que a Educação para as Relações étnico-raciais, pode preencher lacunas abertas por séculos de dominação, e a manutenção deste ideário social concebido dentro do racismo à brasileira, expondo o quanto complexa é a construção das identidades daqueles e daquelas historicamente subalternizados dentro de nossa sociedade.

Pensar sobre a construção das subjetividades/identidades sobretudo a identidade negra, nos remete ao trabalho da psicanalista Neusa Souza SANTOS (1983) que notoriamente afirmou que ser negro no Brasil, não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. A construção social e individual de se tornar negro se concretiza em sujeitos sociais que possuem identidade, corporeidade e memória. Ao interagir com o mundo, esses indivíduos fazem isso a partir de uma diferença que são tanto culturais e históricas quanto inscritas em seus corpos, na cor da pele e nos sinais distintivos que, mesmo transformados pela intensa miscigenação, ainda carregam traços de africanidade.

Essa africanidade e brasilidade estão presentes no corpo, frequentemente de forma tensa e ambígua, conforme observamos em diálogos no cotidiano escolar e em nossa experiência pessoal. No meu entrelugar de ser parda e no trânsito da vida onde a negação da identidade, tentava nos colocar no lugar de não ser 'coisa nenhuma' me deparei com o questionamento da

consciência, compreendida a partir de Lélia como “consciência a gente entende o lugar do desconhecido, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber” (GONZALEZ, 2020, p.78) e ao buscar pela memória, fui me encontrando e encontrando de fato a minha história, mas pelo “lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar de emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui, o que a memória inclui.” (2020, p.78).

Venho reivindicando a construção das minhas marcas identitárias, que hoje levo para as salas de aula, no diálogo com as crianças fazendo propostas que, ao mesmo tempo que reconstroem a história do negro e do indígena no Brasil estabelecem outras construções de subjetividades, fortalecidas pelo rompimento da construção colonial que nos subalterniza.

Foi a partir do aprofundamento desta pesquisa que passei a levar para dentro das salas de aula a Escrivência, como uma formulação de didática, onde a partir de um referencial epistemológico negro passamos a evidenciar os procedimentos educativos como construtores de subjetividade negra positivada.

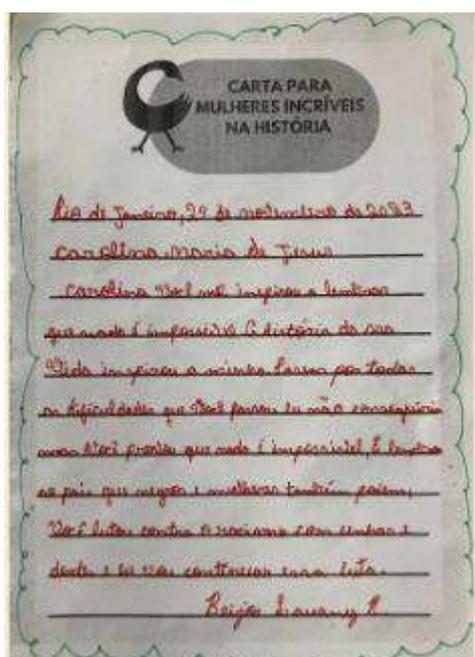
Evaristo (2021) ao propor a contemplação a partir do espelho de Oxum, um espelho que revela a dignidade, a potência, a beleza individual do povo negro, indica que este movimento é capaz de nos alimentar daquilo que somos capazes, ao percebermos as potências individuais através de nossas subjetividades, vamos ao encontro da nossa coletividade. Ao fortalecer a nossa subjetividade em reconhecimento individual, nos encontramos no sentido comunitário da imagem-força proveniente do povo negro. A Escrivência possibilita então a inscrição no mundo como existência, e como produção de conhecimento através dos desdobramentos da práxis pedagógica.

A construção do meu processo identitário como mulher negra, foi uma construção política, partindo do entrelugar do pardo, da negação da negritude e que toma sempre emergência nas reproduções das falas das crianças em sala de aula. É frequente, a negação da negritude, seja por representações distorcidas da imagem, seja pela autodeclaração pelas crianças de termos como “meio branco, meio moreno”, “marrom” ou “meio amarelado”, expressões utilizadas com um propósito que eu já vivenciei: o dispositivo da miscigenação em vistas ao embranquecimento.

O desdobramento de um projeto desenvolvido com uma turma do quarto ano do ensino fundamental intitulado “Enegrecendo o Brasil: Mulheres incríveis na História” podem ilustrar a exposição que propomos. O trabalho realizado com o intuito de concretizar uma prática escritora com crianças, resultou na fundamentação que queremos trazer quanto a importância do fortalecimento identitário, através de referenciais contra hegemônicos nas práticas pedagógicas cotidianas, colocando como ênfase as próprias experiências das crianças.

A atividade ‘Cartas às Mulheres Incríveis’ revelou a interlocução entre as crianças, a apropriação dos conhecimentos históricos da cultura africana e afro-brasileira e suas experiências individuais, conforme nos ressalta o trecho escrito por uma estudante de 9 anos (imagem 2)

Figura 2 - Carta para Carolina



Legenda: carta escrita por uma aluna no projeto “enegrecendo o Brasil: mulheres incríveis na História”

Fonte: acervo pessoal, 2023

Um trecho da carta nos indica “Carolina, a história da sua vida, inspirou a minha. Você mostrou que nada é impossível. E lembrou ao país que negros e mulheres também podem! Você lutou contra o racismo com unhas e dentes e

eu vou continuar esta luta.” (estudante negra, 10 anos, anotações da pesquisadora)

Envolta em representações profundas sobre a história de vida de mulheres negras que compõem a História do Brasil, a carta da aluna dialoga com a dimensão proposta nesta seção que posiciona o fazer educativo como potencializador de subjetividades/identidades negras conforme orienta as DCNERER (2004) ao pontuar que identidade e cultura são conceitos interligados. A identidade é constituída de valores culturais, que devem ser respeitados na escola.

A valorização das identidades negras e indígenas implica reconhecimento e valorização de suas culturas, suas histórias e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. O cotidiano escolar deve contribuir para a construção de identidades positivas entre crianças e jovens, assegurando-lhes a autoestima necessária para que se sintam importantes na construção da sociedade.

A professora Nilma Lino Gomes no ajuda a ampliar as reflexões quando afirma que

Mas a revelação das tensões em torno da construção da identidade negra não causa um processo de exposição apenas para o negro. Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnicos/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidade que muitos ainda insistem em negar (Gomes, 2002, p.44)

Potencializar subjetividades na escola, quebrando hierarquias através de práticas educacionais que tomem a diferença como vantagem pedagógica, possibilita a inscrição no mundo através das próprias elaborações, tanto das/dos estudantes, quanto para docentes, e promove a presentificação dos diferentes corpos, impulsionado pelo rompimento com o epistemicídio presente no currículo monocultural. Inspiradas em Krenak (2020, p.19) “definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.” devemos, portanto, saudar as nossas diferenças.

### **2.3.6 Emergir as práticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais desde os territórios para uma virada epistemológica**

O diálogo com os territórios é fundamental, na prática de ERER, já que estes são espaços onde se articulam cultura e memória, portanto são marcadores das diversidades/ diferença cultural. Incluir no currículo escolar o território como espaços vivos de aprendizagem, onde a cultura e a história são experienciadas diretamente, contribui para uma educação que possibilite práticas, construções e elaborações evidenciando os saberes locais como locus de conhecimento e afirmação epistêmica.

Desta forma, o currículo escolar compreendido como todo arranjo educativo implicado no processo de ensino e aprendizagem, se torna uma possibilidade de fissurar a monocultura característica dos currículos oficiais e fazer emergir a negociação entre culturas diversas, de forma horizontalizada, propiciando uma Educação que reivindica o direito à diferença e saúda a diversidade constituinte de nossa sociedade.

As palavras-cenas trazidas pela Professora Viviane Penha, que atua na educação infantil na 8ª coordenadoria de Educação, refletem a intenção desta seção sobre a valorização dos territórios como solo fértil para a (re)construção de fazeres pedagógicos emancipatórios. A forma como nos articulamos com os territórios onde a unidade escolar está inserida, também afeta a nossa concepção sobre os corpos que circulam nestes espaços, considerando suas experiências em relação com suas comunidades.

Esta atividade se iniciou inspirada no 28º Prêmio Comedine de Pesquisa Escolar, motivadas pela premiação as crianças resolveram fazer uma festa do pijama na sala para comemorar. A música tema da festa foi o samba "SONHO MEU" de D. Ivone Lara, que apresentei pela importante referência da sambista e por ser uma música que eles estão acostumados, o samba e o samba-enredo, fazem parte do local aqui. Estamos em Padre Miguel. Já havíamos trabalhado estas referências, visitamos o busto de zumbi e foi inaugurado também o busto de Mestre André (importante sambista da região). Então o samba é uma linguagem que as crianças estão acostumadas. Quando escolhi esta música, pensei em trabalhar a questão dos sonhos, porque eu acho muito importante na Educação antirracista, mostrar possibilidades para a criança. Dar a possibilidade de sonhar. E não é só dizer 'você quer, você pode'. É buscar uma possibilidade de realizar. Então fomos preparar a festa, e eu organizo tudo com eles, a lista do que eles querem, a decoração e tudo mais. O samba Sonho Meu, ficou como a música deste evento. Então como eu trabalho muito com a parceria com as famílias, enviei para casa duas nuvens de papel onde a criança e a família colocariam seus sonhos

(desenhados pelas crianças e escritos pelas famílias). As nuvens seriam usadas para decoração da festa. Como eu gosto de trabalhar com parcerias, apresentei este trabalho para uma amiga poetisa que já acompanha meu trabalho, ela manifestou vontade de 'realizar o sonho das crianças', mas devido a impossibilidade de 'realizar' alguns sonhos (ser policial, ter uma casa na praia), ela pensou em oferecer uma poesia. E assim foi feito. Ela fez uma poesia para cada criança. Esta poetisa, uma mulher negra, relata sua história de vida que é bem tocante, então quando ela foi ler as poesias na escola também convidei os responsáveis. Foi lindo e emocionante. Ela levou para presentear a turma o livro XXX, conseguindo os exemplares a partir de uma campanha que realizou. Nós estávamos trabalhando este livro na sala e as crianças ficaram muito felizes com a presença da poetisa e como presente que ganharam. As poesias foram lidas para as crianças e suas famílias.

Neste momento lançamos um desafio para as famílias: cada uma deveria escrever uma poesia junto as crianças. Considero importante estimular atividade que valorizem para além da estética e do corpo, mas que valorizem a intelectualidade. Este processo foi muito desafiador mesmo, pois vivemos em uma comunidade onde as vulnerabilidades são percebidas e a ausência faz parte da história escolar de muitas pessoas. A fala inicial foi a de que seria difícil ou impossível fazer nascer o texto, que muitas se sentiam incapazes de escrever ou tinham vergonha. Com muito diálogo, estímulo, foram surgindo diversas histórias em torno dos textos. Mães que lembraram ter texto publicado na época do ensino médio, outras motivadas pela lembrança de avó que escrevia poesias.

Destaco a história de uma mãe preta solo, recém-chegada ao grupo e que afirmava que não conseguiria escrever uma poesia, mas que me aproximei em conversa pelo WhatsApp e me enviou uma foto de sua tatuagem com a representação de uma Mãe leoa e seu filhote. Eu disse a ela: este já pode ser um tema para sua poesia. Este sentimento que você quis demonstrar com a tatuagem...Tempo depois desta conversa, ela me mostrou a poesia que fez. Houve muita sensibilidade neste momento a partir dos sentimentos em torno do significado de maternidade, ela se inspirou a escrever e a poesia com nome Mãe Leoa, se tornou um texto emocionante. A menina fez o desenho para ilustrar a poesia da mãe. Eu me emocionei tanto com sensibilidade destes trabalho ao ver a movimentação e as poesias eu pensei que ele era muito grande e poderia ser mais, então junto a esta minha amiga poetisa, resolvemos publicar um livro com o título *Sonhos em prosas e versos*<sup>14</sup>. A publicação do livro reverberou tantas situações que não poderiam ser imaginadas no início da atividade. Fizemos o lançamento do livro com autógrafos das crianças e a atividade foi veiculada em um canal de TV. Um momento muito marcante da minha vida profissional, foi ver o olhar de admiração de uma criança negra para mãe também uma mulher preta, orgulhosa de ver a autoria da sua mãe. A declaração da mãe autora da poesia Mãe leoa sensibilizou a todos. É um retorno do nosso trabalho que não dá pra explicar. As crianças puderam ver que sonhos são possíveis, teve a festa do pijama, o livro publicado e assinado por eles, como construção pedagógica que não precisou ser uma construção formalizada da escrita. Foi possível ver que podemos, que construímos ali no nosso território. Depois do livro pronto, uma mãe contou que os versos do poema foram pensados pela criança, e que a mãe dela (avó) escrevia poemas, e que se este dom tinha sido bloqueado na mãe, teria sido agora estimulado na criança. Não dá

---

<sup>14</sup> *Sonhos em prosa e versos. Quissamã: Revista África e africanidades, 2022 (Livro)*

pra prever os caminhos que as atividades vão tomar, esta tem um lugar especial no meu coração, por todo significado que teve para todos nós juntos. (Professora VP, anotações da pesquisadora, 2023)

Ao germinar saberes através de projetos que desvendam o território numa perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como referências as experiências pulsantes que tomam o cotidiano escolar com crianças, a professora nos oferece sentidos sensíveis para a audição da criança como lugar de partida e de chegada. A criança imersa nos contextos culturais de seu território como fio condutor para o trabalho pedagógico

Eu acho muito importante na Educação antirracista, dar possibilidade à criança. Dar a possibilidade de sonhar. E não é só dizer 'você quer, você pode'. É buscar uma possibilidade de realizar. Planejamos e fizemos a festa do pijama em comemoração ao prêmio conforme elas desejaram. E eu costumo organizar tudo com eles, a lista do que eles querem, a organização. Apresentei a música de D. Ivone Lara, porque falamos muito sobre samba, e eles conhecem sobre sambarenredo, pela vida aqui em Padre Miguel e pelas experiências na escola. (Professora VP, anotações da pesquisadora, 2023)

Conectar as experiências das crianças em diálogo com as proposições pedagógicas, centraliza o processo de aprendizagem em referências plurais e na construção de subjetivações potentes que se constituem na experiência vivida. Valorizar as experiências que emanam da comunidade e garantir o espaço de escuta da criança de forma atenta, nos conecta a uma perspectiva de infância aterrada nas filosofias/pensamentos africanos, conforme nos indica Flor do Nascimento (2020) ao referenciar as filosofias banto e iorubá, como inscrição e modo de ver/sentir/estar no mundo

Nesse sentido, o processo de formação está conectado indelévelmente aos processos de subjetivação que, no contexto dos povos que aqui tratamos, conecta-se com toda uma visão integrada do mundo e dos seres humanos. (...) O processo de formação educacional das crianças nesses povos segue a lógica da integração baseada nas ideias de natureza, comunidade e ancestralidade. (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 48)

Ainda que sistematicamente silenciados pelo colonialismo, as formas de existir e de organização herdadas do continente negro permanecem em nossa constituição, sobretudo pelas referências ancestrais do povo negro, que mesmo que de forma velada (ou politicamente reivindicada), permanecem nos arranjos familiares, na dinâmica de organização do território, dos contratos sociais firmados, nas relações afetivas permanentes no cuidar, nos ensinamentos orais típicos de famílias ampliadas. São dinâmicas sociais que

quando referenciadas, são condutoras para inscrição no mundo a partir das próprias histórias, que não são únicas, são plurais e podem ser fundamentadas no sentido coletivo de pertença racial do povo negro.

Ao compartilhar conosco a trajetória vivida por esta experiência educativa, a professora ressalta que

Esta atividade não teve um marco da Educação antirracista que valorizamos muito, que são as personalidades negras ou elementos da cultura negra, mas trouxe algo muito importante, que se evidenciou no fato de você poder dizer para uma pessoa, uma criança, uma mãe preta solo 'Vai lá que você pode! Você também pode fazer' (Professora VP, agosto, 2023, anotações da pesquisadora).

Sua fala nos remete a uma importante dimensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana acerca das ações de combate ao racismo e a discriminação. Destaco parte do documento que em orientação ao atendimento a este princípio nos indica fazer

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade. (DCNERER, 2002, p. 19-20)

A condução do trabalho pedagógico contempla esta orientação, ampliando o sentido da EREER para além de representações exteriores ao ambiente escolar. Mas sobretudo potencializa as próprias crianças, suas famílias, suas movimentações no/com o território, como referência e inscrição epistêmica, positivando subjetivações (identidades) e saberes fundamentados na localidade onde se estabelece o processo educativo.

Quando articulada com o território, a prática pedagógica rompe com o engessamento e as hierarquias de poder refletidas no reconhecimento dos saberes validados pelo sistema educativo que o sustenta. A educação passa a fazer sentir e fazer sentido como argumenta Ailton KRENAK (2022) e que se confirma nas palavras de um professor *vivente* da pesquisa ao compartilhar conosco uma experiência marcante

Quanto planejamos as atividades, mesmo dentro de uma perspectiva da temática racial, não sabemos quais são os resultados. Esperamos sempre afetar e mobilizar as crianças. Mas não temos garantias de que isso vá acontecer. Quando percebemos que a atividade pedagógica envolveu a comunidade escolar como um todo, estas

atividades são marcantes pelo seu potencial, porque está para além do espaço da escola, está afetando a vida das famílias. [...] Nesta atividade, uma professora estava com a ideia de colocar uma boneca em sua turma. Uma mãe que faz bonecas doou para esta professora uma boneca negra feita por ela. Primeiramente ela fez o nascimento da boneca, em uma turma de 3 anos, pesquisamos alguns nomes africanos, pesquisamos nomes Nigerianos pela proximidade dos povos trazidos para o Brasil principalmente os povos Iorubá, Jeje. Demos umas opções e as crianças escolheram o nome Karimu. A professora perguntou: “Karimu de quê?” Karimu da Silva. Porque meu pai é Lucas da Silva. O outro sobrenome foi igual ao de duas crianças angolanas que entraram na Escola. Todas as atividades da turma Karimu participava, na rotina da turma quando iam pra roda as crianças já esperavam ansiosas a presença da Karimu “a professora falava, e aí gente vamos chamar Karimu pra roda: vem Karimu pra roda!” Até que a professora resolveu desaparecer com a Karimu, e saber o que aconteceria. Aconteceu uma movimentação em toda a escola e no bairro também, as crianças fizeram cartaz de procura-se com foto etc, e foram colocando na escola. A história repercutiu tanto que algumas famílias foram saber como era o desenvolvimento da atividade, e passaram a se envolver no sentido do trabalho das crianças. As crianças passaram a levar a Karimu para casa, postavam fotos em redes sociais. Naquele ano o Projeto Político Anual (PPA) era sobre as regiões do Brasil, então ao abordar as regiões era a Karimu que aparecia contado sobre cada localidade, a Karimu se tornou a interlocutora com as crianças. [...] Karimu passou a escrever cartas e em uma visita a sua avó na Nigéria, ela escreveu para mim contando uma brincadeira que as crianças fazem por lá. Eu li a carta e fizemos a brincadeira [...] (Professor AC, anotações da pesquisadora 2023)

Ambos os docentes nos convidam a pensar uma outra relação entre o cotidiano escolar e o território. Nestes casos relacionados à infância, tomadas por uma concepção de mundo que considera uma integração entre pessoa e comunidade e a potência da ancestralidade, considerando a criança, seus mais velhos e a continuidade (a herança ancestral) como algo que resguarda e inova, e que, portanto, forja as subjetivações com referências em seus territórios e em sentido comunitário. Desta maneira, ampliamos os objetivos da EREER consolidando suas práticas como um outro paradigma de Educação, contemplada pela dinâmica de ensino e aprendizagem, pautado na audiência e inscrição desde o local onde se experimenta a vida.

Ao realizar práticas pedagógicas que são constituídas a partir de outros referências epistemológicos, que reconhecem e se constituem dos saberes advindos dos territórios onde a escola está inserida, a EREER, em sua aplicação prática, movimenta estruturas quanto a concepção dos conhecimentos válidos, apontando um outro paradigma de ensino e de aprendizagem que confrontam diretamente os objetivos do sistema vigente. Traz desta forma uma mudança

propositiva para o enraizamento das políticas educacionais que compreendem a educação como direito social de todos os grupos étnico e raciais que compõe a nossa sociedade.

As dimensões aqui destacadas para uma efetiva implementação da EREER, e seu caráter antirracista no cotidiano das escolas se materializam na ação das/dos docente como ações afirmativas, realizadas desde a Educação Básica, impulsionando e realizando junto a comunidades escolares, conforme indica o texto das diretrizes

políticas institucionais com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (DCNERER, 2004, p.13)

Desta forma consolidamos na forma deste estudo a ação docente como ação afirmativa estruturante das políticas educacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a equidade racial na educação conforme discorreremos na próxima seção.

### 3 INSURGÊNCIAS DOCENTE: GIROS E DESCONSTRUÇÕES A PARTIR DOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS

Nós somos sementes, estamos chegando agora com mais força, mas isso ainda vai germinar. Nós veremos uma outra geração. Antes de nós vieram muitas outras para a gente estar aqui hoje relatando sobre a questão racial na escola. Eu acho que o trabalho que estamos conseguindo fazer é muito importante, nós estamos desbravando as salas de aula.

*Professora (escre)vivente da Pesquisa*

No escopo da pesquisa apontamos a agência docente como propulsora dos avanços para a equidade racial na educação, considerando que é no cotidiano escolar que eclodem as tensões e elaborações em torno das experiências raciais que podem ser reforçadas ou desestruturadas pelas práticas pedagógicas. Apontamos ademais que a atuação docente provoca o fomento de políticas públicas se estabelecendo como ações afirmativas desde a Educação Básica ao movimentar estruturalmente as mentalidades e práticas em torno da intervenção nos currículos, metodologias e recursos.

Ao se movimentar em diálogo com seus territórios de atuação, docentes engajados sustentam seu fazer pedagógico na dissolução de práticas discriminatórias e excludentes, buscando sobretudo garantir uma virada epistemológica que confronta o projeto social vigente ao mesmo tempo que anuncia outros paradigmas de conhecimento/saberes, assegurando que todas/todos as/os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando suas realidades socioculturais.

Apontamos tais atuações como insurgentes considerando as elaborações de Catherine WALSH (2017) que ampliam o sentido de resistência e nos encaminha que a insurgência não se trata somente de resistir, mas de provocar situações para transformar as condições sociais, políticas e educativas que se perpetuam na colonialidade.

A insurgência docente inclui a adaptação de práticas pedagógicas que promovam a justiça epistêmica, ou seja, práticas que reconhecem e incorporem formas de conhecimento e perspectivas culturais que são sistematicamente marginalizadas. Destacamos como insurgência docente a construção

sistemática de ações para aprendizagem desde o lugar onde se pensa, se situa e se atua, para existir, reexistir, criar e recriar presentificações de corpos e saberes fissurando uma educação que cultiva o poder dominante e anunciando possibilidades para estudantes e docentes de brotarem, crescerem e florescerem acessando o direito à diferença e ao bem-viver.

Desta forma é a postura ativa, persistente e propositiva das/dos docentes que impulsiona a transformação social, desafiando as epistemologias eurocêntricas, valorizando saberes e práticas culturais negadas ou sub-representadas no seio da sociedade. A agência docente desta forma incide diretamente na transformação do cotidiano escolar e no fomento de urgência nas políticas públicas educacionais de reparação históricas para os subalternizados.

Walsh (2017) nos apresenta uma elaboração que fortalece as nossas argumentações a partir das (escre)vivências na pesquisa com as/os docentes da rede municipal carioca em relação às construções pratico-teóricas e a organização política

El interés de Hall no era tanto con una teoría de práctica en el sentido de Bourdieu (1977), sino con la práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación. Sin embargo, y para Hall, esta práctica teorica no es por sí coyuntural; su afán más bien es de “movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas [...]” (Hall, 1992: 17). Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar al problema, avanzar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención. (WALSH, 2017, p. 23-24)

Conforme a autora destaca estruturando o pensamento na abordagem do intelectual jamaicano Stuart Hall, aproximamos a agência das/dos docente envolvidas na pesquisa em uma movimentação teórico-prática a partir das lutas concretas para transformação do cotidiano, com objetivo de mobilizar os locais de atuação e na mesma medida impulsionar emergências de mudanças nas políticas educacionais. À medida que diferentes corpos e saberes deixam de ser invisibilizados, a movimentação destes tensiona as estruturas nas hierarquias de poder.

As políticas educacionais para equidade racial foram apontadas pelas/pelos docentes como fundamentais para o fortalecimento das práticas no

cotidiano, na mesma medida em que são consideradas motivadoras de posicionamento político para a garantia da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas municipais do Rio de Janeiro. A popularização das leis 10639/03 e 11645/08 foi apontada como base para o fortalecimento do trabalho pedagógico e para o diálogo com a comunidade escolar, ampliando o caráter educativo e emancipatório das mesmas.

A legislação é pontuada como “bandeira de luta” (anotações da pesquisadora, 2023) que amplia o sentido da Educação conforme nos relata uma professora quando compartilha que

da Educação conforme nos relata uma professora quando compartilha que

foi no período da pandemia, onde os nossos diálogos com as crianças entraram nas casas, que eu percebi a importância de apresentar as legislações também para as famílias. Existe interesse das famílias, principalmente porque percebem que o conhecimento é outro, diferente do que tiveram contato e se interessaram. (Professora Rosana, 2023, anotações da pesquisadora)

As políticas educacionais, através do investimento em recursos didáticos e a aplicação das legislação no cotidiano escolar são também evidenciadas como aparato para um trabalho pedagógico que ainda se apresenta de forma inconsistente, se considerado a inserção nos eixos do sistema de ensino, como diretrizes curriculares e avaliação. São as políticas educacionais já implementadas que se apresentam como forma de garantir aos docentes a possibilidade de avanços na EREER, realizados através de uma interlocução propositiva que vai rompendo com a lógica de uma cultura escolar hegemônica, conforme nos apresenta estrategicamente uma professora

eu tenho na porta da sala as leis 10639 e 11645 para as famílias, para as pessoas também compreenderem qual a motivação do nosso trabalho, por que a gente fala de pessoas pretas, indígenas sobre mulheres pretas que aparecem nos nossos murais. Se estamos falando de literatura preta, conforme recebemos um material, eles fazem pesquisa sobre Carolina Maria de Jesus e agora farão sobre Conceição Evaristo, isto instiga o processo investigativo neles, na família, nas pessoas que nunca acessaram estas representações. (Maria Priscila, 2023, anotações da pesquisadora)

Reivindicar as legislações educacionais é um ato político exercido pelas/pelos docentes envolvidos neste estudo reconhecendo que “nossos passos vêm de longe!” (Werneck,2010) provocando a continuidade de uma trincheira de luta organizada pela movimentação do povo preto desde o

período colonial, com a expansão e formação da diáspora com articulações empreendidas intencionando

a luta contra a violência do aniquilamento – racista, heterossexista e eurocêntrico – com vista a garantir a nossa participação e agenciamento das condições de vida para nós mesmas e para o grupo maior a que nos vinculamos. (Werneck, 2010, p.10)

Historicamente o agenciamento das lutas desde o período colonial seguiu com os movimentos negros, elaborando e reelaborando as reivindicações que não permitiam o fatalismo das agruras implantadas pelo colonialismo. O Movimento Negro, atuando como sujeito político que apresenta historicamente um projeto educativo para a nação, sendo o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pela indagação dos currículos e pelas proposições de rupturas nos mesmos, através da denúncia da presença estereotipada no negro nos recursos didáticos, na inclusão da temática racial na formação de professores e pela inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, alterando a legislação educacional em âmbito nacional e pelas políticas de ações afirmativas nas suas diferentes modalidades.

É importante entender a ação política e social da população negra na História do Brasil e sua produção de saberes, e é também crucial examinar as formas de organização desse grupo durante a escravidão e suas lutas políticas do pós-abolição até hoje (GOMES, 2011). Consideramos valioso compreender que a luta que hoje chamamos de antirracista tem sua trincheira de resistência iniciada desde a experiência coletiva dos quilombos, presentes no Brasil, revoltas como a Revolta dos Malês (1835) em Salvador e a insurreição liderada por Manoel Congo e Mariana Crioula (1838) no Rio de Janeiro.

Após a abolição, continuaram as formas de resistência, como a Revolta da Chibata (1910) liderada pelo marinheiro negro João Cândido Felisberto, as organizações de negros como a Frente Negra Brasileira (1931-1937) associação de caráter político, recreativo e beneficente que fomentou educação e entretenimento para os seus membros e criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Destacaram-se ainda na comunicação, a influência do negro na mídia através da imprensa negra paulista e o TEN (teatro experimental do negro) no Rio de Janeiro, que se

propunha a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil por meio da arte, cultura e educação.

Em tempo, impulsionando junto aos demais movimentos sociais para o fim da ditadura militar (1964 – 1985) o Movimento Negro se destacou e fundou o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Este movimento foi o responsável por formar intelectuais negros que desde as emergências das lutas formulariam epistemologias e tensionariam politicamente a implementação das políticas educacionais para equidade racial como política de Estado.

A partir dos anos dois mil se observa “uma nova marca na resistência e organização negra brasileira, que é a luta pelas políticas públicas de ação afirmativa.” (Gomes, 2011, p.142) As marchas “Zumbi +10” e a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Durban, na África do Sul, são consideradas um marco histórico quanto o consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a implantação de políticas afirmativas no Brasil. Neste contexto, a educação passa a ser reconhecida como o setor que contribui para a superação dos quadros de desigualdades raciais visualizadas desde as primeiras associações de negros e suas lutas em prol da Educação. Diante deste reconhecimento a demanda dos movimentos negros passa a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado Brasileiro, com todas as suas contradições e avanços.

É neste contexto que em Janeiro de 2003 é sancionada a Lei nº 10.639, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Cinco anos depois a lei 10639/03 é complementada e ampliada pela lei 11645/08 que altera a LDB novamente para incluir no currículo oficial das escolas públicas e privadas a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A título de uma construção cronológica, vale destacar que foi após a vigência da Lei 11645/08 que o atendimento às legislações de políticas

afirmativas foi inserido institucionalmente na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Anteriormente as formações ainda que de responsabilidade da secretaria Municipal de Educação (SME), foram articuladas por gerências de forma setorizada e sem contemplar a totalidade da rede.

No ano de 2008 a SME organizou o primeiro grupo de trabalho para atender às recomendações da Lei 11.645/08, através do Decreto Municipal nº. 29.073/08. De acordo com OSCAR (2018, p.93)

Esse grupo de estudos foi criado com intuito de criar o documento “Reflexões sobre a Lei 11.645/08: um ensino para a inclusão social de todos” e reorganizar as Orientações Curriculares para as escolas municipais, com a participação de professores regentes, contemplando a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas ações envolveram as seguintes etapas: a criação do GT com componentes das diversas gerências da CED/SME (ensino fundamental, educação de jovens e adultos, Educação Infantil, mídia e educação etc.), a participação desse grupo em formações sobre a temática dentro da própria secretaria, nas quais foram promovidas discussões e leituras sobre as leis e materiais produzidos acerca delas, a escrita coletiva do documento em que cada participante do GT ficou responsável pelo artigo referente à especificidade do trabalho que desempenhava.

Desde este período foram implementadas de forma pulverizada algumas ações em atendimento as legislações para Educação das Relações Étnico-Raciais, isto porque as ações eram descentralizadas nas diferentes gerências de educação, e se consolidavam de forma irregular nas diferentes etapas de ensino. Além disto, as discussões sobre a temática étnico-racial eram propostas em formações continuadas para um número reduzido de docentes, onde a adesão não refletia a dimensão da rede municipal de ensino. Mas a presença dos grupos de trabalhos e a produção de discussões no âmbito das Gerências de Educação, impulsionou ações para políticas educacionais que encaminhariam a institucionalização das leis de caráter antirracista.

Dentre as ações significativas para institucionalização da lei na rede podemos destacar o projeto Rio-Escola Sem Preconceito<sup>15</sup> (RESP), que surge da interlocução entre sociedade civil e comunidade acadêmica nos espaços da

---

<sup>15</sup> O projeto Rio-Escola Sem Preconceito, a partir da Portaria E/SUBE/CED nº. 19 de 26/10/2016, se institucionaliza como Programa Rio-Escola Sem Preconceito, resultado da iniciativa da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, para desenvolver ações articuladas e mobilizadoras de todos os atores que integram a comunidade escolar e demais estruturas da Secretaria, voltado para lidar com todas as formas de preconceito e discriminação, além de dispor sobre Educação e Cultura em Direitos Humanos como um dos marcos norteadores das convivências. (Oscar, 2018, p. 93)

Rede Carioca de Ensino abrindo espaço para incorporação do debate acerca da discriminação e preconceito na rede.

O projeto foi constituído de três eixos norteadores: Diversidade e Práticas Sociais, Relações Étnico-Raciais, Convivências e Conflitos, e diferença que eram debatidos em encontros e oficinas com temáticas relativas a

diversidade na escola, multiculturalismo na escola, temática indígena em sala de aula, oficinas sobre escravidão, pós-colonialismo e historiografia, encontro sobre lendas indígenas, táticas de resistência da mulher negra, grupo de estudos sobre holocausto, encontro com a comunidade cigana, encontro sobre bullying no ambiente escolar e diversidade sexual (Oscar, 2018, p.94).

A dimensão das temáticas nos apresenta a abordagem da diferença em um sentido bastante alargado buscando agrupar a partir dos eixos a maior abrangência possível de grupos sociais marginalizados. O que nos leva a ressaltar, que há linhas tênues entre cada um dos eixos que necessitam de aprofundamento para não generalizar um bojo de diversidade cultural, incorrendo em uma integração de forma superficial, distanciando o objetivo de incorporação de uma política educacional para a valorização das diferenças, como compreendemos ser necessária para mudanças de paradigma na Educação.

Entre avanços e contradições, interligamos as ações do RESP que impulsionaram os debates sociais acerca das temáticas envolvidas em seu contexto de atuação, e as legislações do período, como decretos e leis Estaduais e Municipais que instituem na rede pública de ensino o combate à violência nas escolas da rede pública de ensino (Lei nº. 4.666/07), a assistência à diversidade sexual e combate ao preconceito e discriminação (Lei nº. 4.766/08), o combate ao bullying (Lei nº. 5.089/09) e ações socioeducativas em favor da prevenção de violência contra a mulher (Lei nº. 5.439/12).

Sempre foram as práticas docentes articuladas com as legislações que impeliram a institucionalização dos objetivos da EREER. A presença de materiais em apoio a legislação para equidade racial, foi destacada por uma professora como fundamental para estimular seu trabalho pedagógico, “o debate sobre a questão racial chegou à escola nas reuniões pedagógicas, mas foi o material que a gente acessava que ofereceu os caminhos para ação

pedagógica quando a lei começou a ser implementada” (Professora (escreve)vivente da pesquisa, anotações da pesquisadora, 2023).

Neste sentido é que defendemos a institucionalização da legislação pela própria rede de ensino para desfazer os equívocos quanto à presença da questão racial permeada nos currículos.

Tendo sua permanência frequentemente questionada com bases no ideário social fundamentados pelo mito da democracia racial, conforme já pontuamos, a institucionalização das leis para a EREER sustenta o trabalho persistente das/dos docentes da Rede, conforme nos diz uma vivente da pesquisa “ainda sou questionada pelo trabalho que faço, mas relaciono a temática racial o tempo inteiro a minha disciplina, entrelaço no conteúdo e digo: sim, este trabalho precisa ser feito diariamente, como diz a lei” (Professora (escreve)vivente da pesquisa, anotações da pesquisadora, 2023). Esta interlocução mostra que há muitos avanços a serem conquistados, e que a experiência vivida a partir da letra da lei tem o duplo trabalho de fortalecer a aplicabilidade da mesma, bem como assegurar as práticas docentes que a fortalecem.

Em uma visão ampla, as diretrizes públicas para a Educação visando a equidade racial e as estratégias de ação afirmativas na última década 2013-2023, são destacadas pelas/pelos participantes da pesquisa como uma época de conquistas que precisam ser reconhecidas, sem ignorar os retrocessos que se intensificaram com a ascensão de governos conservadores, na esfera federal, estadual e municipal no período e a ausência no cotidiano de medidas reparadoras, levando em conta os fatores raça e qualidade de aprendizagem, o que ao nosso ver contraria um dos princípios fundamentais da EREER que compreende que

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (DCNERER, 2004 p.11)

A implementação de políticas educacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais precisa sobretudo reparar desigualdades no que tange

a qualidade do ensino público, acessado pela maioria da população da classe trabalhadora, que é negra e de baixo rendimento econômico. A atuação docente em defesa da educação pública e de qualidade, é reafirmada pelo seu caráter antirracista e conscientemente defendido como postura política pelas/pelos docentes envolvidas/dos na pesquisa.

Destacamos que a movimentação da base, no chão da escola, impulsiona, sustenta e garante estes avanços na mesma medida que são afetadas por elas numa relação tênue de retrocessos e avanços, tangenciados pela fragilidade da organização popular frente aos interesse do grupos no controle do Estado.

Ressaltamos aqui algumas das políticas educacionais entre 2013 e 2023, implementadas no Brasil para promover a equidade racial e enfrentar as desigualdades históricas que afetam a população negra e outras minorias raciais:

1. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024- O PNE estabeleceu diretrizes e metas para a educação no Brasil, incluindo a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. Algumas das metas específicas relacionadas à equidade racial incluem: Meta 7: Melhorar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com ênfase na redução das desigualdades; e Meta 20: Ampliar o investimento público em educação para garantir a equidade e a qualidade do ensino;
2. Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) - Embora a Lei de Cotas tenha sido implementada em 2012, sua aplicação e impacto continuaram a se desenvolver entre 2013 e 2023. A lei determina que as instituições federais de ensino superior reservem 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, com critérios específicos para pretos, pardos e indígenas. Em 2022, uma revisão da lei foi discutida, com a intenção de manter e aprimorar as ações afirmativas;
3. Programa Universidade para Todos (ProUni) - O ProUni, que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, continuou a ser uma

ferramenta importante para a inclusão de estudantes negros e de outras minorias raciais no ensino superior. O programa inclui cotas raciais nas suas bolsas;

4. Implementação da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 - Nos anos de 2013 a 2023, houve esforços contínuos para fortalecer a aplicação dessas leis, através de: pesquisas para discussão e avaliação de dados sobre a temática; formação de professores; produção de material didático e iniciativas de reconhecimento de práticas docentes e instituições escolares que consolidam a aplicabilidade da lei; acompanhamento e levantamento de dados acerca das fragilidades e avanços no impacto da lei nos últimos 20 anos;
5. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - de 2013 a 2023, a implementação dessas diretrizes continuou a ser fortalecida, com foco em: Políticas de Formação Continuada: Programas de formação continuada para professores sobre a educação das relações étnico-raciais e implementação da reforma curricular em diálogo com os sistemas educacionais nos níveis federais, estaduais e municipais.

Situando localmente o impacto da implementação de políticas educacionais para a EREER no locus da pesquisa, destacamos no ano de 2021 a criação da GERER, Gerência de Educação para as Relações Étnico-Raciais, na SME/RJ como avanço propositivo para fortalecer as práticas pedagógicas de docentes da rede, bem como ampliar de forma institucionalizada o debate sobre a inserção da temática no cotidiano escolar de forma consistente.

A GERER atua por meio dos eixos: currículo, formação e projetos intersetoriais, respaldada pelas legislações vigentes que orientam o trabalho de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, constituindo-se como um órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico. Na palavras das/dos docentes a gerência chega como um importante fortalecimento que amplia a voz do chão da Escola, constituída em sua maioria por profissionais que já desempenhavam este trabalho em seus espaços de atuação, amplia o diálogo entre cotidiano e Secretaria de Educação, na mesma medida que abre fissuras necessárias para avançarmos no intuito

de instituir uma política pública com bases profundas nos interesses da população negra e da classe trabalhadora, pertencente a nossa rede de ensino.

Estou achando mais fácil trabalhar a temática racial agora, considerando estas cobranças burocráticas, acho que pela presença mais forte da GERER. Foi ótimo a GERER chegar, espero que a GERER cresça, cresça em seu espaço político na secretaria na verdade, porque esta gerência tem muito mais a oferecer. (Professora (escre)vivente, anotações da pesquisadora, 2023)

Conforme apontamos, a insurgência docente se consolida nos fazeres com profundos vínculos com os territórios, destituindo um caráter conjuntural, que só aconteceria mediante a presença de um ou outro governo. Da forma como apresentamos na pesquisa ela se manifesta de forma contínua, como luta popular, por direitos e condições impulsionando o sistema vigente através da Educação, construindo necessários processos de aprendizagem e intervenção, reivindicando a inscrição pela presença.

### **3.1 Produto educacional como brecha: Relatoria Afetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais**

Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência.

*Conceição Evaristo*

É a partir dos olhos de quem vê, de quem ouve e de quem está sensível para perceber até o ressoar de um silêncio, que surgem as ações pedagógicas que se encontram com as minhas. É a vista da diferença em sala de aula, na escola, como propulsão da prática, dos questionamentos dos currículos e de concepção de Educação que vão provocar um giro na investigAÇÃO de onde emerge o conhecimento. É deste olhar indisciplinado e de uma prática insubordinada feita nos cotidianos das escolas municipais do Rio de Janeiro, que confluímos (BISPO, 2020).

Para nós docentes que nos posicionamos a favor da diferença como direito, e atuamos com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, cientes do papel estratégico que a educação detém, considerando a trincheira de luta

histórica, protagonizada pelo movimento negro, com presenças atuantes de professoras e professores, temos acordo com as palavras de uma das (escre)viventes da pesquisa ao afirmar “Hoje somos nós que estamos com este bastão da luta na mão.” (Professora (escre)vivente,2023, anotações da pesquisadora)

Oliveira e Lins (2014) ao discorrerem sobre a relação entre o movimento negro e a atuação de professores da Educação Básica frente as políticas públicas nos apontam as considerações de Gomes (2007) indicando o cotidiano escolar como espaço de ação política e social que convoca àqueles e àqueles que buscam por justiça social e epistêmica, considerando que

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25 *apud* Oliveira e Lins, 2014, p.378)

Desta forma podemos considerar que a Educação para a diversidade e a diferença é um espaço em disputa, e tomamos este ‘bastão’ para a construção de um outro projeto de mundo social, buscando formas de romper com o silenciamento histórico causado pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005), buscando outros paradigmas de aprender e ensinar e propondo um giro de epistêmes. Uma virada epistemológica que vai desde os referenciais não-hegemônicos até a localização dos saberes a partir do local onde a comunidade está inserida, partindo das brechas e interculturalizando espaços (WALSH, 2016).

Envolvendo-nos socialmente, afetados pela docência que praticamos, pensando coletivamente em formas de resistir e de reagir. Compreendendo assim uma ação insurgente conforme propõe Walsh e que encontro possibilidades em nossos cotidianos

As ideias das brechas ou gretas apresentadas aqui tem sua base neste significado vivido do decolonial. As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, a militância, resistência, insurgência, transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um *modo-outro* que se inventa, cria e constrói (WALSH, 2016, p.58)

Apresento o produto educacional, como a materialidade destas brechas encontradas a partir do vivido nas escolas municipais do Rio de Janeiro. A

coleta destas atividades representa mais do que sequências didático-pedagógica. Pelo seu engajamento e intencionalidade, cada relato de experiência educativa são uma enunciação. É um anúncio coletivo de inscrição no mundo, onde são produzidos conhecimentos, de si, do outro e do grupo.

Transporto para a pesquisa, na elaboração do produto educacional, a tradução de uma linguagem outra, que não indica a escrita-vivida em primeira pessoa, mas que transporta em si o sentido do conceito de Escrivivência, pois o artefato pedagógico é resultado de uma ação coletiva, representativa de um grupo majoritariamente de pessoas negras e de presença feminina, que produzem saberes contra hegemônicos na vida diária e, portanto se inscrevem no mundo, rompendo com marcas de opressões, por suas ações e fabulações coletivas.

Conforme nos inspira Evaristo (CONCEIÇÃO, 2020) para elaboração do produto educacional nos aproximamos de uma escrita de múltiplos gestos, conforme a grafia-desenho de sua mãe que marcava um sol com contornos no solo, ao mesmo tempo, uma ancestralidade e um sentido vivo das experiências marcadas pela memória.

Denominado “Relatoria Afetiva para Educação das Relações Étnico-Raciais: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro”, o produto educacional foi construído a partir das trajetórias docentes partilhadas na etapa da pesquisa intitulada de “Roda de conversa e partilhas pedagógicas sobre Educação para Relações Étnico-Raciais” onde as e os docentes em encontros coletivos narraram suas trajetórias e suas práticas pedagógicas consolidadas num sentido de ruptura dos currículos monoculturais.

O termo Relatoria Afetiva nasce fundamentado nas elaborações de BISPO (2019) que ao ser indagado sobre as narrativas de suas experiências, marca que o que faz é uma relatoria, pois o que explicita em suas interlocuções é uma tradução das experiências vividas pelo seu povo. Da mesma forma que adiciono o termo afetiva, na compreensão dos saberes orgânicos elaborados pelo autor como “o saber compartilhado” (2019, p.79). Faço esta escolha porque o que relato são saberes advindos dos territórios, que foram compartilhados comigo e que na pesquisa busco uma tradução, em uma linguagem resolutiva para que as palavras aqui sejam germinantes.

Meu papel como pesquisadora foi escolher uma linguagem para traduzir as experiências que me foram doadas através de diferentes modos de contar histórias. Histórias estas que não se reduzem a uma experiência individual, mas em experiências que se comunicam. O produto educacional é, portanto, uma escrita viva, pois ao ser elaborado e articulado com referenciais nos saberes plurais dos territórios tendo como inspiração os saberes quilombolas, indígenas, africanos e afro-brasileiros, ampliam o sentido sintético de registro e reivindicam um relato vivido.

No diálogo com as/os (escre)viventes da pesquisa as perguntas geradoras, buscaram entrecruzar nossas trajetórias e saberes. Partindo de uma apresentação pessoal e do andamento da pesquisa, sem roteiros amarrados indaguei: como é que você chega até aqui? como tem sido as andanças? Como se dá seu posicionamento? Tem sido possível encontrar brechas no currículo? De que forma ecoam/silenciam as vozes em seu cotidiano? Neste contexto, percebemos que de fato se dá um encontro quando se afinam as intenções quanto aos fazeres docentes, partilhamos possibilidades e impossibilidades, num movimento importante de resgate de memórias que nos constituem.

As relatorias, que chamo de palavras-cenas, foram livres e encontram aparato na escrita literária de Conceição, intencionalmente baseada nas histórias do cotidiano. Os relatos trouxeram o resultado da expressão da memória-corpo-território, tomando sentido nas palavras de Leda Martins, que se apresenta como performance estética que reflete estes lugares de saber e o corpo-político em tempo espiralar: “um tempo que não elide das cronologias, mas que a subverte” (MARTINS, 2021, p.42). A temporalidade presente nas partilhas apresenta gestos potentes estéticos, políticos, da voz, da palavra, da confluência, do tempo que atravessa passado, presente e futuro, marcados pela memória. É o movimento de espiral, constante e progressivo que faz a encruzilhada de nossas trajetórias e articulações pedagógicas compartilhadas.

Caminhando na intenção de materializar estas memórias, como forma de inscrição de saberes e subjetividades que vão tensionar o projeto de educação em curso, pontuamos como objetivo principal do produto educacional:

**Construir uma relatoria afetiva com práticas na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais produzidas por docentes da**

**rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, visando uma virada epistemológica a partir dos cotidianos escolares.**

Desse objetivo geral, elaboramos objetivos específicos:

- Identificar os elementos e arranjos pedagógicos que possibilitam romper com o currículo monocultural e inserir nas práticas educativas um diálogo com a diferença cultural, interculturalizando os espaços escolares através da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- Apresentar material prático-didático-formativo com linguagens *outras* provocando recursos didáticos dialógicos e engajados com o protagonismo e desalienação a partir da comunidade escolar;
- Divulgar as práticas docentes da rede municipal do Rio de Janeiro, na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, inscrevendo a ação pedagógica como política de engajamento às ações afirmativas e contribuições históricas para políticas públicas na Educação a partir da base.

É a própria tradução do vivido que nos importa explicitar, pois estamos implicadas em evidenciar a agência docente onde outros referenciais de epistemes e aparatos práticos-metodológicos, são fundantes para pesquisa em Ensino e Educação, tomando como perspectiva a diferença e as Relações étnico- raciais.

Nesta etapa da pesquisa também aproximamos deste modo outro de prática-pesquisa, a fundamentação do conceito de Escrevivência de Conceição, refletindo coletivamente sobre a construção destas práticas apresentadas, tendo como princípio fundante as epistemologias que emergem das histórias e dos cotidianos vivenciados pelo povo negro e indígena, sendo a vivência e deslocamentos no cotidiano das mulheres negras escravizadas e os desdobramentos na subjetivação da identidade nacional, como elemento para romper com o epistemicídio dos currículos operados na escola. Desta forma, a Escrevivência é a nossa aposta de didática que interculturaliza saberes, a partir das comunidades onde as ações pedagógicas são desenvolvidas.

Para reunir as partilhas e apresentá-las como resultado da pesquisa que se fez coletiva, divido o produto educacional em dois artefatos: um catálogo cartográfico em formato de mapa afetivo das relatorias e um painel interativo

com as palavras-cenas, que chamamos de “Relatoria Afetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais: o vivido em escolas municipais do Rio de Janeiro”

O produto educacional está ancorado no aplicativo *padlet* que representa um mapa dos bairros da nossa cidade onde podemos observar as práticas pedagógicas distribuídas por escolas, referenciadas pelas Coordenadorias (CRE) que estão localizadas e a autoria das/dos docentes. Optamos por apresentar esta formatação para representar esteticamente a ocupação do território e contestar o sentido da geopolítica do conhecimento, apresentando uma emancipação epistêmica, a partir de um conhecimento produzido nos territórios, das pessoas e suas práticas, numa presentificação de existências que se insere num potencial decolonial (WALSH, 2017).

Figura 3 -Capa Catálogo Cartográfico Produto educacional



Fonte: acervo pessoal,  
2024

Figura 4 - Catálogo Cartográfico



Fonte: acervo pessoal, 2024 – link de acesso ao Padlet <https://pt-br.padlet.com/gisellegigik/cat-logo-invent-rio-da->

[educa-o-para-rela-es-tnico-raciais-o--  
xymbkbzhqh8azkh33](https://pt-br.padlet.com/gisellegigik/invent-rio-da-educa-o-para-rela-es-tnico-raciais-o-vivid-na-wb38b95cnrw9ygy)

O material expresso por meio do produto educacional, toma seu objetivo político-social-pedagógico quando expressa as atividades desenvolvidas pelas(os) docentes da rede dispostas no *padlet*, como forma de dialogar com o maior número de pessoas, pois poderá ser replicado em redes sociais onde o potencial para ampliação das práticas e do debate acerca da temática encontram espaço germinador.

Figura 5 -Relatoria Afetiva - imagem Padlet



Fonte : acervo pessoal, 2024- link de acesso ao Padlet Link de acesso:

<https://pt-br.padlet.com/gisellegigik/invent-rio-da-educa-o-para-rela-es-tnico-raciais-o-vivid-na-wb38b95cnrw9ygy>

O produto educacional encontra a síntese da pesquisa por capturar outras formas e possibilidades de linguagem para quem o acessa, através das fotos que materializam as relatorias, dos vídeos que apresentam outros de percepção da história contada na dissertação e trazem em seu bojo a marca da intelectualidade de quem os construiu, e que desenvolvi o ofício da costura, de tantas histórias que se encaminham num sentido: o da emancipação.

Encontro nas palavras de Catherine WALSH (2017), o sentido que trago para a pesquisa e que conduzo a minha prática, pensando no produto educacional como uma brecha, uma fissura decolonial nos currículos, onde podemos romper com um paradigma de conhecimento euro centrado e nos inscrever na produção de conhecimentos e subjetivações a partir de epistêmes contra hegemônicas, que desestruturam o projeto de humanidade como conhecemos, e inaugura enunciações capazes de indicar um outro projeto

social, a partir da Educação, do chão da escola. Me inspiro nas palavras de Walsh, sobre as ‘esperanças pequenas’ sendo está a minha compreensão de potencial decolonial

Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiando le, transgrediéndolo le, haciéndolo le fisuras. (WALSH, 2017, p.81)

Conforme nos indica Walsh em diálogo com Freire, a luta precisa ser movida pela esperança, e esta é parte da natureza pedagógica como ato político. Tenho me posicionado desta forma e, portanto, trago na pesquisa esta posição, de que a luta política pela educação necessita de experiências concretas, e o desenvolvimento deste material, apresenta o movimento insurgente que docentes tem feito para tornar visível o sentido de esperar de Freire quando nos afirma que “a esperança precisa de prática para tornar-se história concreta” (FREIRE apud WALSH, 2017, p.90)

Pensando na luta anticapitalista e anticolonial, afirmo as esperanças pequenas que se fazem no dia a dia, no vivido, através da atuação docente consciente do limite que a ação pedagógica como práxis ético-política de transformação e emancipação apresenta, só pode agir para mudança, caminhando e, portanto tomo as palavras de Walsh como posição

Pongo mi energía, esfuerzo y atención en lo encarnado, situado y local, en las resquebraduras existentes —en proceso y por venir— que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, en las fisuras de abajo, donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras, en las posibilidades mismas de hacer grietas. Me refiero tanto a las estrategias, prácticas y metodologías-pedagógicas que se entretienen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación, como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales —todas pedagógicas— que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, así como para ensanchar y profundizar las grietas. Es a todo eso a que me refiero cuando hablo del espacio, lugar, incidencia y el hacer de las grietas decoloniales. (WALSH, 2017, p.82)

O produto educacional é, portanto, a materialização destas brechas, que se fazem para enunciação de todas as pessoas envolvidas, como forma de existência e de transgressão do poder vigente que nos relega à morte, seja física ou epistêmica. É a presença de histórias, que emergem dos cotidianos escolares, que marcam pela memória-corpo-território e intelectualidade a vida.

## 4 CONCLUSÃO

Uma dissertação no âmbito de um mestrado profissional busca responder a demanda do campo a que se propõe investigar. A principal elaboração que me fez chegar ao PPGEB CAP-Uerj, implicada em estabelecer uma relação pautada na práxis interseccionando Escola e Universidade. O percurso metodológico construído tomando a Escrivivência (EVARISTO, 2020) como rota, foi a condução mais apropriada para a travessia no percurso de pesquisa. É a escrivivência como metodologia de pesquisa que possibilita marcar politicamente este texto como mulher negra, transbordando na escrita as reelaborações do meu processo identitário e minhas implicações subjetivas.

Desta forma pude marcar o sentido coletivo que me traz a escrita acadêmica, que reivindica uma posição militante pois não há outra forma de enfrentar e intervir em desconstruções na busca de implodir o sistema capitalista e seu caráter desumanizador e excludente, a não ser com a coragem para a luta. Pude rever e reafirmar a minha trajetória, como constituinte das convicções que tenho hoje e que implicam a minha vida pessoal e profissional.

Ao concluir esta fase da pesquisa me sinto fortalecida como professora-pesquisadora, pois esta etapa certamente, entre a labuta da escrita acadêmica e a visibilidade das práticas cotidianas tornou-se mais uma parte de mim. Chego até aqui reelaborada enquanto pessoa e militante pela Educação, potencializada pelas partilhas que gentilmente me foram cedidas. Ressalto a cooperatividade, componente dos valores civilizatórios afro-brasileiros, como o alicerce desta pesquisa, pois sua manifestação plural, coletiva e com a capacidade de ocupar-se do outro, tornou possível que este estudo acontecesse.

Reitero a minha intenção de afirmar que como professora antirracista atuando na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro “não ando só”, indico que minha proposição de escuta só pode se fazer proveitosa porque entrecruzei o caminho com professoras e professores que legitimaram meu intuito. Tenho hábito de dizer que muitas vezes nos reconhecemos pelas

posturas comunitárias e colaborativas, pois somos atravessados por princípios e necessidades que valorizam a coletividade. Sabemos que é a ação coletiva que nos fez chegar até aqui, vencendo as violências e recriando as estratégias para um mundo-vida. Se somos águas de um rio fluente, nos inundamos em nossas confluências. Este é o nosso legado, que por princípios afropindorâmicos nos encarregamos de transmitir.

Através da visibilidade das práticas docentes consolidadas na perspectiva da Educação para as Relações étnico-raciais, foi possível considerar que a agência docente com suas trajetórias articuladas com os territórios das escolas municipais do Rio de Janeiro conforma projeto em curso para a emancipação social e racial. As elaborações apresentadas nas relatorias, confirmam que tensionamentos na política curricular, resultam na revisão de estereótipos, na reelaboração das subjetividades a partir de referências positivas e na reeducação sistemáticas das relações raciais, indagando privilégios e exclusões, conduzindo a justiça epistêmica e equidade racial.

Como tradutora de uma relatoria afetiva, desejo alcançar outros docentes para pensar e re-pensar suas práticas, pois se faz necessário um efetivo esforço ético-pedagógico de rompimento com práticas excludentes e discriminatórias nas escolas e a efetiva implementação das leis 10639/03 e 11645/08 que alteram a LDB, e que portanto são princípios básicos (e obrigatórios) das Diretrizes de Educação Básica Nacional.

Para isto aponto possibilidades, elaboro proposições e busco provocar diálogos para uma educação que rompa com os paradigmas de manutenção do poder vigente, sustentados pela exclusão e discriminação de forma propositiva, entrelaçando as palavras-cenas dos cotidianos escolares com postulados teóricos e as DCNERER. Como resultado desta proposição, elenco dimensões primordiais para efetivar a ERER, como um projeto pedagógico-social emancipatório, visando outro projeto de nação e sociedade.

Convoco a indisciplinar os sentidos em relação à perpetuação de práticas escolares que, ao silenciarem diante do racismo, o sustentam e reforçam. Quando os nossos sentidos são indisciplinados e não se conformam

ao sistema desumanizante vigente, é fundamental buscar no campo da Educação (nosso local de atuação) pedagogias que rompam profundamente com a hierarquização racial e cultural, reivindicando um anúncio epistêmico que exponha a ferida colonial na mesma medida que impulsionam processos necessários para seu rompimento através de análise e reflexões, articulando aprendizagens e intervenções. É preciso agir localmente, para pensar globalmente, conforme as palavras de Krenak sobre o desafio da decolonialidade<sup>16</sup>. A perspectiva decolonial (Walsh,2023) é apontada como um dos caminhos possíveis para descolonização das mentes e dos corações através da prática pedagógica.

No estudo, as trajetórias docentes atreladas às suas práticas pedagógicas são compreendidas como ações de fronteira situadas em uma trincheira de luta que é a Educação, campo que revela os diferentes projetos de sociedade. Desta forma, a agência docente está conscientemente implicada em tensionar o modelo vigente através de rupturas constantes com fazeres que contrariam a lógica de sua legitimação. É a atuação permanente no cotidiano escolar, através de um olhar indisciplinado e uma proposta pedagógica insubordinada que vai desnaturalizando as assimetrias de poder, pautadas pelas desigualdades de raça, gênero, classe. São estas artesanias pedagógicas que colocam em prática formas de resistir e reagir, desnaturalizando os recursos didáticos universalizantes e eurocêntricos, envolvendo-se socialmente com uma encruzilhada epistêmica que anuncia outros modos e outras vozes e descontinua a produção das violências, do individualismo e do mérito.

Os diálogos propostos na pesquisa movimentam uma questão que está no cerne da constituição da sociedade brasileira que é a ambiguidade negação/afirmação do racismo, e a manutenção do mito da democracia racial e que inevitavelmente afetam as presenças que constituem o cotidiano escolar. A ação de professoras/res que tecem suas práticas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais, evidencia o racismo como fator estruturante de exclusão e privilégios na sociedade, bem como intervém na prática com modos

---

<sup>16</sup> Ailton Krenak faz considerações sobre decolonialidade [https://www.youtube.com/watch?v=qFZki\\_sr6ws](https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws) acessado em: 07/08/2024

e sentidos e sentidos para fraturá-los, evidenciando a educação antirracista como posicionamento político, que impulsiona políticas públicas de reparação histórica de desigualdades.

Constatamos nas interlocuções das experiências docentes que o avanço nas políticas públicas para equidade racial na última década (2013-2023) impulsionou e amparou a movimentação da base no chão das escolas. Na mesma medida que a agência docente através da implementação das leis 10639/03 e 111645/08 sustentou as políticas de ação afirmativa na Educação Básica, através de mudanças não só nas práticas, mas no imaginário pedagógico e na sua relação com a diferença no cotidiano escolar.

A ação propositiva e sistemática de docentes que atuam na perspectiva da ERER provoca mudanças de mentalidades e reivindica a presença de negros e indígenas garantindo o reconhecimento e valorização de suas histórias e culturas. Impulsiona o acesso à educação de qualidade, entendida não só como direito ao estudo, mas a formação humana, respeitando as elaboração de subjetividades, a partir de referenciais positivos.

O lócus desta pesquisa se concentra na atuação docente nas escolas municipais do Rio de Janeiro, uma rede de ensino que assim como o retrato étnico-racial do Brasil é majoritariamente negra. Este fato, reforça a demanda político-social desta pesquisa porque surge da relação de professoras/es com seus/suas estudantes em seus territórios, em diálogos abertos com as possibilidades de construções e reconstruções que surgem das demandas locais, da ebulição que é o cotidiano escolar. Local que confronta posturas e ações conservadoras e que transbordam e ecoam as vozes que o poder dominante quer silenciar.

O produto educacional apresentado é justamente o ressoar das vozes que não se calam, do conhecimento que propõe os territórios como espaços pulsantes de aprendizagens e que são inscritos nesta pesquisa como uma virada epistêmica, pois não se conformam à formatação do eurocentrismo e são mobilizados pela vida. O conhecimento é construído sob outras perspectivas, porque nos interessa romper com o epistemicídio e tratar a questão epistêmica como uma questão étnico-racial. Já que negar, invisibilizar

ou silenciar ou silenciar saberes e conhecimentos são estratégias de desumanização. Portanto, quando visibilizamos os fazeres desde os territórios reivindicamos A VIDA.

O artefato pedagógico produto desta pesquisa nomeado com “Relatoria Afetiva para Educação das Relações Étnico-Raciais: o *vivido* em escolas municipais do Rio de Janeiro” é a palavra-desenho desta pesquisa, pois busca ampliar os sentidos de compreensão de um fazer docente implicado no corpo-memória-território, que se ampara nas Escrevivências docentes para traduzir o vivido. A dissertação é um convite à partilha e continuidade do caminho, que já foi aberto vigorosamente pelas/pelos que vieram antes de nós, o que implica o nosso posicionamento ativista iluminadas/os pelo farol da ancestralidade. ALAFIÁ! <sup>17</sup>

Figura 6 -Alafiá -painel produzido em sala



Fonte: acervo pessoal, 2023

<sup>17</sup> Alafiá significa caminhos abertos em lorubá e nos inspira por ser o nome de um livro que desencadeou uma experiência pulsante relatada no produto educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.

BAIÃO, J, SANTOS, M, BARREIROS, C. Eu aprendi a ler no final: reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem. **Revista Digital formação em diálogo**, Rio de Janeiro, v.2, nº 1, p. 40 -53, mar 2019. Disponível em: <https://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/p/n-1.html>

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

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

BRASIL. **Lei nº. 11.645**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 10. mar. 2008.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. In: ALEXANDRE, Marcos A. **Representações performáticas brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Editorial Malê, 2016a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**: Projeto pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020

GOMES, Nilma L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução dos estereótipos ou resignificação cultural. Revista brasileira de Educação, n. 21, 2002. p.40-51.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL Educação antirracista: **Caminhos Abertos pela lei 10.639**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2019.

INSTITUTO DE ARTE TEAR. **Escrevivência, oralitura**: Conceição Evaristo, Leda Maria Martins, mediação, Lucia Castello Branco. YouTube, [s.l.], 03 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GMse92ubeXY>. Acesso em: 12 set. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista ABPN**, v. 6, p. 365-386, 2014.

PINHEIRO, Bárbara C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2020.

\_\_\_\_\_ **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil

RIZZATI, Ivanise Maria. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**: docência em ciências (recurso eletrônico), Curitiba, v.5, n.2, p.1-17, mai/ago 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>

SANTOS, Abrahão de O.; OLIVEIRA, Luiza R. **A metodologia do espelho de Oxum na psicologia**. Revista ABPN, v 16, 2023.

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

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, V. M. F. (org.). **Interculturalizar,descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 64- 75.