
Escrevendo diálogos

com a escola pública:

por um projeto de

educação antirracista

e democrática



INSTITUTO
MARIA E JOÃO
ALEIXO



periferias



INSTITUTO
UNIBANCO

Escrevendo diálogos
com a escola pública:
por um projeto de
educação antirracista
e democrática

ANDRÉ GOMES
FÁBIO BORGES-ROSARIO
LADY CHRISTINA DE ALMEIDA
NATÁLIA ROMÃO DE MORAES ROMÃO DA SILVA
PATRICIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS
ROSÁLIA ROMÃO DE MORAES ROMÃO DA SILVA
WILLIAM MELO

Escrevivendo **diálogos**

com a escola pública:

por um projeto de

educação antirracista

e democrática



INSTITUTO
MARIA E JOÃO
ALEIXO



periferias



INSTITUTO
UNIBANCO

- 06 **Prefácio | Mário Theodoro**
- 14 **Projeto Pesquisadoras da Educação Básica em Periferias: uma parceria Instituto Unibanco & UNIPeriferias**
- 20 **Revisitando o passado para compreender o presente: redes de educação e pesquisa em movimento na construção para uma educação pública antirracista**
- 35 *Escrevivências de si*
- 36 *Escrevivência | Fábio Borges-Rosario*
- 44 *Escrevivência | André Gomes*
- 50 *Escrevivência | William Melo*
- 58 *Escrevivência | Lady Christina de Almeida*
- 66 *Escrevivência | Natália Romão de Moraes Romão da Silva*
- 72 *Escrevivência | Rosália Romão de Moraes Romão da Silva*

- 78 Uma narrativa com/de pesquisadoras negras em prol da escola pública democrática | Patricia Elaine Pereira dos Santos
- 102 Reflorestar os sentidos | Natália de Moraes Romão da Silva | Rosália de Moraes Romão da Silva
- 118 Narrativa do sujeito periférico e o fortalecimento com as experiências coletivas a partir da gestão escolar | André Gomes
- 138 Além do “preto” ou “pardo”: ensaio de novas dimensões e formas de análise das relações étnico-raciais nas escolas públicas | William Melo
- 162 Ubuntu: descolonizando as práticas pedagógicas | Fábio Borges-Rosário
- 182 Sejamos Muntu: em busca de ser-existir ancestral | Lady Christina de Almeida

prefácio

Para mim é motivo de grande honra o convite para prefaciar este livro. O tema da educação básica direcionada para as periferias, na forma não apenas de uma ação política, mas de uma série de pesquisas dirigidas, parece algo novo, criativo e fadado ao sucesso. Uma iniciativa que sedimenta, sistematiza e aprofunda as ações de investigação científica e de adoção de práticas de ensino remoto realizadas em 2018 e 2019 no âmbito da Pesquisa de Educação Básica da UNIperiferias, em parceria com o Instituto Unibanco. Foi possível assim se chegar à percepção de uma realidade muito mais cruenta do dia a dia dos alunos e alunas das periferias, sobretudo nesses tempos de pandemia. E nesse sentido, a perspectiva de uma análise de caráter antirracista e antissexista adotada nos estudos deu um cunho particularmente crítico e realista para as conclusões dali advindas.

Nesses últimos anos venho me dedicando assertivamente ao estudo da formação econômica e social do Brasil. Uma tarefa que tem me exigido muito esforço e apreciação acadêmica, buscando sempre inspiração nos nossos mestres e mestras que pensaram o Brasil de uma forma crítica, independente e soberana. Falo de grandes pensadores como Manoel Bomfim, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez. Autores e autoras que perceberam as incongruências e as platitudes basilares deste país. E chamaram a atenção para as raízes de nossas

complexidades, de nossas particularidades, em suma, de nossa história: o racismo e seus desdobramentos que, em conjunto, forjaram um país absolutamente incomum. Constituímo-nos em uma das maiores economias do mundo e que convive com níveis abjetos de pobreza e de miséria. Pobreza e miséria consentidas, consensuadas, pacificadas como elemento constitutivo vivo de nosso quadro social. Somos campeões de crescimento econômico e, ao mesmo tempo, grande produtor de iniquidades.

O mais intrigante, no caso brasileiro é o histórico de naturalização da desigualdade que perpassa o projeto de país de nossa elite e nossas classes médias. A pobreza, a miséria, a reincidência de grandes parcelas da população nas mais repulsivas condições de vida, os meninos e meninas desassistidos, tudo isso é visto pela sociedade em geral como parte integrante de nossa paisagem. Nenhuma indignação, nenhum incômodo com a desigualdade.

Tenho desenvolvido assim uma tese sobre o Brasil como uma sociedade eminentemente desigual. A desigualdade vista aqui não como um atributo ou qualidade, mas, antes, como uma espécie de *modus operandi*, um sistema de regulação social que descarta a necessidade de transformações e apazigua o tecido tornando-o refratário a qualquer animosidade com a presença da desigualdade. Esta é, assim, vista como parte constitutiva da realidade, sendo, portanto, uma característica intrínseca ao cenário social. Em uma palavra, a desigualdade e seu mais nefasto subproduto, a saber, a proliferação da pobreza e da miséria, são vistos como algo natural, daí a secular e crônica estabilidade. Uma sociedade socialmente estável, bastante resiliente, insubmissa a mudanças.

A desigualdade como característica fundamental faz com que o que aqui estou nominando Sociedade Desigual tenha algumas áreas como esteios de sustentação. São o que tenho descrito

como os dínamos produtores e reprodutores da desigualdade. E aqui destaco: (i) o mercado de trabalho onde situações distintas e opostas de ocupações protegidas e informais, produzem disparidades importantes em um ambiente de imobilismo crônico e secular; (ii) a área de saúde cada vez mais capturada pela visão empresarial, em detrimento do sistema público, cujos pilares erigidos a partir do texto constitucional, estão sendo objeto de ataque e desmonte, potencializando a desigualdade de atendimento e de prestação de serviços; (iii) a própria distribuição populacional nos espaços, principalmente, urbanos, a conformar, de um lado, áreas habitacionais nobres, em contraponto à proliferação de favelas, mocambos, palafitas e demais áreas de periferias; e (iv) por fim, o sistema educacional e sua produção de perfis e de formações diferenciadas, em prol dos alunos das elites e da classe média.

E é justamente sobre a questão educacional nas periferias de que este livro trata, buscando perceber os impactos do trabalho remoto na vida dos estudantes daquelas áreas, bem como sobre o cotidiano dos professores. No âmbito do projeto da UNIperiferias, foram quatro anos de trabalho, que englobou ações, observações e pesquisas. Talvez o mais adequado, para melhor compreender sua real dimensão, seja resgatar a expressão “pesquisAção”, que se refere ao método de pesquisa e de ação política desenvolvido nos anos 1970 e que, no âmbito da educação, tem forte inspiração na obra de Paulo Freire. Desse ponto de vista é inescapável a percepção emancipatória e libertária que cinge os trabalhos aqui apresentados.

Nessa perspectiva, algumas questões relevantes são postas em destaque nesta publicação, como a de saber quais os resultados dos projetos realizados em 2018 e 2019 para as comunidades escolares. Ou como os estudantes envolvidos contribuíram para a melhoria do espaço escolar? Como os jovens e/ou crianças vivenciaram suas trajetórias escolares após pesquisa?

Foram aplicados 98 questionários em 15 escolas, auscultando 12 gestores, 37 professores e 48 estudantes, e cujos resultados estão compilados nas próximas páginas. Ao lado dos artigos, foram reunidos importantes relatos dos próprios autores que têm o condão de trazer uma perspectiva um pouco mais etnográfica ao trabalho, ao mesmo tempo que lhe confere uma dimensão mais humana e política.

Relatos de grande significância como o de Natália de Moraes Romão da Silva: *“buscando novos olhares e epistemologias, descobri que o silêncio do não dito é mais do que não dizer. É apagar, colocar de lado, excluir. É revelar um medo absurdo de perder o domínio e se perder de si. Lei nenhuma no mundo tira o dissabor de olhar o outro pela via da insignificância. Descobri que escrever a própria história com o coração na ponta do lápis, abre oportunidades para fazer entrar e esvaziar-se do que não cabe mais”*.

Do mesmo modo, o testemunho de Rosália Romão nos remete ao universo das alunas negras: *“(...) o motivo maior de alçar esses voos acadêmicos, como mola propulsora de novas possibilidades de existir. (...) Assim foi com a pesquisa ‘Codinome: Aqualtunes’: experienciar o empoderamento das alunas negras no espaço escolar público, cada vez mais sucateado. Olhar seus olhos brilhando, no reconhecimento das suas histórias como desafiadoras, mas potentes. Reconhecer nos seus olhos a beleza brotando, de dentro para fora. Entender que a educação transforma vidas, porque transformou a minha”*.

Outro relato a ser destacado é de Fábio Borges-Rosário, a partir de sua experiência com a pesquisa Ubuntu, também parte integrante deste livro, ao afirmar: *“E cômico de que a tarefa de descolonizar e desconstruir a escola neocolonizada [que nos foi imposta] nos foi delegada pelas mulheres e homens pretos, pardos, marrons e amarelos que desde a periferia, o quilombo e a favela gritam pela democratização do acesso, da permanência e da finalização de cada etapa formativa, comprometo-me a continuar lutando, anunciando a chegada da Escola por-vir”*.

Parafraseando Antônio Bispo, Lady Cristina de Almeida nos relembra a tensão e a luta pela existência das populações negras e indígenas e o papel fundamental de um projeto educacional de valorização dessas culturas: *“Estamos imersos no projeto de nação que exclui a população negra e indígena. Se opor às matrizes hegemônicas de saber é buscar outras epistemologias, ações e práticas contra colonial¹. Como também, compreender o que e como o colonialismo e o racismo fizeram de nós — africanos, negros na diáspora —, com a nossa ontologia, com o nosso sentimento existencial, com a nossa humanidade”*.

Em outro potente relato, William Melo nos traz uma reflexão sobre sua trajetória pessoal e a influência do ambiente escolar e a consciência obtida pela pesquisa em tela. *“Foi na pesquisa educacional que eu comecei a entender nuances sobre o que eu vivi na escola, a compreender que as questões de raça e de gênero sempre atuaram na minha trajetória, especialmente escolar, de forma bastante intensa. Eu estive sempre entre o mundo das cobranças de ser um homem em construção, oriundo de favela, que deveria “ser esperto, ter atitude e conquistar as meninas” e o mundo que eu conseguia habitar. (...) Quando me tornei bolsista de escola privada no ensino médio, todas as questões identitárias explodiram. (...) O ‘CDF’ tinha me levado a algum lugar e eu começava a pensar mais alto. Conseguia me imaginar em lugares que antes eu não considerava (...). Mas a questão racial ainda estava inconsciente, eu era empoderado quanto à minha origem favelada, mas não me demarcava fortemente como um jovem negro. Sabe quando essa demarcação consciente veio para ficar? Na pesquisa”*.

André Gomes, por seu turno, nos chama a atenção para outro importante desafio com que se depara uma escola periférica, qual seja, o do enfrentamento de algumas questões fundamentais do seu dia a dia, como as temáticas de raça e gênero:

1 Santos, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos: Modos e Significações. 2 ed. Brasília: Ayô, 2019, p. 19.

“Propiciar ambientes escolares onde a comunidade escolar é provocada a pensar através de seus atores a questão racial e de gênero é algo extremamente rico, mas também desafiador. Entretanto, fazer com que as gestões escolares reflitam sobre tais questões, comprometam-se a desenvolver ações, apoiem professores que as discutam dentro do ambiente escolar é um ganho incomensurável. A questão racial em um ambiente escolar ainda é um tabu a ser desconstruído. A questão de gênero é outra matéria importante que sofre ataques a todo momento. Manter os vínculos com as escolas, fazer com que as gestões se qualifiquem através do diálogo com sua comunidade escolar e com aqueles que vêm de fora pode ser um caminho importante para a construção de uma nova escola mais inclusiva onde, de fato, a diversidade seja reconhecida aceita sem qualquer receio no seu dia a dia”.

A busca de um maior conhecimento da realidade das escolas da periferia, trazida aqui pelos diferentes estudos, suscitou ideias, soluções e proposições de melhorias e aperfeiçoamentos, a partir do próprio exercício da prática cotidiana. E a certeza de que o ambiente escolar pode e deve ser melhorado.

O desenvolvimento de um sistema educacional democratizado, reformatado, mais dinâmico e homogêneo, em prol de uma escola para todos e que promova a equidade e que dê oportunidades formativas iguais é algo que nunca foi vivenciado pelo Brasil. A escola, hoje motor de iniquidade na Sociedade Desigual, poderia ser revertida no contrário: uma plataforma de oportunidade de conhecimento para a cidadania e, como tal, fator de equalização e democratização da formação. Esse parece ser o caminho a ser trilhado na superação da Sociedade Desigual. Por isso iniciativas de estudos como os aqui apresentados são de grande importância. A percepção de que uma outra escola é possível, a escola da integração, da igualdade e da democracia, e que atua na equalização das oportunidades e na mitigação das diferenças.

Se o paradigma da Sociedade da Desigual pode e deve ser enfrentado, ações como essas desenvolvidas por professores, gestores e alunos da periferia tornam-se referências e exemplos cruciais. A busca de uma educação inclusiva e ao mesmo tempo emancipadora é a chave da mudança.

MÁRIO THEODORO

Brasília, 08 de setembro de 2021

**Projeto Pesquisadoras
da Educação Básica em
Periferias: uma parceria
Instituto Unibanco &
UNIperiferias**

Nossa parceria com a UNIPeriferias ao longo destes quatro anos foi construída a partir do diálogo coletivo e da abertura para novas perspectivas de produção de conhecimento e trocas de saberes. A partir disso, temos pensado em caminhos possíveis para incidir na política pública educacional, prezando pela equidade e excelência na qualidade¹ para todas e todos as/os estudantes, buscando a construção de uma sociedade mais justa racial e socialmente.

A educação pública como um dos elementos para a transformação social nos une nesse caminho. O entendimento sobre a efetividade do direito à educação, considerando o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem, requer aprofundamento sobre as vivências subjetivas e coletivas na escola, por meio de pesquisas que deem pistas para a melhoria da educação.

O eixo de pesquisa da UNIPeriferias interage com os sujeitos e com o território fértil das periferias, reconhecendo seus modos de viver e de sobreviver e a pluralidade de pertencimentos étnico-raciais e identitários. O seu grupo de pesquisadoras-professoras negras periféricas tem produzido análises interseccionais

¹ Henriques, R. *Uma agenda propositiva na escola pública: produção de sentidos e ações pela disputa da equidade*. Entrevistadora Patrícia Santos. Revista Periferias, Rio de Janeiro, nº4, 2019. (revistaperiferias.org)

entre raça, gênero e classe que evidenciam as desigualdades raciais e sociais e como elas são reproduzidas pela escola. E que, ao mesmo tempo, valorizam o papel da educação pública no processo de redução dessas desigualdades e para a transformação social.

Essa perspectiva tem inspirado o Instituto Unibanco a identificar e divulgar experiências pedagógicas que trabalhem com a questão racial e de gênero na escola, visando apoiar profissionais e redes de educação na implementação dos marcos legais para a educação das relações étnico-raciais, como consta nas providências do Parecer CNE/CP/003/2004². Além disso, fortalece a nossa agenda de equidade por meio da interlocução com pesquisas e na formulação de iniciativas e projetos internos.

A política pública educacional integra um campo de disputa de perspectivas no que tange a seus objetivos de mitigação das desigualdades. Cabe refletir os limites da perspectiva universalista e sua capacidade de desnaturalização das desigualdades raciais³, visto que persistem disparidades educacionais e sociais entre negros e brancos pela operação do racismo estrutural e do sexismo na nossa sociedade. Políticas efetivamente democráticas e que gerem igualdade de oportunidades sociais para negros e brancos precisam se fundamentar na inclusão e no respeito às diferenças por meio de ações antirracistas e antissexistas.

O projeto *Pesquisadores da Educação Básica em Periferias 2020: uma proposta de pesquisa a partir do trabalho remoto* investiga a inserção e os efeitos de ações pedagógicas antirracistas e anti-homofóbicas na escola⁴, a partir das experiências de estudantes

2 BRASIL, *Parecer CNE/CP/003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3 Henriques, R. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

4 O Instituto Unibanco fomentou dois editais *Pesquisadoras da Educação Básica em periferias* (2018 e 2019). As 16 pesquisadoras selecionadas desenvolveram

e das práticas de professores e gestores escolares. Além disso, analisa as dimensões de *Gestão Escolar, Práticas Pedagógicas, Identidade e Autoestima e Trajetórias, expectativas e interações escolares (clima escolar)* no diálogo construído com os sujeitos.

As pesquisadoras-professoras se implicaram nessa reflexão individual e coletivamente, pois algumas também desenvolveram as práticas docentes estudadas, articulando os seus pertencimentos raciais e suas origens periféricas às escolhas de suas abordagens teóricas e na elaboração de conceitos nas análises apresentadas.

A continuidade do nosso apoio à iniciativa reconhece a relevância e a contribuição desta proposta para o campo de pesquisa da educação. O projeto amplia as matrizes de interpretações e análises a partir de uma produção de conhecimento que referencia intelectuais negras e reforça as contribuições de povos africanos e afro-brasileiros historicamente excluídos, durante muito tempo negligenciadas pelo pensamento científico eurocentrado.

A pandemia de Covid-19 declarada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) continua gerando desafios em vários campos da vida. Não foi diferente em relação ao trabalho de pesquisa, que exigiu adaptação, reinvenção e muita sensibilidade das pesquisadoras para lidar com traumas pessoais, coletivos e sobrecargas da vida cotidiana e do trabalho virtual de todos os sujeitos envolvidos.

Os novos desafios da educação a partir dessa conjuntura atravessaram a pesquisa e demandaram estratégias metodológicas remotas para viabilizar o contato virtual com o público. Esse

ações pedagógicas que inseriram as temáticas racial e de gênero em escolas públicas situadas em áreas periféricas da Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. As reflexões das produções decorrentes desses editais apresentaram alguns desafios e caminhos possíveis para a construção de uma escola democrática e equitativa, que incorpore os estudantes como sujeitos do seu processo de desenvolvimento pleno.

formato de pesquisa foi perpassado pelas desigualdades sociais que afetam desde as condições materiais de acesso às tecnologias e o conhecimento necessário para o manuseio de novas ferramentas até a insegurança e o estranhamento das relações virtuais dos sujeitos envolvidos.

A escuta sensível e acolhedora para lidar com o rebatimento destas questões na comunidade escolar exigiu cuidado. Os atravessamentos da pandemia e o aprofundamento das desigualdades educacionais, da evasão, do abandono e as estratégias possíveis para lidar com essas questões neste contexto foram abordados nas conversas com gestores escolares.

Olhar para a gestão escolar e o seu papel estratégico para a redução das desigualdades educacionais foi uma convergência entre UNIPeriferias e Instituto Unibanco experienciada ao longo desta parceria. A abertura e o diálogo para refletir sobre esta dimensão educacional reconhecem a importância das práticas de gestão comprometidas com a equidade. Compreender como a gestão escolar engendra processos de institucionalização de propostas pedagógicas que incluam as questões étnico-raciais e de gênero na escola é crucial para promover melhorias na aprendizagem de todos e todas os/as estudantes.

O investimento nos métodos quantitativo e qualitativo de modo complementar na produção das análises educacionais aproximou ainda mais o apoio técnico do Instituto Unibanco de momentos formativos com as pesquisadoras. Nestas trocas, foi abordado o uso de bases educacionais, com dados desagregados por raça e gênero, para qualificar a leitura e a interpretação das desigualdades educacionais, tanto para pesquisas como na elaboração de políticas públicas mais efetivas.

As dimensões abordadas nesta pesquisa apontam caminhos possíveis para a concretização de uma educação antirracista e anti-homofóbica. Portanto, mobilizam a comunidade escolar a refletir sobre a incorporação e a valorização das diferenças na

escola, o reconhecimento das identidades dos sujeitos, de suas trajetórias e da construção histórico-social das experiências nos territórios periféricos como questões cruciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes e o pluralismo de visões de mundo na educação.

Assim, celebramos esta parceria, pois acreditamos na participação democrática da sociedade civil no debate público e reconhecemos o compromisso social e político da UNIPeriferias com a educação pública de forma responsável e qualificada, trazendo inovações para a compreensão das questões educacionais.

A presente publicação está imbuída de criatividade e sensibilidade e nos impulsiona a seguir no propósito de transformação social. Traz contribuições valiosas aos profissionais de educação e cidadãos interessados em refletir e construir uma educação comprometida com a equidade.

Boa leitura!

**Revisitando o passado
para compreender o
presente: redes de
educação e pesquisa
em movimento na
construção para uma
educação pública
antirracista**

**ANA BEATRIZ SILVA
LUCIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA**

Se quer saber o final, preste atenção no começo
Provérbio Igbo

A construção deste texto se inicia com o provérbio Igbo¹: ele nos ensina a ficarmos atentas ao começo, ao que está sendo feito, a cada um dos passos dados. Assim, compartilhamos o começo de uma trajetória de formação em pesquisa no campo da educação pública e periférica que se inicia em 2018 com arcabouços confluentes que passam a fazer parte de nossas experiências cotidianas enegrecidas e, a partir de então, de nossas escrituras². Aqui estamos longes de apresentar conclusões que demarquem um final; nossa intenção, antes, é refletirmos juntos e juntas sobre a potencialidade e a importância da

1 Os Igbos ou Ibos podem ser considerados um dos maiores grupos étnicos do Continente Africano e habitam o leste, sul e sudeste da Nigéria, Camarões e Equatorial Africano. “A maioria da população Ibo está concentrada na Nigéria, dominando sua parte do sul e oeste com cerca de 25 milhões de pessoas. Encontram-se também em Camarões, Guiné Equatorial (Ilha de Fernando Po), Gana, Serra Leoa, Costa do Marfim, Gabão, Libéria e Senegal e atualmente milhares nos USA”. Fonte: civilizacoesafricanas.blogspot.com

2 Evaristo, Conceição. (2009). Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta. v.13, n.25, p. 17-31.

construção de um diálogo afetivo, permanente e possível por meio da pesquisa³ realizada junto a pessoas professoras/es, jovens estudantes e gestão escolar de escolas públicas periféricas⁴ parceiras da UNIperiferias e presentes neste livro — produção de conhecimento que fortalece nossos passos presentes e futuros, sejam eles acadêmicos, profissionais ou de ativismo.

Somos duas mulheres negras, professoras/pesquisadoras, que se entrecruzaram no caminho profissional do ativismo e das pesquisas que vêm sendo realizadas desde 2018 pelo Instituto Maria e João Aleixo | UNIperiferias e que, a partir deste encontro na Nova Holanda, uma das dezesseis favelas que compõem o Conjunto de Favelas da Maré, Rio de Janeiro, passam a refletir juntas sobre suas trajetórias de formação na academia. Partimos do lugar de representatividade que ocupamos neste espaço e da maneira pela qual podemos fortalecer o deslocamento epistêmico de um pensar para além das fronteiras da colonialidade do saber e do ser, uma vez que somos doutorandas em universidades públicas, nas áreas de educação e geografia. Por isso, sempre nos posicionamos por meio de práticas e pensamentos plurais vindos do Sul enegrecido, construindo outros conhecimentos e saberes comprometidos com

3 A partir da pesquisa “Projeto Pesquisadores da educação básica em periferias 2020: Uma proposta de pesquisa a partir do trabalho remoto” entendemos a escola pública como potência; partimos da premissa que a escola pública necessita de novas narrativas, métricas, corpos e impactos propósitos capazes de rupturas com o instituído e que estimulem, assim, empenhos escolares “outros”, ou melhor, potentes, nesse espaço educativo público estigmatizado, estereotipado e rotulado, como bem sabemos, por serem ocupados em sua maioria por sujeitos de territórios periféricos, sejam eles/elas estudantes ou professores/as.

4 Acreditamos que na escola pública periférica o “paradigma da potência” se reverbera pelo seu poder inventivo nas periferias, traduzido por potência, ou pela capacidade de gerar respostas práticas e legítimas, as quais se configuram como formas contra hegemônicas de vida em sociedade. Ver em Periferias I, *O paradigma da potência*, (revistaperiferias.org).

agendas ampliadas nas lutas antirracistas, antissexistas e pelo bem viver em territórios periféricos que discorrem de outras possibilidades de mundo.

Esta é uma reflexão que trazemos, pois compreendemos o quanto esta aproximação, por meio da introdução de conceitos e discussões apresentados em textos e artigos publicados nos livros referentes às pesquisas, foi fundamental para que hoje tenhamos consolidada uma rede de professoras/es pesquisadoras/es na área de educação, raça e gênero. Colaboradores que trabalham e compartilham suas produções de conhecimento coletivamente e provocam outras epistememes em suas ações educativas, bem como no âmbito de suas militâncias. Este movimento, que *musculariza* nossos conhecimentos *afrocentrados* e decoloniais, fortalece nossas ações nos espaços acadêmicos e de ativismo, os quais ocupamos com o objetivo de fazer com que estas ações também “apliquem a interseccionalidade⁵ para além da teoria como ferramenta que faz da prática docente e da escola possibilidades de valorização de outras fontes de saber”⁶.

Neste sentido, a provocação, o estímulo e a possibilidade da escrita compartilhada deste artigo nos indicam caminhos de identificação, partilha nas discussões sobre conceitos, epistemologias negras e reconstrução de práticas docentes

5 “O cruzamento das categorias raça, gênero e renda nos ajuda a compreender se há algum impacto e quais são as diferenças desse impacto entre grupos específicos. Neste sentido, adotamos uma perspectiva da interseccionalidade, que se refere a um conceito analítico construído a partir das elaborações de ativistas mulheres negras que articularam as “perspectivas de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de intersecção de poder” para compreender suas realidades (Collins, 2017). A proposta é que as categorias de opressão, que em algumas circunstâncias podem ser lidas isoladamente, sejam interconectadas” (Geledés, 2021, p.24).

6 Gomes, Ana Cristina da Costa; Oliveira, Luciana Ribeiro de. Mulher negra e educação: a colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstroem. In: Cadernos de Estudos Sociais e Políticos (ISSN 2238-3425), 2019.

antirracistas e antissexistas que reverberam de forma potente em nosso percurso formativo e profissional. Que é andar de mãos dadas e na mesma direção por uma educação que acredite na prática da liberdade, seja *pluriversal* e esteja em consonância com o projeto de sociedade equitativa e menos desigual, ao mesmo tempo em que descobrimos em rede que não estamos mais sozinhas e que muito do que foi produzido aqui será nossos quilombos de resistência e re-existência física e epistêmica. É importante que se reconheçam neles refúgios e alentos sobre perspectivas transgressoras e urgentes que inauguram novos mundos epistemes, como aponta bell hooks⁷.

A construção da convivência coletiva ao **negritarmos o espaço público escolar periférico: encontros, educação e espaços de educação **negritados** por mulheres negras**

No âmbito do trabalho do eixo de formação da UNIPeriferias, muitas das reflexões, leituras e produção de conhecimento por meio das pesquisas iniciadas desde 2018 contribuem para a construção de um novo pensar metodológico e epistêmico em cursos livres, seminários online, e cursos de formação interna. Isso nos dá a oportunidade de compartilhar esses conhecimentos com professores e professoras da educação básica, perfil do público alvo dos cursos oferecidos.

Sobretudo porque somos duas mulheres negras que passaram por uma trajetória de escolarização em que a valorização da identidade negra e cujas narrativas não estavam presentes no fazer docente nas escolas e universidades pelas quais passamos, destacamos a importância da realização destas pesquisas junto

⁷ hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

às “alunas-sujeitas”⁸, a fim de que este processo de pesquisa e de construção de conhecimento referente a negritude, autoestima, gênero e raça, tenha de fato um impacto positivo nas trajetórias e percursos de vida e de escolarização destas jovens negras.

Este ponto muito nos chama a atenção, pois ao longo de nossa trajetória escolar — e como pesquisadoras negras que estudam o feminismo negro, a colonialidade, o des/decolonial, movimentos sociais negros, o racismo e sexismo no cotidiano escolar e movimentos sociais negros — identificamos que “reconhecer o racismo estrutural, os impactos da colonialidade de gênero, bem como as experiências vividas pela mulher negra na sociedade”, é pensar a escola tal qual um “espaço reprodutor das desigualdades sociais e raciais advindas da sociedade”⁹ como importantes debates que precisam fazer parte do ser, fazer e agir docente.

A intenção principal que vemos nestas discussões — diálogos abertos apresentados nos resultados obtidos nas pesquisas — é convidá-las/os a pensarmos juntas/os, dentro de uma perspectiva ampla sobre as reflexões referentes à equidade racial e de gênero na educação brasileira; ainda, *negritarmos* o quanto o racismo que “estrutura, hierarquiza e racializa a sociedade brasileira conduz e mantém a mulher negra na subalternidade, na violência física, cognitiva e social deixando-a muitas vezes refém de ações racistas e sexistas que excluem esta mulher da escola” (ibidem) e paralelamente do mercado de trabalho formal.

8 Silva, Natalia de Moraes Romão da. Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escritoras pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

9 Gomes, Ana Cristina da Costa; Oliveira, Luciana Ribeiro de. Mulher negra e educação: a colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstruem. In: Cadernos de Estudos Sociais e Políticos (ISSN 2238-3425), 2019.

É evidente que muitos fatores contribuem para que as meninas e jovens negras abandonem a escola ou permaneçam nestes espaços sendo desvalorizadas em seus corpos, narrativas e participações. No Brasil, a pandemia agravou ainda mais este distanciamento, evidenciando, diante da crise mundial de saúde, as desigualdades sociais que, interseccionadas com os marcadores de raça, classe e gênero, agravam ainda mais as condições de vida de mulheres e jovens negras. Em se tratando de educação, as aulas remotas, que passam a ser uma realidade das escolas públicas e privadas como única ação escolar possível, evidenciam e reforçam este desequilíbrio escolar, que vai andar junto com a vida cotidiana destas jovens e mulheres negras, em sua maioria abaladas pela pandemia, seja de forma material (desemprego, cuidado com a família, busca por trabalho etc.) ou pelo risco de contração do vírus¹⁰.

A pandemia alterou as formas de relações sociais e agravou as desigualdades raciais e de renda no país. Nas escolas com as quais trabalhamos, poderia ter sido um grande empecilho para a continuidade das pesquisas, ou seja, o cenário apontava graves problemas de interação, falta e/ou dificuldade de acesso à internet para as aulas remotas, preocupação com a renda da família, entrada no mercado de trabalho precoce e não planejada, descontinuidade nos estudos, ausências nas aulas etc. No entanto, o espírito de cooperativismo e de fortalecimento em rede destas pessoas pesquisadoras desencadeou processos dialógicos potentes possíveis para que estes encontros pudessem continuar em rumo, uma vez que nos entendemos por *Ubuntu*, ou seja, “não há nenhuma vida humana que vale mais que a outra”. Segundo Kakozi “em Ubuntu a humanidade de

¹⁰ Para saber mais: Relatório *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, produzido pelo Instituto Geledès, em São Paulo, no ano de 2021.

cada pessoa está entrelaçada com a de outras pessoas, elas me fazem humano”¹¹.

Deste modo, ao acompanharmos os passos iniciais destas pesquisas, com seus resultados parciais aqui partilhados, reforçamos ainda mais nossos lugares de representatividade epistêmica, corporal e ativista nos espaços de educação, negritando o protagonismo histórico do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras para promover e defender a educação, seja ela formal ou informal. Essa é uma ação necessária para o deslocamento de uma narrativa colonial que apaga, invisibiliza e negligencia a história e protagonismo da população negra na construção deste país.

Fruto de nossas atuações no Movimento de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, compreendemos que as ações e construções epistêmicas produzidas tanto na academia quanto nos espaços coletivos dos movimentos sociais nos “educam e reeducam”¹². Deste modo, vão amadurecendo ao longo do tempo e, de maneira coletiva, possibilitam a construção de redes de interlocução, composta por professoras/es pesquisadoras/es da educação básica em territórios periféricos, incluindo nesta coletividade educadoras sociais, ativistas do Movimento Negro e pessoas interessadas em se engajar desde seus espaços de atuação — organizações sociais em favelas, roças de candomblé, terreiros de umbanda, igrejas e templos — reflexões e diálogos para a efetivação de uma educação de fato antirracista, portanto, democrática.

11 Kakozi, 2016 apud Almeida, Lady Christina de. MUNTU: A Busca de Ser/Existir Ancestral.

12 Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petropolis. RJ. Editora Vozes, 2017.

Confluências negras em espaços de aprendizagens periféricas: UNIperiferias, rede em movimento

A importante aproximação de epistemologias, saberes, conhecimentos e práticas insurgentes, que rompem com o modelo tradicional da educação, provoca em nós e em nossas ações diálogos sobre o que acreditamos e exercemos diariamente neste outro lugar que, a nosso ver é, e está se constituindo por meio de nossos movimentos: a UNIperiferias. Desse ponto de partida, esta é a ponta de lança para demarcação de nossas experiências e práticas educativas, sejam elas, tanto nos eixos¹³ desta instituição, como nas frentes das lutas antirracistas e antissexistas enfrentadas em nossas militâncias/ativismo nos diversos campos de disputas. Igualmente, dá-se a partir de outras perspectivas e narrativas, incorporadas sob teorias, práxis e formações sociais, culturais e políticas enegrecidas especialmente no/com os territórios de favelas e periferias longínquas que adentramos — com nossos passos que vêm de longe ancestralmente.

Com esse intuito, construir pesquisas no campo da educação, sobretudo na educação básica, a partir da escola pública periférica, sob a perspectiva de raça e gênero, coaduna com os nossos deslocamentos enquanto mulheres negras, professoras/pesquisadoras que partem de valores muito caros institucionalmente, como a ética, respeito às diferenças, e a escuta e fala sensíveis de outros/as sujeitos/as, e isso reverbera nos trabalhos propostos por nós e por quem é nosso parceiro e parceira nessa empreitada progressista e contra hegemônica.

As redes estabelecidas são marcos no espaço-tempo desta possibilidade de apostas educativas insurgentes e provocadoras

¹³ A UNIperiferias, a Universidade Internacional das Periferias, é o principal projeto do Instituto Maria e João Aleixo e se estrutura a partir de 3 Eixos de atuação: Pesquisa, Formação e Extensão.

de novos conceitos, teorias, *modos operandi* no ser e fazer pedagógico, suscitando pensamentos outros que rompam com o estabelecido, o qual consideramos como decolonial assim como proposto por Oliveira¹⁴: o pensamento que “está na encruzilhada do pensamento contemporâneo”. Deste modo, a nosso ver, nos é permitido realizar minimamente uma edificação com a criação de novos sentidos, olhares, escutas e falas que reinventam outros suportes para educação das relações étnicos raciais.

Nos colocamos em movimento e em rede por compreendermos que existe uma capilaridade estrutural que sustenta, mantém e reproduz o racismo, o machismo, a homofobia e o classismo nas esferas políticas, sociais, culturais, na educação, saúde etc. Tal estrutura precisa cada vez mais ser cauterizada seja por nós, ativistas, pesquisadoras/ professoras e educadoras, ou por outras pessoas que, em contato com essa rede, entre em movimento para a construção de uma agenda educacional antirracista, antissexista, juntem-se a nós neste enfrentamento.

14 Oliveira, Luiz Fernandes; Candau, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 26. n. 01, p. 15-40, 2010.

O QUE PROPOMOS COM A ESCRITA DESTA TEXTO É ENEGRECERMOS os passos que muitas de nós, mulheres negras, já construíram ao longo de séculos de luta e protagonismo em defesa da importância do acesso, e de uma permanente educação antirracista. Isto para que se evidenciem possibilidades concretas de caminhos e práticas antirracistas nas escolas públicas, as quais já apresentam resultados positivos na construção da identidade negra e autoestima dos estudantes que participaram da pesquisa. Além de incentivar a compreensão crítica e consciente da existência do racismo estrutural por parte de gestores/as e professores/as, os quais, por sua vez, também compuseram o corpo político destas reflexões.

Esta rede em movimento iniciada com o processo das pesquisas realizadas ao longo de quatro anos, estrutura-se mais potente, ágil e sistematizada, alinhando as demandas e reflexões que saem dos movimentos sociais e suas práxis, desembocando nas universidades uma proposta de levar para dentro das escolas públicas periféricas práticas pedagógicas exitosas antirracistas que deslocam e provocam construções de um conhecimento docente que está *por-vir*.

Vale ressaltar que, no âmbito da educação e em defesa da escola pública, as pesquisas aqui praticadas evidenciam que este espaço formal de educação, regulada pelo Estado, apresenta de forma mais atenta e democrática a possibilidade de realização de oficinas, debates, seminários, rodas de conversa voltados para a inclusão de conhecimentos outros, historicamente invisibilizados, diferentemente do que percebemos nas tentativas de acesso às escolas privadas. Sendo assim, pensar e propor a descolonização dos currículos praticados e estabelecidos pela sociedade moderna/colonial no campo da educação, seja ela no campo formal e/ou informal, são apostas que nos ajudam a refletir sobre aspectos de outras educações, vindas de espaços formativos periféricos e concebidos por corpos ditos subalternizados e provocadores de outras epistemes. Nesta

perspectiva, intuímos juntamente com bell hooks¹⁵, a *pedagogia engajada* é emancipadora, urgente e é nela que miramos.

Compreendemos, então, que a escola pública, ainda que em sua totalidade não se apresente como “o único canal para o acesso ao saber, todavia, ela ainda é insubstituível como espaço-tempo institucional para a experiência da pluralidade de pensamento que não se pode realizar senão entre diferentes que se reconhecem e se põem em relação de diálogo”¹⁶.

Neste sentido, continuaremos a juntar esforços em formar redes para uma construção epistêmica no enfrentamento ao racismo estrutural, às desigualdades de gênero interseccionadas com classe e validando cada vez mais os conhecimentos que são elaborados e praticados em territórios periféricos como espaços de insurgência e das disputas política e epistêmica.

Continuamos em marcha! Axé!

15 hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

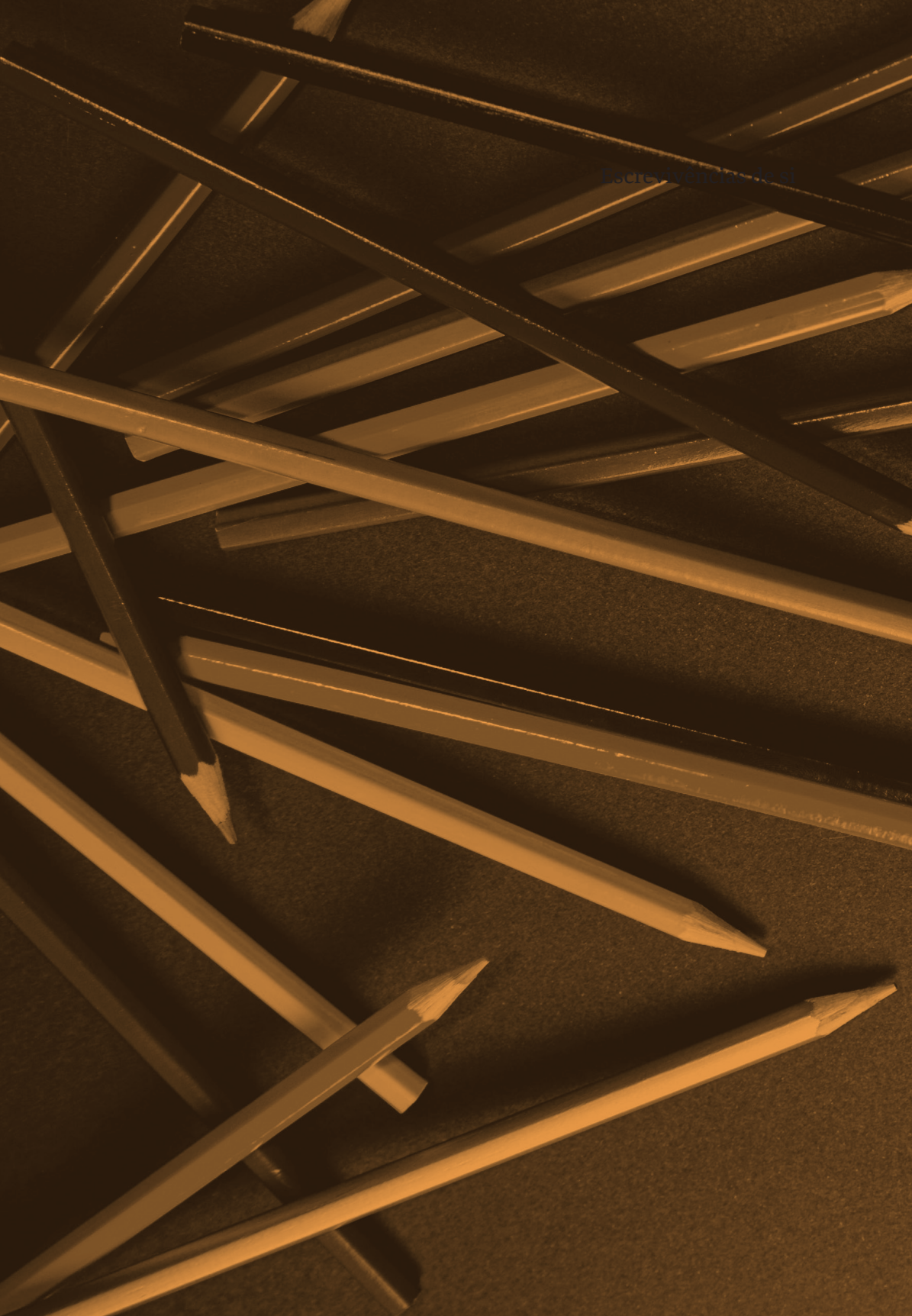
16 Carrano, Paulo. *Escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática*. In: Krawczyk, Nora (org). *Escola Pública Tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p.74-81.



ANA BEATRIZ SILVA é coordenadora do Projeto Pesquisadores da Educação Básica, Doutoranda em Geografia-UF, Mestre em Educação, Especialista em Gênero e Sexualidade, Geógrafa e professora de Geografia e Coordenadora de Pesquisa e campo da Casa das Pretas/RJ. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa NETAJ- Núcleo de Estudos sobre Território, Ações coletivas e Justiça, um grupo de pesquisa interinstitucional. *biapossocial@gmail.com*



LUCIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, atualmente coordenadora do Eixo de Formação do Instituto Maria e João Aleixo. Possui experiência na área de educação a distância, projetos educacionais com foco em formação docente e de educadores/as sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, comunicação e educação étnico-racial. Atualmente faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa: avaliação e currículo/GEPAC e da comissão do GT de Educação liderada pelo Fórum Estadual de Mulheres Negras/RJ. *lucianaribeiroeducacao@gmail.com*



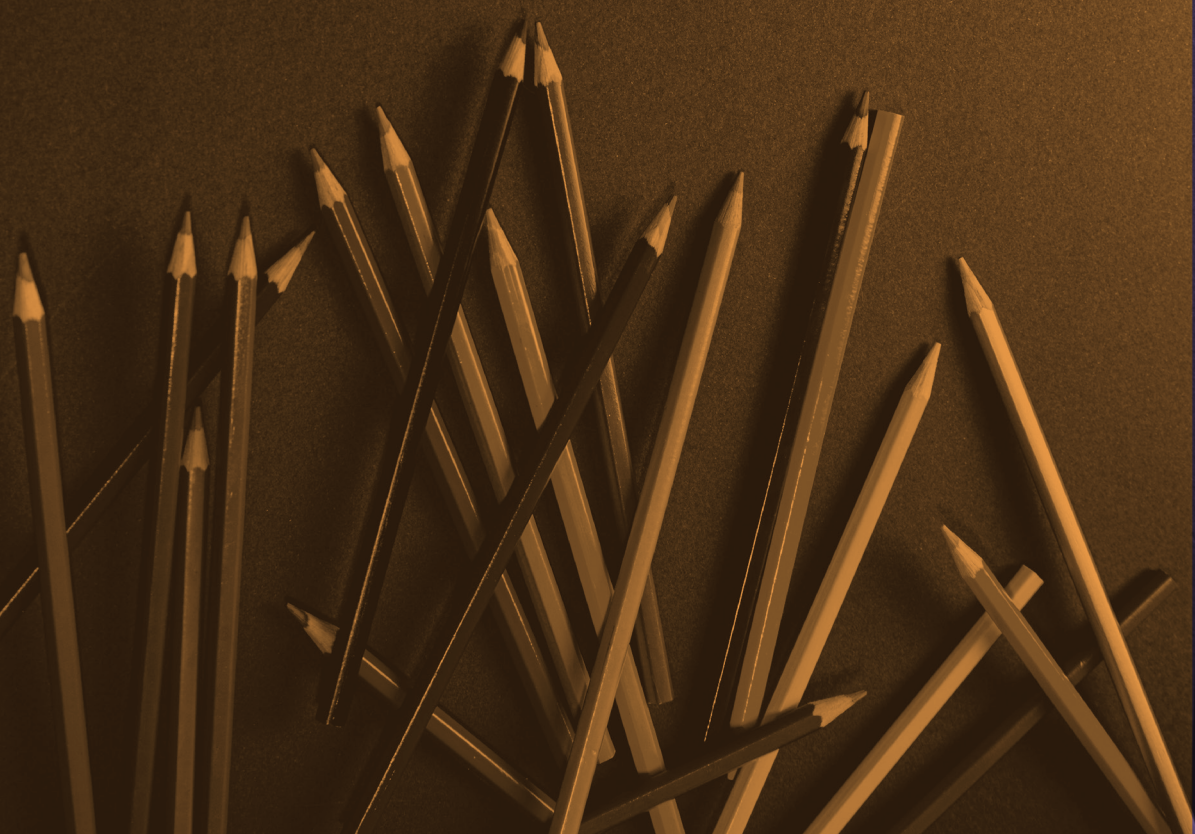
Digitized by srujanika@gmail.com



Escrevivências de si

escrevivência

Fábio Borges-Rosário



Ubuntu: experiências solicitadas pelo paradigma da potência e pela pedagogia da convivência

Quando apresentei o Projeto Ubuntu esperava desenvolvê-lo nos limites do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares e do Ciep 415 Miguel de Cervantes. Entrementes, a convivência com as pesquisadoras que atuavam na Escola Estadual Professor Alaide Lisboa, Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira, Ciep 358 - Alberto Pasqualini, Instituto de Educação Carmela Dutra, Ciep 225 - Mario Quintana, Ciep 370 - Sylvio Gnecco de Carvalho, Ciep 435 - Hélio Pellegrino, Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes, Colégio Estadual José Leite Lopes (NAVE), Colégio Estadual Nova América, Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, Centro Integrado de Educação de Campo Limpo (CIEJA-CL) e a EDI Zélia Gattai Amado abalaram profundamente o desenvolvimento da pesquisa.

Nestas escolas, que desde a periferia anunciam a emergência da ruptura com o paradigma da ausência, aprendi a ouvir, enxergar a potência e a vivenciar a escuta que promove a pedagogia da convivência. Olhando de soslaio as falas contaminadas pelo paradigma da ausência e que leem tais escolas comparando-as com estabelecimentos de ensino de outras paragens, aprendi a experimentar a singularidade de cada comunidade escolar e do

seu entorno. Leitura possibilitada pela escuta das pessoas discentes que as frequentam e tomam tais equipamentos estatais como possibilitadores de confluência e solidariedade.

Consolidei a noção de que a solidariedade e a cooperação nas ações fortalecem a luta contra as opressões. Os convites para visitar as escolas parceiras da pesquisa revelaram a diferença entre contar o evento, isto é, assinalar o dia 13 de maio como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo e anunciar o acontecimento, isto é, comprometer-se com o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Enquanto os eventos são capturados pelo discurso histórico oficial como um momento singular, temporal, irrepetível e resultado da pactuação parlamentar, os acontecimentos são incapturáveis, atemporais, iteráveis e forjados pela solidariedade e cooperação entre as pessoas oprimidas na luta pelo fim das opressões.

Procurei nas lutas pela independência política dos países africanos e asiáticos a importância da cooperação e da solidariedade entre os povos. Cientes de que muitas etnias ainda aguardam a chegada de sua libertação, rememorar as lutas exitosas nos aponta a importância de construirmos laços de intercâmbio entre as nações. E principalmente que a luta humana pela liberdade não se encerra enquanto houver uma pessoa presa em grilhões.

Esperava que as destinatárias das ações da pesquisa — que se autodenominam brancas ou amarelas — compreendessem a ênfase dada a questão do negro como metáfora para a questão do branco ou do amarelo, ou do judeu, ou do cigano etc. Isto é, que compreendessem que o racismo, além de separar as pessoas pelo critério *etnopigmentar*, também opera pelos critérios *étnicos* e *etno-religiosos*. Soçobrar, isto é, afundar os efeitos do racismo no oceano da reconciliação inicia pela compreensão da diversidade *etnopigmentar*, *étnica* e *etno-religiosa* das coletividades humanas.

Atento à diversidade *etnopigmentar*, procurei entender as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano, americano, asiático e os da diáspora. A recuperação das imagens de contato hospitaleiro entre as etnias africanas e americanas antes da experiência colonizadora nos lembra que outras experiências *inter-étnicas* são possíveis.

Atento às descrições de como as etnias colonizadoras empregaram o fenótipo como paradigma em suas relações com os povos que os acolhiam nos continentes americano, africano, oceânico e asiático, refletimos sobre novas formas de pensar o acolhimento do outro. Pensei em táticas que valorizem o corpo feminino e o masculino, a corporeidade trans e cis, negro e amarelo etc. Na descolonização da estética, os arquivos empregáveis são produzidos nas periferias urbanas, nas favelas, nos quilombos, nos terreiros e igrejas *amefricanas*.

Na rota de compreender a diversidade *etno-religiosa*, busquei observar a história da ancestralidade e religiosidade africana, ameríndia, asiática, oceânica e europeia. Religiosidades reelaboradas nas Américas sob a vigilância e controle hostil do supremacismo cristão. Simplificadas como marcadores da diferença racial, como limites para a solidariedade *inter-religiosa*, e cujas re-existências evidenciam que nas confluências das etnias, no continente americano, houve experiências de solidariedade.

Na direção de entender a diversidade étnica, procurei localizar as raízes das pessoas que cá aportaram como escravizadas, presidiárias, exiladas, emigradas etc., pessoas que as gentes colonialistas (ocupantes do território americano, mas que se reivindicam proprietárias) consideram desenraizadas. O desenraizamento é empreendido pelo *epistemicídio* cultural, pelo silenciamento ao direito à memória ancestral e pela estigmatização racial. Outrossim, confirmei que tais pessoas após aportarem reconstruíram suas vidas com agruras e com benesses,

confluindo com as pessoas que aqui encontraram ou distanciando-se para manterem seus pertencimentos sem contaminação pela alteridade.

A pesquisa me ensinou a importância da escuta das falas juvenis. Narrativas que provêm a emergência de ampliar a discussão sobre a potência das jovens moradoras das periferias para além dos espaços escolares, isto é, reconhecer, valorizar e integrar os espaços não-escolares tais como praças, terreiros, hortos etc., como ambientes que potencializam e conectam os saberes produzidos no espaço escolar com os saberes populares. Nota-se como as discentes durante os projetos ousaram se desvencilhar das ausências e produzir mecanismos para expressarem seus saberes, assim como potencializaram suas habilidades e competências adquiridas no contato com os saberes populares e perceberem que tais saberes podem dialogar com os saberes ditos acadêmicos.

Lembrei que a potência, para além de significar poder ou força, também remete à capacidade de mover algo, a capacidade de realização e criação etc. E como poderia desconsiderar a incrível mobilidade juvenil como potência? Ou como entenderia as consideráveis realizações ou criações juvenis senão como potência? Entendi os *corinhos de fogo*, as letras de funk ou samba, as peladas e *rachas de futebol*, assim como as demais atividades empreendidas pelas jovens durante os momentos de ócio — e sem os equipamentos academicamente considerados adequados — como a demonstração da capacidade periférica de existir, re-existir.

Re-existência que rasura a noção acadêmica que hierarquiza centro e periferia e os marca como hostis. Lembrei que na infância aprendi a ser hospitaleiro com qualquer chegante e que conforme saía dos locais considerados periféricos fui confrontado pela hostilidade das pessoas que, nutridas por pré-conceitos ou preconceitos ou conceitos, enxergavam-me como o

forasteiro periférico que ousadamente houvera ultrapassado as fronteiras que tinham estabelecido. Revigorado pelas lembranças da infância e da juventude apropriei-me por economia do conceito de periferia para lembrar que também expressa contiguidade ou proximidade; talvez, este é o desafio das nossas cidades: entender os bairros economicamente ricos e pobres, os bairros locupletados de equipamentos culturais e os bairros cujos equipamentos são raros como contíguos; bairros cuja proximidade rememora cotidianamente a evanescência de toda e qualquer fronteira.

Minha caminhada pela aproximação das discentes de um rol de autores, poetas, biógrafos, biografados, compositores, cantores etc., listados, empregados e lidos para apelar o soçobrar dos impactos do discurso racista na Educação Básica, com a perspectiva de sua superação como promessa, numa intervenção pedagógica que observe o reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, foi solicitada pelas pesquisadoras que questionavam quantas e quais mulheres nutriam o cardápio oferecido às pessoas discentes.

A pesquisa afetou minha prática docente ao amplificar a importância de práticas que ensaiavam com as turmas que compartilho meus conhecimentos, expectativas e projetos. A preocupação com a apresentação e o incentivo ao estudo da filosofia tradicional africana e das contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade que motivaram meus planejamentos foi abalada pela necessidade de *desbiologizar* a filosofia. Abandonar o flerte biológico quanto ao gênero, a sexualidade, a raça etc. E buscar nos traços, rastros e cinzas da cultura e da história os apelos pela reconciliação de todas as pessoas humanas e encontrar as vozes que cantaram e dançaram a promessa de libertação de toda e qualquer forma de opressão para com elas aprender a celebrar a diversidade humana.

A pesquisa me ensinou que o *Ubuntu* é vivenciado quando ouvimos das pessoas discentes o clamor por novos paradigmas e novas pedagogias. Rememorei que nas famílias *amefricanas* a escuta precede toda fala e que a aprendizagem pressupõe a senioridade. E que nesta direção, quando as jovens *amefricanas* se dirigem à escola, veem-na como um local de aprendizado pela convivência. Quando chamam a pessoa docente de tia ou tio não pretendem inferiorizá-la e sim incluí-la na acolhedora família *amefricana*. Famílias que ensinam a não caminhar sozinho e a não soltar a mão de ninguém, isto é, com as quais aprendi que eu sou quando nós somos.

Famílias gerenciadas por mulheres acolhedoras que transformam a raiva produzida pelas agruras da vida em estímulo para a cooperação. Cooperação aquecida pelos fogões que alimentam as residentes da casa e também as chegantes, mesmo as que não foram convidadas. Mesas que confluem tanto a culinária ameríndia quanto a asiática, tanto a africana quanto a europeia, cardápios transmitidos por gerações ou aprendidos nas casas grandes ou nas telas da televisão ou nas revistas.

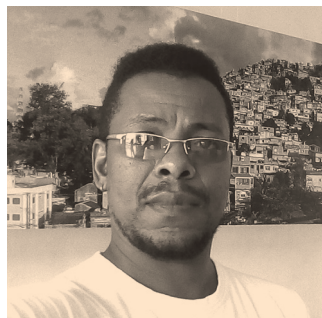
Nestas andanças pelas escolas — como um chegante *amefricano* que sou — enunciei que as tentativas de silenciamento de nossas heranças ou a expectativa colonialista de me convencer da universalidade da história europeia não surtiram efeito. Com as pessoas envolvidas nas pesquisas em cada escola, desvelamos os rastros e traços das etnias que confluíram para a formação deste país. Na partilha das escutas, das *escrevivências*, das leituras compartilhadas pelas gestoras, docentes, discentes, pesquisadoras e convidadas aprendemos a potência da solidariedade e da cooperação na tarefa de disseminar nossas histórias como tática de rompimento do silenciamento neocolonial.

Assombrado pela escuta das discentes ou das mestras das periferias nas rodas de conversa, encontros etc, e pelas leituras das teóricas que rasuram as universidades com suas pesquisas

e *escrevivências*, relato nossa trajetória. Trajetória registrada em relatórios, artigos, seminários e webinários que constituem um potente arquivo oral, imagético, fotográfico, escrito etc. de nossas ações e cujo acesso recomendo às pessoas alcançadas como destinatárias deste relato.

Citadas como *Escrevivências* no final deste relato, o arquivo escrito produzido pelas pesquisadoras não se pretende metodologias repetíveis e, sim, como metodologias que anunciam a iterabilidade, isto é, que em cada caminhada as experiências relatadas não acontecerão da mesma forma como ocorreram em nossas experiências e, sim, que as práticas que desenvolvemos (aprendidas com nossas mestras) ao serem replicadas irão reformatizar a iterabilidade. Cada caminhada ensaja a novidade, a chegada da hospitalidade de todas as pessoas como celebração da diversidade humana.

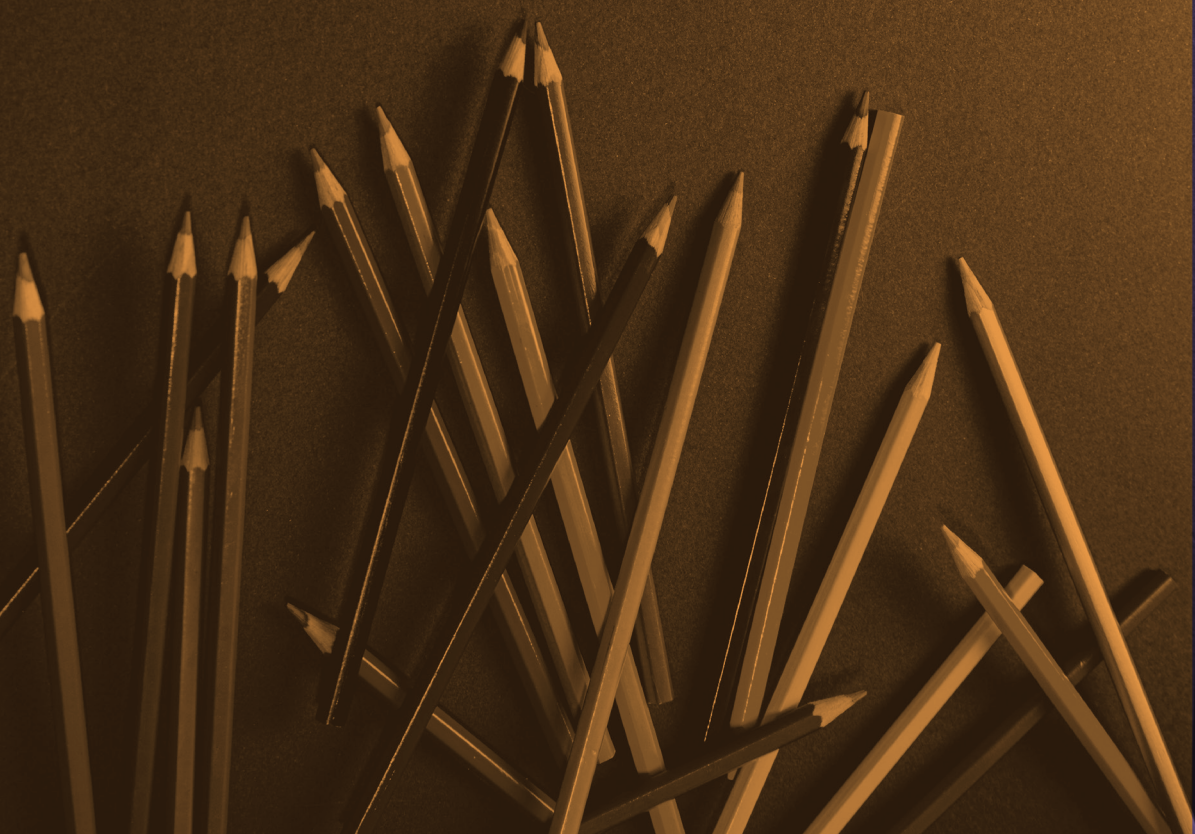
E cômico de que a tarefa de descolonizar e desconstruir a escola neocolonizada [que nos foi imposta] nos foi delegada pelas mulheres e homens pretos, pardos, marrons e amarelos que desde a periferia, o quilombo e a favela gritam pela democratização do acesso, da permanência e da finalização de cada etapa formativa, comprometo-me a continuar lutando, anunciando a chegada da *Escola por-vir*.



FÁBIO BORGES-ROSÁRIO é doutorando em Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de filosofia na Seeduc-RJ. Pesquisador na UNIPeriferias, Pesquisador da Filosofia Africana, Filosofia Francesa, Filosofia Brasileira, História e Cultura Africana, História e Cultura Negra (Diáspora Africana Moderna

escrevivência

André Gomes



Nasci no Morro da Coroa, em Santa Teresa, na década de 1970, período de Copa do Mundo no Brasil, exatamente, no mês de junho, quando as seleções mundiais se enfrentavam para conquistar o título mundial. O Brasil de Pelé, Jairzinho e Rivelino encantava os brasileiros e o mundo com seu talento, fazendo com que boa parte do país não entendesse, de fato, o que ocorria politicamente no cotidiano da vida pública. Repressão política, sequestro e tortura e a vigência de um governo civil-militar era o pano de fundo desta época enquanto as favelas cariocas eram marcadas pela precariedade. Aos quatro ou cinco anos de idade, ainda na década de 1970, lembro-me da casa onde residi, com apenas um cômodo de madeira e porta de tramela que se trancava por dentro; não me lembro se a tal porta tinha como recurso externo uma fechadura. A aparente fragilidade de proteção era compensada pela ausência aparente também de risco.

Estudávamos eu e meu irmão na Escola Estadual Santa Catarina, situada no Largo das Neves, coração do bairro de Santa Teresa. Esta instituição educacional abrigava alunos/as oriundos/as de diversas favelas situadas no entorno de bairro: Morro da Coroa, Prazeres, Fallet, Mineira, São Carlos, em sua

maioria, negros e negras; abrigava diversos alunos/as oriundos/as da classe média do bairro sendo a maioria dos alunos/as brancos/as. Este era o contexto do convívio dentro da escola, racial e economicamente dividido. Lembro-me de, quando morava no Morro da Coroa, frequentar a casa de um colega de família portuguesa na rua Constante Jardim. Jogávamos, lanchávamos, passávamos o tempo como dois colegas de sala de aula; claro que o inverso não ocorria por motivos territoriais e veladamente raciais óbvios.

O INGRESSO NA UNIVERSIDADE SE DÁ DE MODO DIFÍCIL. A luta para permanecer na universidade tem o mesmo peso dos resultados importantes a serem tirados semestre a semestre. O cenário apresentado também não era lá dos favoráveis. Uma universidade branca assim como a sala de aula do curso de Ciências Sociais. Os recursos financeiros para permanecer na universidade também se somavam às adversidades encontradas. Entretanto, o importante nessa trajetória foi chegar neste lugar junto com outros pares periféricos, deste modo, a caminhada mesmo que solitária em um ambiente acadêmico, ora era abrandada com encontros furtivos, trocas de ideias ou compartilhamentos de objetos e até mesmo solidariedades no que diz respeito à subsistência. Por outro lado, o desafio de enfrentar essa outra “área dura”¹ era uma das coisas que me moviam, que me faziam permanecer. A consciência adquirida antes do ingresso nesta universidade me ajudou a me entender de modo mais consistente como negro e sujeito oriundo de um território de favelas, não me paralisando, mas me motivando a seguir em frente apesar das adversidades.

1 Sansone, Livio; Negritudes sem etnicidades. Ed. PALLAS, 1ª edição; 2006.

NOS ANOS DE 2007 E 2010 INGRESSEI PARA O MAGISTÉRIO NO ensino médio da rede pública estadual como professor de Sociologia — experiência até hoje extremamente desafiadora. No que diz respeito à educação, a necessidade de reinvenção a todo tempo é uma das questões mais importantes para um professor da rede pública. A ausência de recursos produz duas coisas: você desiste ou busca fazer o possível dentro de condições precárias, seja no que diz respeito ao salário ou à infraestrutura de algumas unidades escolares. Além disso, a realidade social complexa à qual as escolas públicas estão expostas dificulta ainda mais o trabalho de um profissional da educação, no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, quando há um comprometimento em relação à questão racial por parte do profissional na sua forma de trabalho, às vezes torna-se um pouco mais difícil estabelecer parcerias para a elaboração de projetos, atividades etc. Muitas escolas pelas quais passei tratavam da questão racial de modo muito pontual tendo como base apenas o mês de novembro para construir abordagens ligadas à temática Negra.

COMO PROFESSOR NO COLÉGIO JOÃO BORGES DE MORAES, participei de um processo seletivo para desenvolver uma pesquisa sobre raça e gênero em escolas públicas, tendo a UNIperiferias como instituição responsável em parceria com o Instituto Unibanco. Isso ocorreu no ano de 2018. Fui um dos selecionados para compor uma equipe de nove pesquisadores negros que, com diversos olhares, iriam mergulhar nesta temática em seus territórios; a partir daí, construiriam conhecimentos diversos sobre o problema que de algum modo ajudasse a repensar os conceitos de raça e gênero. Sendo assim, minha escolha de trabalho de pesquisa foi escutar a escola na Maré, especificamente o Colégio Estadual João Borges de Moraes e logo depois a escola Nave na Tijuca. Propus então entender

como essas escolas com as quais tinha vínculo como professor refletiam sobre os conceitos de raça e gênero.

Em ambas as escolas, a metodologia utilizada foram rodas de conversas organizadas com a participação de professores, alunos e gestores envolvidos no processo. A ideia não era levar algo pronto a ser executado, mas, sim, que o próprio grupo — alunos, professores e gestores da escola — pudesse propor a melhor forma de a atividade ser desenvolvida e uma forma de reconhecer a demanda da escola também. O desafio aqui foi assumir esse lugar de pesquisador dentro de um espaço de docência. O exercício da neutralidade e proximidade era constante e o olhar sobre os/as sujeitos/as da escola e para o próprio espaço escolar como um todo mudava a todo instante. Além disso, a provocação deste trabalho de pesquisa era pensar a mim mesmo como pesquisador preto que investigaria questões sensíveis em um ambiente escolar e que transformaria tais investigações em uma escritura que pudesse trazer novas interpretações sobre a temática de raça e gênero a partir de uma perspectiva periférica.

Assim, iniciar este trabalho, em 2018 pela UNIperiferias, foi uma das experiências mais importantes da minha carreira como professor e como homem preto. Tive a oportunidade de conviver intensamente com outros colegas pretos/as, professores/as de escolas públicas periféricas, comprometidos e angustiados em pensar e agir em seus territórios e em suas escolas a partir da questão racial, de gênero e equidade. O primeiro aspecto que me chamou a atenção neste grupo foi o seu arcabouço bibliográfico sobre a questão racial. Tive um convívio no ano de 2018 com pesquisadores de São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e do Rio de Janeiro. Todos e todas professores e professoras atuantes. O nível das discussões era extremamente elevado pelo fato de cada pesquisador/professor ter uma visão diferente sobre o objeto de pesquisa. Neste

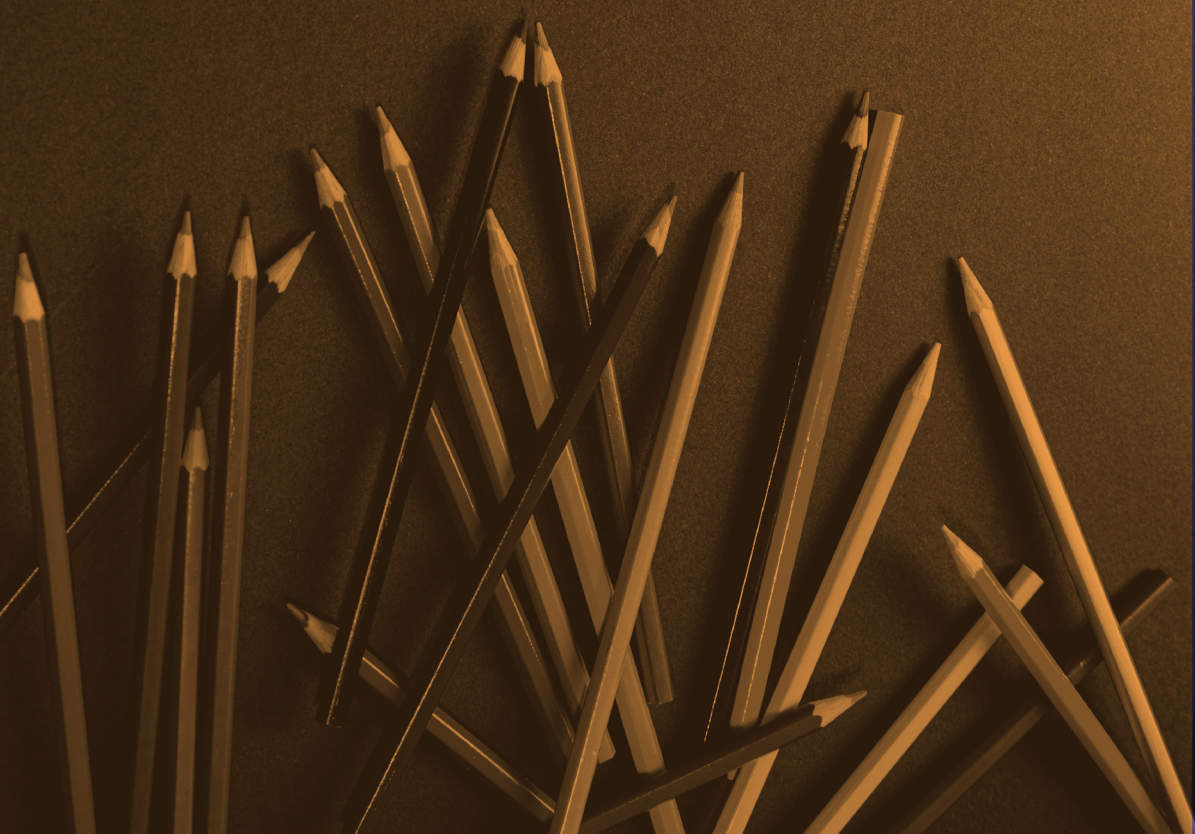
primeiro ano, nos nutrimos de experiências compartilhadas pelas quais os conceitos de raça, gênero e equidade tomaram outras formas e significados. Todo o grupo passou por um processo de formação intenso — do qual o território da Maré foi protagonista.



ANDRÉ GOMES é sociólogo, doutor em Ciências Sociais pela PUC-Rio e pesquisador associado na UNIperiferias.

escrevivência

William Mello



Pesquisar relações étnico-raciais no atual contexto da educação sendo um homem negro

O ano é 2005. Eu estava na quinta série, atual 6º ano do ensino fundamental. Esse foi um período crucial na minha vida e eu sofri muito enquanto estive na escola. Eu não tinha ideia da minha negritude, não me identificava racialmente e sem dúvida isso quase não era falado na escola.

Quando a gente está na escola, a gente quer fazer parte dos grupos, a gente quer ser admirado por ser alguma coisa. Na adolescência, mistos de sentimentos começam a surgir e o pior dos cenários é crescer se sentindo rejeitado, como o “mais feio da escola”, como já escutei quando tinha entre doze e treze anos. E essa é a realidade de muitas crianças não-brancas em escolas: não se sentir bonito, não se sentir capaz e não se sentir parte dos espaços — a regra do racismo estrutural. É como se ninguém acreditasse em você, ao mesmo tempo que dizem que não se importam com sua cor (“todos são iguais”, dizem). Quando você é de território periférico, marcado por conflitos, contradições e violência (que acaba, no imaginário popular, sobrepondo-se à potência dos territórios de periferia), você ainda se vê em meio a uma guerra que não é sua, algo comum no Rio de Janeiro, onde os conflitos entre grupos

civis armados adentram as escolas e atingem quem nada tem a ver com isso.

Na infância e adolescência eu era extremamente tímido, inseguro e só soube me agarrar ao meu estereótipo de “CDF” (sigla para “crânio de ferro” ou “cabeça de ferro”, para representar alunos que em geral são muito estudiosos), afinal, era isso que me demarcava enquanto sujeito, que me fazia ser quem eu era: o orgulho das professoras. E isso tudo tem um custo quando você está construindo sua identidade. Esse custo inclui ser o último a ser escolhido nos times da aula de Educação Física, ser um dos mais “zoados” da escola e até perder seu lanche — o que acontecia com certa frequência. Os momentos de lazer eu quase sempre os tive sozinho, com meus pais ou com poucos amigos.

O que isso tem a ver com a pesquisa? Sinceramente, absolutamente tudo. Foi na pesquisa educacional que eu comecei a entender nuances sobre o que eu vivi na escola, a compreender que as questões de raça e de gênero sempre atuaram na minha trajetória, especialmente escolar, de forma bastante intensa. Eu estive sempre entre o mundo das cobranças de ser um homem em construção, oriundo de favela, que deveria “ser esperto, ter atitude e conquistar as meninas” e o mundo que eu conseguia habitar. O que eu conseguia ser era um menino que tinha poucos amigos, que nunca se identificou com estereótipos racistas lançados sobre as masculinidades negras, mas que, apesar disso, não queria se sentir rejeitado.

Quando me tornei bolsista de escola privada no ensino médio, todas as questões identitárias explodiram. Mudei meu cabelo, queria usar determinadas roupas, queria, de novo, me sentir parte de grupos. Minha timidez foi caindo aos poucos, de maneira inversamente proporcional ao aumento da minha segurança individual e das minhas capacidades, afinal, eu estava ali, como um bolsista. O “CDF” tinha me levado a algum

lugar e eu começava a pensar mais alto. Conseguia me imaginar em lugares que antes eu não considerava — o que certamente teve influência da minha professora de matemática do 9º ano do ensino fundamental que, ao saber que eu havia conseguido uma bolsa integral em uma escola privada, disse que sempre projetou altas expectativas sobre mim.

Mas a questão racial ainda estava inconsciente, eu era empoderado quanto à minha origem favelada, mas não me demarcava fortemente como um jovem negro. Sabe quando essa demarcação consciente veio para ficar? Na pesquisa. Não tenho nenhum problema quando escuto, em certo tom de deboche que: “há negros que descobrem que são negros dentro da Universidade”, apesar de discordar fortemente dessa postura de crítica sobre a construção da subjetividade dos outros. A gente se conscientiza em qualquer lugar, porque isso é do sujeito, das experiências e de como os assuntos chegam para nós. Se, por um lado, ninguém precisa chegar até o ensino superior para se conscientizar racialmente, não há nenhum problema se esse espaço auxiliar nesse processo. Eu sempre soube que eu não era branco, mas foi quando eu comecei a investigar sobre ações familiares de escolarização, quando eu fui nas casas das famílias, ao longo do mestrado, e ouvi os jovens falarem; quando eu li uma série de pesquisas sobre desigualdades raciais na educação básica e, em paralelo, quando eu me aproximei do Hip Hop por meio do rap (alô Emicida) e do samba, que senti que as coisas estavam diferentes. Em 2017 nasce W-Black, meu personagem artístico e que, na verdade, manifesta o que sou de verdade e quem eu sempre quis ser.

Em 2018, conheci a UNIPeriferias. Olha que incrível: gente preta “CDF” fazendo pesquisa e ações em periferias, é claro que eu achei que era para mim. Decidi fazer parte da equipe de pesquisadores, mas não entrei de início. Algo tinha que acontecer antes: o menino que veio da escola pública no ensino

fundamental voltou a ela, mas agora como professor. Em 2019, passei no concurso público para professor de Ciências Físicas e Biológicas na Rede Municipal de Educação de Maricá e, antes mesmo de começar a dar aula, em plena falta de luz na minha casa — agradeço à minha irmã mais velha por ceder energia elétrica de sua casa em alguns momentos da minha trajetória acadêmica e profissional —, procurei entre minhas referências material para produzir um planejamento de aulas que incluísse evidências do campo da Educação (a projeção de altas expectativas e até o uso do rap para ensinar Ciências).

Em 2019, eu também fui aprovado para o doutorado em Educação e, para completar o “ano de ouro”, também foi em 2019 que entrei na UNIperiferias, na abertura do edital Pesquisadoras da Educação Básica. A partir disto, eu elaborei a “Ciência do Afeto” na escola em que atuo. A metodologia é justamente possibilitar a construção de um clima de convivência e interações na escola que permita aprendizagem e bem estar, envolvendo altas expectativas, monitoramento das aprendizagens, orientação de estudos, arte/rap, envolvimento das famílias, apoio socioemocional, enfim, *afeto*. Isto, com explícito recorte racial e perspectiva antirracista.

Em 2020, ao mesmo tempo em que a pesquisa de 2019 se encerrou, recebi um novo convite, em outro contexto, com outros desafios: a ideia agora era retomar os contatos com as pessoas das escolas em que ações antirracistas foram realizadas em 2018 (primeiro edital de Pesquisadores) e em 2019 (o que eu participei). Mas com um inconveniente: a pandemia da Covid-19 — que mexeu com a gente, com as nossas mentes, com nossa saúde emocional, com nossa vontade de viver, inclusive. Se não fossem os estudos que me motivam desde criança, as pessoas que eu amo e a arte, eu não sei como seria.

É nesse contexto de pandemia que tínhamos o desafio de recriar um laço de contato com estudantes, professores e diretores

das escolas de 2018 e 2019, porém, na modalidade online. E aqui estamos, trazendo um pouco dos resultados dessa pesquisa que, apesar dos limites (muitos impostos pelo contexto), é o início da tentativa de investigar questões ainda pouco exploradas no Brasil: os detalhes das desigualdades raciais, os mecanismos de construção da subjetividade negra em sujeitos fundamentais na formação da escola.

Essa pesquisa se conecta, portanto, com minha trajetória. Ela me marca a partir do momento em que, ao entender a construção das subjetividades de indivíduos na escola, eu entendo melhor minha trajetória, eu entendo ainda mais minha negritude; eu me sinto ainda mais parte do debate racial brasileiro. E isso é muito mais que especial quando é feito com pessoas negras, com pesquisadoras e pesquisadores negras/os, sem nenhuma exceção. Estar com Patrícia dos Santos, Ana Beatriz Silva, Lady Cristina, Fábio Borges, Natália Romão, Rosália Romão e André Gomes, meu interlocutor de 2019, é mais do que fazer pesquisa: é me reconectar com aquele William “CDF” de 2005, e dizer a ele que a dedicação aos estudos na escola pública seria um dos fatores que o traria para esse grupo genial de pessoas negras pesquisadoras. E que ele teria muitos motivos para agradecer toda a família (especialmente à minha mãe e ao meu pai, mulher negra e homem negro) que me ajudou a ser alfabetizado bem cedo, o que provavelmente me colocou na escola um passo à frente em leitura e escrita — além de eu ter sido incentivado por minhas irmãs a aprender coisas avançadas para as minhas séries desde cedo.

Essa pesquisa se reconecta com William de 2005 para o abraçar e dizer que 16 anos depois eu estaria estudando questões que passaram pela minha própria infância. Enfim, essa pesquisa diz para o William “CDF” de 2005 que tudo bem ser “CDF”, ao mesmo tempo que está tudo bem ser outras coisas também. Ser “CDF” não é e nem nunca foi a única coisa que sou e posso ser. Essa pesquisa vem dizer que acreditar no potencial dos

alunos negros importa. E mobilizar ações de acordo com essas expectativas, também.

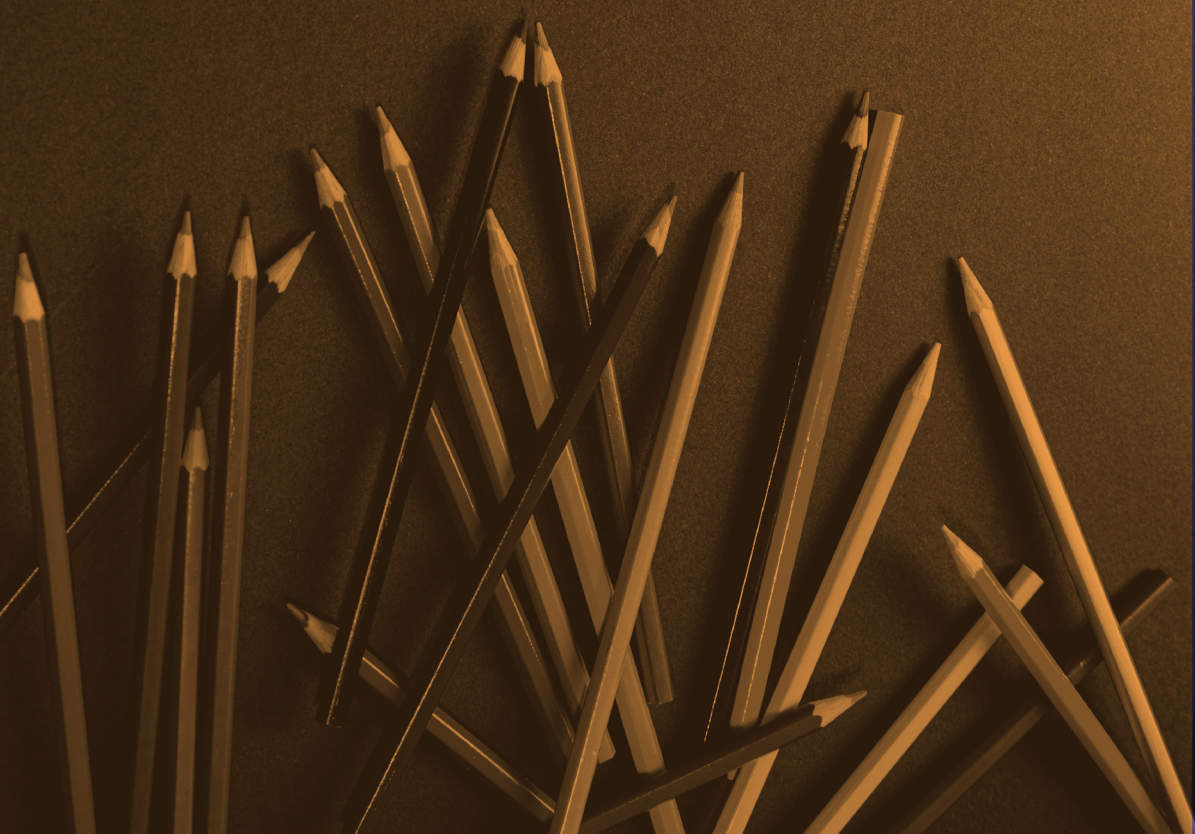
Por fim, essa pesquisa é um retorno, é Sankofa, é Exu. Hoje, conseguimos nos comunicar com cada leitor dos textos, deste livro, com o dom de comunicação que somente Exu permite, no tempo de Exu e com a “lábria”, a oratória envolvente de todo o povo da Malandragem. Aliás, foi Exu que *matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*. Seja bem-vindo.



WILLIAM MELO é professor de Ciências na rede municipal de Educação de Maricá - RJ, pesquisador associado da Uniperiferias e doutorando em Educação no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ). Atualmente, também é membro do Conselho da Cidade do Rio de Janeiro, fundador e coordenador do projeto Educação com Evidências, que se propõe a orientar escolas públicas acerca de ações educacionais pautadas em boas evidências científicas.
williamcorrea95@gmail.com

escrevivência

Lady Christina de Almeida



Meu Ser e Fazer docente

Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes

Marcus Garvey

Minha trajetória como pesquisadora e professora de sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro¹ se entrelaça com o *Muntu* de cada estudante, ou seja, com suas histórias, memórias, palavras, origens, corpos, culturas e subjetividades. Carrego essa frase do mestre Marcus Garvey² como um princípio existencial e formador. Meu fazer docente pensa a escola como um lugar de possibilidades, em que podemos resgatar nossa identidade, história e cultura que nos foram negadas historicamente. A dimensão identidade/autoestima é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no

1 SEEDUC/RJ

2 O jamaicano Marcus Garvey, um dos pais do Pan-Africanismo, foi poeta, filósofo, orador, jornalista, empreendedor, liderança e revolucionário nas ideias e na perspicácia empresarial para comunidade negra global. Em 1914 fundou a UNIA – Associação Universal para o Progresso Negro, na década de 1920 a UNIA atingiu oito milhões de membros em vários países da América e da África.

rendimento e na formação dos estudantes. Por isso, é preciso atentar cuidadosamente para essas questões na sala de aula, nas ações, práticas e conteúdos pedagógicos.

Nós precisamos nos aproximar da nossa cultura afro-indígena, realizando um resgate constante. Como bem nos ensinou a mestra Marimba Ani³: “a nossa cultura é nosso sistema imunológico”. Estamos doentes porque estamos muito distantes da nossa cultura e ancestralidade. A ontologia da filosofia africana é o sentir e o pensar que se complementam, sem dicotomias, sem divisões. A filosofia africana nos ensina concepções de variações em harmonia e complementares que formam o equilíbrio, por exemplo: o feminino e o masculino.

Minha existência e minha busca de Ser *Muntu* estão em sintonia com a *bioafroancestralidade*, criando possibilidades, conexões que dialoguem com a “matriz civilizatória africana e toda sua *bioafroancestralidade* no pensar-fazer-docente⁴. É preciso compreender nosso ser/existir forjado pelo sequestro colonial que afetou profundamente a personalidade e a subjetividade da população negra afro-diaspórica. Houve uma interrupção violenta da nossa existência, povo preto. O grande mestre Jayro Pereira de Jesus nos alerta que a concepção de ancestralidade é de *recomposição existencial/Reexistencializar*.

3 Marimba Ani é uma antropóloga preta e pesquisadora dos Estudos da África mais conhecida por sua obra *Yurugu* – uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu, e por ter cunhado o termo *Maafa*, o grande desastre, a desintegração, negação e anulação da humanidade dos africanos e africanos em diáspora, o holocausto africano. Disponível em: estahorareall.wordpress.com

4 Alves, Míriam Cristiane (org.) *A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas* / Organizadores: Míriam Cristiane Alves e Olorode Ôgìyàn Kálàfó Jayro Pereira de Jesus. – 1. ed. -- Porto Alegre: Rede Unida, 2020, p.21.

Nossas questões-vida se expressam na seguinte problematização: o que fomos e/ou éramos (África pré-colonial); o que fizeram de nós e/ou nos tornaram (colonialismo/imperialismo); o que poderemos voltar a ser ou vir a Ser (pós-colonialismo/decolonial)⁵.

Essa escrita perpassa a *escrevivência* (a junção das palavras *escrever* e *viver*), conceito criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo. A *escrevivência* está ligada à ideia de uma escrita contaminada pela minha subjetividade, por vários lugares e identidades. Sou professora/pesquisadora preta, eterna aprendiz, mãe de Jonas, menino preto de sete anos, estudante em fase de alfabetização. Sou nascida e criada em Duque de Caxias, Baixada Fluminense — região periférica de maioria da população negra do Rio de Janeiro, vista, infelizmente, através de uma lente reducionista, como um lugar de carência, ausências e violência. Problemas existem, mas nosso território possui um vasto patrimônio histórico e cultural afro-indígena que precisa ser mais e melhor pesquisado, estudado e reconhecido, especialmente nas escolas. É nesse lugar periférico que me constituo como mulher negra, estudante, eterna aprendiz, professora e pesquisadora.

Nesse percurso docente, busco ser uma professora que eu não tive na educação básica, pois eu sonhava ter uma professora negra com quem eu me identificasse, parecida comigo, que fosse uma referência. Uma professora que falasse sobre assuntos que atravessassem a minha subjetividade, a minha existência, assuntos os quais eu não sabia nomear, tendo só depois descoberto que era racismo. Como eu desejava um/a professor/a que abordasse sobre o racismo tão latente na escola, no

⁵ Ibidem.

nosso dia-a-dia, mas havia somente um silêncio estarrecedor. Também queria saber: quem foi que ensinou aos negros a se odiarem, a não gostarem de si, da sua cor, do seu cabelo? Como conseguiram fazer isso?

Essas questões sempre sulearam minha cabeça, meus estudos e minhas pesquisas. Quando me torno professora, decido que as minhas práticas e ações pedagógicas deveriam envolver essas inquietações e questões identitárias e de autoestima dos estudantes, especialmente dos negros. Trabalhar as relações étnico-raciais não é uma tarefa fácil, mesmo com a obrigatoriedade da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois muitas vezes nos sentimos só, não encontrando parcerias entre os colegas ou apoio da gestão nas escolas. Entretanto, em outros momentos, encontramos compartilhamentos de ideias, ações e práticas importantes.

Ao lembrar algumas situações na minha trajetória docente, já fui apontada como “aquela professora” que só fala de negros, índios, machismo e homofobia, como se esses assuntos não fossem importantes e eu não estivesse cumprindo o currículo nacional. Um caso marcante foi o de um estudante do 1º ano do ensino médio ter reclamado com seus pais sobre o conteúdo e debates em sala de aula, fazendo-os procurar a direção da escola para informar a insatisfação. Essa situação foi resolvida com diálogo e argumentos com base na legislação. Por essa e outras situações, é importante que os professores que trabalham sob a perspectiva da educação das relações étnico-raciais sempre informem, argumentem, quando necessário, sobre a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas brasileiras.

Às vezes, a sensação é de que estamos remando contra a maré ou caminhando na contramão. Para não nos sentirmos só, é necessário participar de movimentos sociais negros,

coletivos e/ou redes de compartilhamento, em que outros professores desenvolvam ações e práticas docentes antirracistas, bem como buscar também cursos formativos, outras perspectivas, epistemologias, saberes e cosmovisões. Foram esses movimentos durante minha travessia que me fortaleceram e me fortalecem. Sou grata aos movimentos negros que me forjaram desde 1998, época em que era apenas uma jovem estudante. Como bem disse Nilma Lino Gomes, o movimento negro produz saberes, “*educa e reeduca a sociedade, o Estado, a escola*”⁶ e acrescento, os seus sujeitos.

Seguindo o percurso da minha trajetória, em 2018, encontro o edital de Pesquisadores em Educação Básica nas Periferias promovido pelo IMJA | UNIperiferias em parceria com o Instituto Unibanco que selecionava projetos sobre racismo, gênero e equidade nas escolas em territórios periféricos. Para minha felicidade, o projeto Heroínas Negras que eu já desenvolvia nas escolas públicas foi selecionado. Participar e me envolver com este grupo de pesquisadores e professores têm sido um divisor de águas na minha trajetória formativa/profissional. Pois é nesse momento que inicio o trabalho como pesquisadora e professora simultaneamente, numa travessia de deslocamento, desconstrução formativa, no processo de (des)aprender, (re)aprender saberes, conceitos, olhares e percepções, compreendendo a importância da *escrevivência*, da escuta sensível, da relação dialógica, estimulando e reconhecendo as narrativas e falas dos estudantes/sujeitos.

Fazer parte desse grupo plural de pesquisadores/professores, com formações diversas em Geografia, Biologia, Letras, História, Sociologia, Filosofia, tem sido revigorante, com o sentido de aquilombar. Compartilhamos experiências, vivências,

6 Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis / RJ. Vozes 2017, p. 51.

aprendizados, saberes, autores, epistemologias, ações e práticas contra coloniais, antirracistas, antissexistas. Nós nos encontramos não por coincidência, mas por confluências de saberes, pensamentos e ações que não são os mesmos, mas andam na mesma direção. Como bem diz o mestre Antônio Nêgo Bispo: “As águas, os rios se encontram, confluem não por coincidência, mas porque estão na mesma direção”⁷. É isso que realizamos em nossas pesquisas, confluímos, compartilhamos, nos envolvemos entre nós e com nossos estudantes e escolas.

Esse processo e o *envolvimento*⁸ com a Pesquisa em Educação Básica nas Periferias realizada com apoio institucional do IMJA | UNIperiferias, em parceria com Instituto Unibanco, desde 2018, tem sido fundamental na minha vida pessoal, profissional, nas práticas pedagógicas e metodológicas de saberes e fazeres antirracistas e antissexistas. Nessa perspectiva *pluriversal* é onde me encontro e reencontro, num percurso de deslocamento contínuo, de desconstrução da formação formal hegemônica, de compreender o fazer docente e de pesquisadora simultaneamente.

7 Web conferência Ciclo de Outras Economias: Cosmologias do dinheiro com Nego Bispo e Ailton Krenak, 2021. Disponível no YouTube.

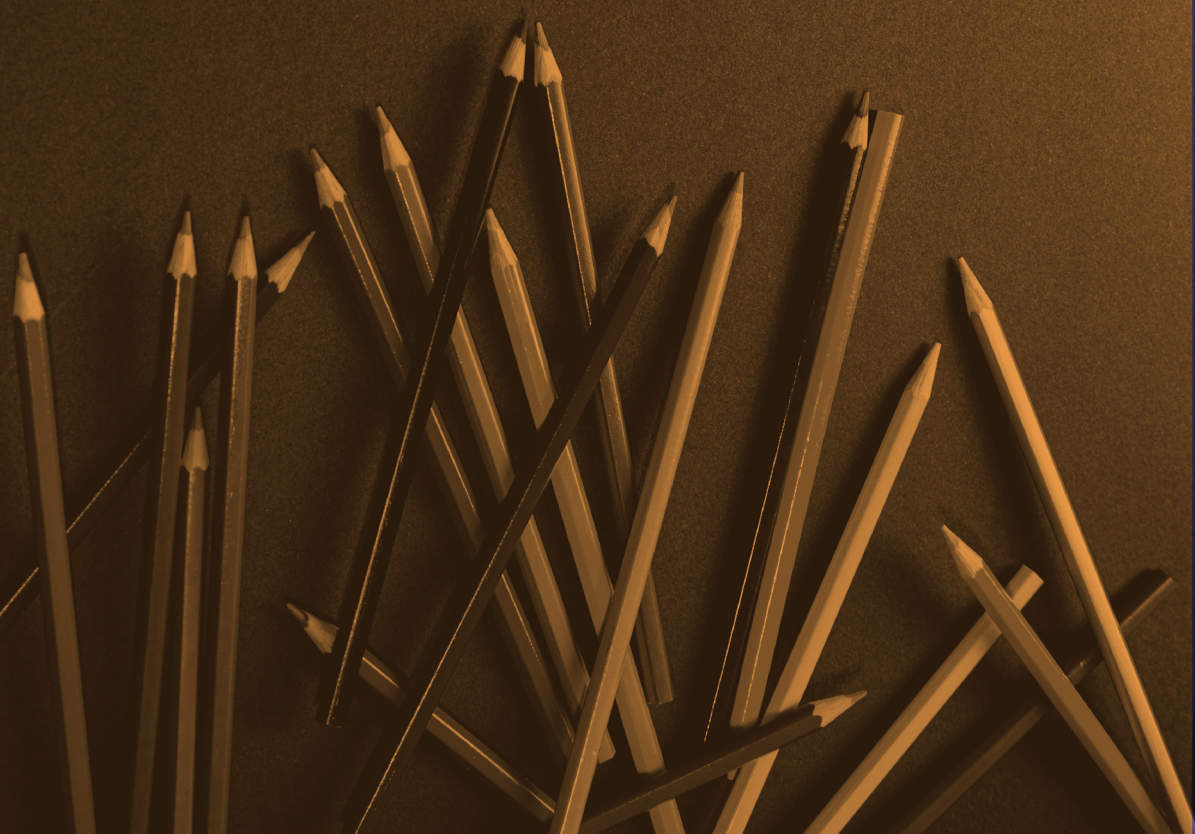
8 Utilizo aqui a palavra *envolvimento* em contraposição à palavra *desenvolvimento*. Que segundo o mestre Antônio Bispo para SER contra colonial é preciso ter cuidado com as palavras, e começar a substituir palavras coloniais que nos introjetaram, como por exemplo a palavra *desenvolvimento*, que pode ser substituída do nosso vocabulário e prática por outras palavras contra coloniais, por exemplo *envolvimento*. “Nós somos o povo do *envolvimento* com as pessoas, do compartilhamento, das confluências de saberes, e não do *desenvolvimento*”. Assista a web conferência: Ciclo de Outras Economias: Cosmologias do dinheiro com Nêgo Bispo e Ailton Krenak. 2021. Visto em 30/07/2021. Disponível no YouTube.



LADY CHRISTINA DE ALMEIDA é professora de Sociologia da SEEDUC/RJ. Pesquisadora da Educação Básica do IMJA/UNIperiferias. Possui Graduação e Mestrado em Ciências Sociais pela PUC-Rio.
ladyebano@yahoo.com.br

escrevivência

Natália Romão de
Moraes Silva



A amarelinha que empreteceu de forma coletiva e transgressora

Incio as minhas escrituras pelo espaço escolar, que se anunciavam antes mesmo que nossos corpos — meu e de meus seis irmãos — adentrassem-no. No quarto dos fundos de nossa casa, com nossa mãe encapando o caderno entre lágrimas e sorrisos, fazendo-nos perceber que a escola deveria ser um local agregador e que abarcasse as diversidades. Porém, na prática, a escola ainda adota posturas que segregam, e era por isso que nossa mãe chorava. Anos mais tarde, tornei-me docente assim como minha mãe e minha irmã Rosalia Romão. Como professora, percebo a dificuldade de trabalhar e de entender o universo da diversidade tão presente nos meios escolares. Como professora negra, percebo os olhares, a desconfiança de alguns pais e a admiração de muitas alunas, para quem, naturalmente, acabo me tornando referência. Como aluna negra bolsista de uma escola particular da educação infantil no 9º ano do ensino fundamental, sofri ataques silenciosos, vindos especialmente de meus professores, em sua maioria brancos, mas muito dolorosos atingindo a minha autoestima até os dias atuais.

Filha de mãe negra professora e pai músico que se identifica como negro, irmã de outros seis negros de diferentes

tonalidades de pele e, por ser “a menos escura”, chamada de “amarelinha” por meu pai, fui silenciada inúmeras vezes nesse espaço do “não caber”, bastante comum a todas as pessoas a quem são negados os direitos de conhecer e refletir sobre todas as raças que compõem a sociedade brasileira em igualdade de condições. Por muitos anos fui a única negra da sala. A negra que se desenhava branca nos trabalhos de casa, a negra que usava tranças e ganhava apelidos como “cabelos de cocô” e que, ao chegar a casa, amarrava panos na cabeça para dar a impressão de ter cabelos lisos. A negra que, tempos depois, alisou os seus cabelos. A forma como eu me via não condizia com a minha realidade. A “amarelinha” não se enxergava, não se adaptava, não se reconhecia.

Hoje, tenho plena consciência do quanto a minha vida seria mais fácil se soubesse o que é identidade negra positiva, suas valorizações estéticas, sua história ancestral tão bonita, rica e guerreira. Ainda que minha mãe e tias fossem exemplos de mulheres que exaltavam em suas roupas coloridas, seus brincos enormes e seus turbantes o orgulho negro, a família era apenas um dos espaços sociais pelo qual eu trafegava. Esse incômodo me permeou durante muitos anos, tanto na vida acadêmica, quanto na vida social, cruel com as mulheres negras, em sua rejeição afetiva. Muito há que se combater. Porque o racismo está enraizado na sociedade brasileira e se perpetua de muitas formas, inclusive em brincadeiras infantis, muitas vezes consideradas “inocentes” pelos docentes.

No instante em que relembro a trajetória de Aqualtune, das alunas-sujeitas e de todas as intelectuais negras trabalhadas ao longo das nossas aulas-encontro no projeto Pesquisadores da Educação Básica da UNIPeriferias em parceria com o Instituto Unibanco, penso em como a minha trajetória escolar, enquanto aluna de escola privada, (muitas vezes a única negra em sala de aula) foi revisitada através dessas estudantes.

Tive poucos professores como referenciais estéticos nos quais pudesse me espelhar. Uma das professoras, da antiga 3ª série — hoje 4º ano do ensino fundamental —, era negra. Esta professora, Eliete Sílvia, ensinou a mim e aos meus colegas que, quando não soubéssemos o significado das palavras, sacávamos o dicionário. Dessa maneira, deu-se a minha primeira descoberta: há significados por trás da palavra. Utilizando as palavras, a partir do meu contexto, e buscando as diversas implicações que teriam na construção das minhas vivências dentro e fora da escola, seguiram-se meus dias estudantis. Seguiu-se também a falta de representatividade negra no corpo docente. Seguiu-se a busca do significado da ausência desses corpos.

Nesta busca pelo significado das palavras e seus rostos, deparei-me com comentários dolorosos de exclusão e isolamento. Deparei-me com a sordidez e a perversidade de um racismo tão sedento por invisibilizar corpos negros e suas dores. Deparei-me com a falta de representatividade negra docente no ensino médio. E com a única professora negra no ensino superior, em Letras (Português-Espanhol), na UFRJ. A Prof.^a Dr.^a em questão, Eline Rezende, ensinou a mim e aos meus colegas de Espanhol II que escritores têm nome e sobrenome e merecem o reconhecimento por suas pesquisas e seus alinhamentos.

Da busca por descobrir os rostos negros que estão por trás desses nomes e sobrenomes, surgiu a motivação para estudar Relações Étnico-raciais, do CEFET/RJ, que frutificou no contato com muitos colegas e professores negros, mas acima de tudo nos rostos de intelectuais negros. Aliado ao mestrado, eu e minha grande mestra da vida, Rosalia Romão, submetemos um projeto à UNIperiferias e fomos acolhidas por este quilombo, que amplia nossas conexões e coletividades. Trouxemos as angústias dos tempos escolares e assumimos a responsabilidade de sermos as professoras que gostaríamos de ter tido: antirracistas, antissexistas, transgressoras. E junto

conosco, trouxe-me Aqualtune, grande guerreira, que vem a ser a avó de Zumbi dos Palmares. Novas histórias. Novos rumos. Recomeços.

O mestrado auxiliou-me na compreensão de que o meu fazer discente uniu-se ao meu saber docente e que seria necessário lançar mão de hastes pedagógicas mais sensíveis à educação antirracista. Pensar durante as aulas na construção da negritude como um componente direto para o entendimento de uma educação antirracista, que garanta às gerações futuras tecer novas teorias e metodologias para uma sala de aula que contemple a diversidade, foi-me essencial. E resolvemos fazer, juntas — eu, minhas ancestrais, as intelectuais e suas ancestrais e as alunas-sujeitas e suas ancestrais — com que a sala de aula fosse transgressora.

Tivemos cuidadosamente garantidos os nossos direitos de sermos ouvidas. Através de uma pedagogia crítica, engajada e comunitária, em muitos embates feministas, nos educamos juntas para a liberdade. Uma sala de aula com uma professora negra, com alunas negras que descolonizaram de forma coletiva as aulas de *pretuguês*, com *escrevivências pretugasas* pautadas em suas vivências, dores, dissabores, silêncios e novos olhares sobre elas mesmas, sobre mim e de mim sobre elas e sobre mim mesma, tudo isto foi para nós um processo revolucionário. É um trabalho que continua porque me continua. Na visita aos meus ancestrais, fui buscando a mim e descobri mais sobre outras.

E ao longo desses dois anos de UNIPeriferias, buscando novos olhares e epistemologias, descobri que o silêncio do não dito é mais do que não dizer. É apagar, colocar de lado, excluir. É revelar um medo absurdo de perder o domínio e se perder de si. Lei nenhuma no mundo tira o dissabor de olhar o outro pela via da insignificância. Descobri que escrever a própria história com o coração na ponta do lápis abre oportunidades para fazer entrar e esvaziar-se do que não cabe mais. E descobri mais...

Descobri na tentativa o prazer de atuar e de modificar conceitos modificando a mim mesma. Descobri que o que me amedronta é a semelhança escondida na diferença. É exatamente no entendimento do que é igual na diferença que está a relevância da visita aos ancestrais: o que fica perdido no tempo não se perde, apenas se distancia. E, em um segundo de busca, tudo volta ao seu lugar. E como voltar? Com esforço, com coragem e muito, mas muito coração! É por isso que estudar pessoas negras como Aqualtune é construir novos cânones. E empretecer o cânone faz parte da ampliação do que é ser mulher e negra no espaço escolar.

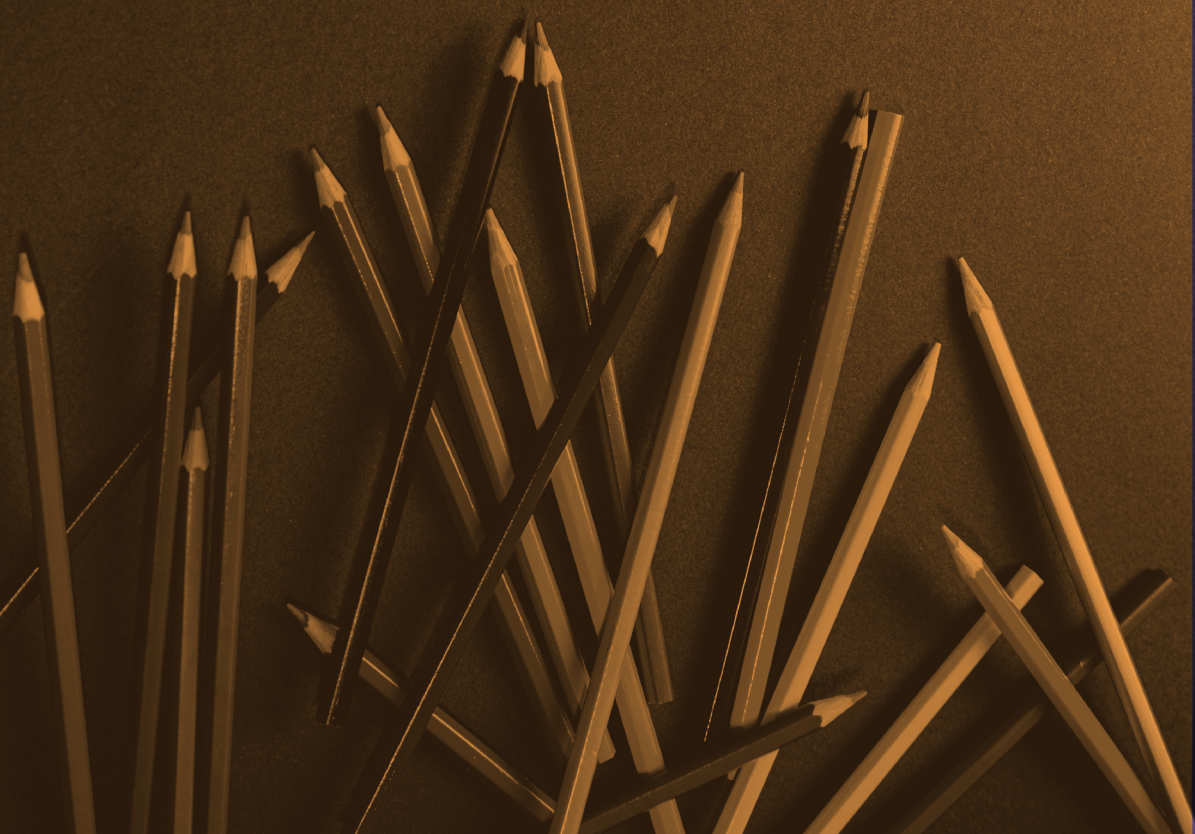


NATÁLIA ROMÃO DE MORAES

SILVA é professora-pesquisadora da UNIperiferias. Doutoranda em Educação (Unirio), mestra em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ) e especialista em Relações Étnico-raciais e Educação (CEFET/RJ) e em Língua Portuguesa (FEUC). Desenvolve trabalhos em educação popular, no espaço privado e é autora do projeto “Codinome Aqualtunes: experiência de empoderamento de alunas negras no espaço escolar”
natyromao2@gmail.com

escrevivência

Rosália Romão de
Moraes Silva



“O círculo da alegria”, quadro do pintor estadunidense Keith Mallet, é uma das imagens que mais me fascina. Lembro de, na primeira vez em que o vi, ter ficado longos minutos analisando cores, expressões, linguagem corporal, objetos e imposição das mãos. A linguagem do feminino me atraiu e a cena me pareceu tão familiar, a ponto de duvidar se eu não a tinha visto até então. Em um primeiro momento, nas minhas interpretações, pensei ser uma representação de várias gerações de mulheres, mãe, avó e bisavó, saudando a recém-chegada menina ao seu seio. A bebê parece tão segura e confortável e, ao mesmo tempo, seu pulso é desenhado com o punho cerrado, como quem sugere herdar uma batalha ancestral. Em um segundo momento, pensei na mesma mulher, em várias gerações, se acolhendo e se recebendo nas suas limitações, ingenuidades e fraquezas. E se superando, dia a dia.

A figura de Keith Mallet me ajuda a pensar na minha trajetória sob estas duas perspectivas: a primeira, a de uma menina negra que nasce em uma família matriarcal, espiritual e afetuosa. Cujas mãe, Heloísa, doce, terna e inteligente, acreditava na educação como potencial transformador na vida dos seres, mas que não daria conta do trabalho profissional e religioso, casamento, sete filhos e do seu feminino se não tivesse a parceria da sua irmã mais velha, Dindita, yabá, nossa mãe — hoje com os cabelos

cobertos de nuvens, o altruísmo encarnado na Terra. Minhas mães e suas irmãs: Eliete, que sempre sugere a busca da etimologia das palavras e das raízes das coisas para aprofundamento de debate; e Beth, que foi quem me estimulou a interpretar a literatura e as artes, têm presença significativa e forte, assim como a minha avó, de quem herdei o nome e por isso até hoje sou chamada Rosalinha. Vovó Rosalia sempre exemplificou a dificuldade que é ser negra no Brasil. Lavava roupas para fora, ajudava no sustento da casa e, embora o vovô Romão sempre tenha sido um apaixonado e parceiro esposo, sofreu as agruras e a solidão que toda mulher negra sofre.

A segunda perspectiva me remete também a um sonho que tive, alguns anos após observar esse quadro: eu estava em um barco, sozinha; de um lado, o barco das minhas ancestrais; do outro, o das mulheres encarnadas da família. As ancestrais gritavam “o caminho conosco é até aqui. De agora em diante, a trajetória é sua”. Eu olhava para o lado oposto e as mulheres vivas sorriam e torciam pelo meu percurso. Acordei com a vívida sensação conectiva de que é preciso continuar. Conduzo a minha vida pessoal e profissional agradecendo por todo o mar cruzado pelas ancestrais, na certeza de que um dia serei ancestral. A Rosalinha e a Rosalia mais velha seguram as minhas mãos nesse percurso. Juntas de mãos dadas, caminhamos no infinito das possibilidades. Podemos. É pela Rosalinha que farei o possível para ser porto seguro para quem virá depois.

Posso afirmar que qualquer adulto negro teve um episódio de racismo no ambiente escolar. A escola se negou ao debate por muitos anos, amparada pelo mito de que vivemos uma democracia racial.

Os meus percursos pessoais que contaram com a presença paterna, acolhimento e amor familiar materno, educação em escola particular com temática indígena — de uma parte; e de outra, na cansativa tratativa dos temas sobre exotização — me possibilitaram pensar que, com afeto, muito é possível. Por isso

considero que tratar com seriedade a lei 10.639/2003 é caminho para a equidade racial. Ela precisa estar presente em todos os segmentos escolares e precisa também fazer parte de todo o ambiente escolar. Mas a efetividade da lei virá com afetividade.

Nesse caminho de equidade racial e de gênero como pauta, encontrei reflexões, relatos, estudos, pessoas e lugares que modificaram a minha ação no mundo. Deparar-me com um ensino de História na universidade que não incluía indígenas e africanos — nem mesmo de maneira exotizada — foi assustador. O mestrado em Relações Étnico-raciais, em contrapartida, abriu muitas perspectivas, assim como tem sido o doutorado em História Social, ampliando a temática antirracista, agora através dos músicos negros afrodiáspóricos.

Mas, em todo momento, penso na Rosalinda aluna e no desamparo cravado no despreparo de toda uma comunidade em lidar com a temática racial e de gênero. E, sobretudo, penso nos alunos, o motivo maior de alçar esses voos acadêmicos, como mola propulsora de novas possibilidades de existir.

Assim foi com a pesquisa “Codinome: Aqualtunes”: experimentar o empoderamento das alunas negras no espaço escolar público, cada vez mais sucateado. Olhar seus olhos brilhando, no reconhecimento das suas histórias como desafiadoras, mas potentes. Reconhecer nos seus olhos a beleza brotando, de dentro para fora. Entender que a educação transforma vidas, porque transformou a minha.

A UNIPeriferias é um porto seguro para avançar nos temas, para especular novas possibilidades, empoderando trajetórias ainda marginalizadas. Ver a periferia como potência e nós, periféricos, como instrumento maior dessa potência, é revolucionário. Agradeço ao Instituto Unibanco, pela parceria. E agradeço, sobretudo, a cada colega parceiro nessa empreitada, que se tornou referência bibliográfica, sim, mas que se tornou uma referência afetiva em larga escala.

Por fim, não poderia deixar de lembrar bell hooks, escritora que homenageia a sua avó em codinome, que me inspira tanto ao pensar a educação como “prática da liberdade, um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”: que os tempos vindouros, após o grande túnel escuro desse processo pandêmico, que nos levou tantos pela Covid e por suas consequências indiretas, possam cada vez mais reconhecer a educação como transformadora.

Gratidão, Instituto Unibanco.

Gratidão, UNIperiferias.



ROSÁLIA ROMÃO DE MORAES

SILVA é professora-pesquisadora da UNIperiferias. Doutoranda em História Social (Unirio), mestra em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ) e especialista em Educação Inclusiva (UERJ). Professora de História da SME/RJ e autora do projeto “Codinome Aqualtunes: experiência de empoderamento de alunas negras no espaço escolar”
rosaliaromao@gmail.com

**Uma narrativa com/
de pesquisadoras
negras em prol
da escola pública
democrática**

PATRICIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS

É preciso saber de onde se vem para saber onde se vai
Beatriz Nascimento

E escrever não é apenas um ato de resistência, é entender de onde você fala, e para quem você deseja falar. É o que sabiamente Beatriz Nascimento nos seduz a pensar: deslocamento de sua origem para o seu destino. E, nesse caso, pontuo que a educação é a origem e a escola pública e democrática é o destino. Sobretudo porque desejo falar junto com pesquisadoras¹ para quem acredita e pactua por uma sociedade mais digna. Recomponho com essas pessoas uma perspectiva da escola pública e os sentidos de se construir menos afirmações, mais curiosidades e multiplicidades na demanda de pensar ações *pluridiversas*.

¹ Ainda que esse texto tenha uma autoria direta na escrita, deixo registrado que no que se refere a autoria coletiva, que ele só é possível no momento que dialogo com: Max Willa Moraes, Ana Beatriz da Silva, André Gomes, Luciene Antunes, Cleber Ribeiro, Vinebaldo Aleixo, Lady Christina de Almeida, Fábio Borges, Mônica Rocha, Aline Martins, Andressa Cristina Oliveira, Danieli Balbi, Geisa Giraldez, Natália Romão, Natália Viana, Rosália Romão e William Corrêa de Melo. Pesquisadoras e pesquisadores que produziram a Pesquisa da Educação Básica nas escolas públicas na parceria do Instituto Maria e João Aleixo com financiamento e apoio do Instituto Unibanco, em diferentes fases entre 2018 e 2021.

Neste caso, iniciar também é construir a possibilidade de insurgência, de me propor autora que aponta outros caminhos de onde se vem. A princípio, parece mais tangível dizer algo que a titulação acadêmica reconheça, e de uma certa forma, um rito de construção de conhecimento que nos incide diante de um roteiro universitário. No entanto, pensar na possibilidade de rompimentos me revela outros sentidos de quem sou (ou possa me tornar) e que, de certa forma, alimenta-me, acima de tudo, como uma mulher preta mais humana e mais fraterna.

E nessas passagens que guiam por onde ir, aposto nas/os estudantes pretas/os e pobres que têm preenchido a UERJ FFP com leques de possibilidades em pensar construções mais democráticas; aposto na minha relação com a favela da Maré, que me afeta e impulsiona a pensar sobre periferia e convivência de forma potente, sobretudo com o enfrentamento de novos aprendizados e olhares. E aposto no grupo GENTE (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Transgressões Epistêmicas), no qual o conhecimento nos cerca de aprendizado e afeto compartilhados. Encontros movidos, sobretudo, pela aposta do IMJA na escola pública democrática, e com o qual generosamente pude “sonhar o sonho” de realizar a pesquisa da educação básica.

É diante do compromisso de transportar para os lugares de professora, pesquisadora, pensadora e mãe que dialogo com a intelectualidade negra e “grandes mentes”² invocadas, na maior parte, pelas imagens do feminino. É neste contexto que essa escrita se assume, ao entender que essa visibilidade também se constitui uma forma de romper com a função do racismo e sexismo, além de possibilitar o reconhecimento de que pessoas negras estão na disputa do trabalho intelectual em diferentes áreas de conhecimento.

2 bell hooks, Mulheres Pretas Intelectuais. In: União dos Coletivos Pan-Africanistas. *Pensamento Preto: Epistemologias do Renascimento Africano*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018, volume 1.

Não falamos, não fazemos e não sentimos as mesmas coisas, como comumente se pensa a partir da perspectiva branca, masculina, hétero/homofóbica e *eurorreferenciada*. Entendemos o necessário deslocamento dessa perspectiva teórica em que histórica e academicamente nos baseamos, portanto, para dar outros rumos epistemológicos para alcançar outras pistas. Em diálogo com Audre Lorde (2019), vale sinalizar o contato com a ancestralidade, a consciência não europeia que aponta uma situação e experimentação a partir das quais se torna possível interagir e aprender mais com os sentimentos, bem como respeitar a força oculta do poder de cada um. Além disso, há a possibilidade de surgir outros e verdadeiros conhecimentos que podem ocorrer a partir destas atitudes mais duradouras e reflexivas.

Na dinâmica desta produção textual também trago para o texto a interlocução com pessoas pesquisadoras negras que, desde 2018, buscam o diálogo junto às escolas em torno da temática racial e/ou de gênero. Aqui me refiro aos sujeitos, grupos e escolas que deram sentido à proposição de um trabalho coletivo.

Parto da premissa que existiu a partir de Pesquisadoras da Educação Básica em Periferias e suas publicações: *Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*³ e *Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas*⁴ a expansão de ações e propostas em torno dos debates raciais e/ou de gênero, em prol da equidade escolar. Trata-se de um conjunto de elementos que perpassa por movimentos individuais (cada pesquisador elaborava uma projeção das suas ações a partir de

3 Santos, Patrícia Elaine Pereira; Ribeiro, Luciana & Vianna, Douglas (orgs). *Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: *Mórula*, v.I. 192p., 2019.

4 Silva, Ana Beatriz et al. *Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas*. Rio de Janeiro: Editora Periferias, 2020.

um pré-projeto), mas é também na demanda coletiva em si (na escola e nos espaços formativos) que o sentido da pesquisa foi se fortalecendo na perspectiva de evidenciar e provocar as vozes negras.

A ação do projeto Pesquisadoras da Educação Básica em Periferia iniciada⁵ a partir da questão: “Como transformar o debate de equidade, gênero e racismo em uma metodologia de acesso para as periferias a partir da escola pública?” foi dando sentido para outras questões. Tais indagações encontraram lugar no projeto mais recente⁶: Em que medida os projetos constituem algum resultado para as comunidades escolares? Os estudantes envolvidos propuseram desdobramentos para o espaço escolar? Como os jovens e/ou crianças vivenciaram suas trajetórias escolares após a pesquisa? De que forma influenciou a gestão na perspectiva de um pensamento antirracista?

Penso em estabelecer nesta escrita uma conversa com as pessoas pesquisadoras que tiveram a oportunidade de estarem juntas e continuam de alguma forma nesta escrita que se transforma em múltiplas na presença de cada pesquisador. Como um grande encontro de ideias, de pessoas e sentidos, o roteiro deste texto em parte será alinhado com o lindo encontro de pessoas negras e pesquisadoras, em que retratam a ideia da epistemologia destoante⁷, a partir da necessidade de promover novos có-

5 Refere-se às pesquisas do ano de 2018 em oito escolas públicas nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belo Horizonte, Salvador e São Paulo. Em 2019, em sete experiências que envolveram as escolas públicas, no estado do Rio de Janeiro, com o trabalho em diferentes níveis de ensino.

6 A pesquisa 2020/2021 que foi transformada em um modelo remoto com o título: “Projeto pesquisadores da educação básica em periferias 2020: uma proposta de pesquisa a partir do trabalho remoto”.

7 NASCIMENTO, Aline Maia. Em Defesa de Uma Epistemologia Destoante: Notas sobre a epistemologia africanocentrada. *Revista Eixo – Especial Educação, Negritude e raça no Brasil*. Brasília, Vol 6, nº 2, 2017, pp. 44-50.

digos para o ambiente escolar que possam invalidar a rota do racismo⁸, patriarcado⁹ e capitalismo¹⁰ tão presente nas ações da sociedade. Na escola, este é mais um ativo — ainda que o enfrentamento das questões na escola seja também a provocação necessária para uma produção intelectual que fuja do modelo exemplar e passa a dar sentido aos diferentes olhares sobre as escolas públicas.

Um olhar para/com as pesquisas

A proposição desta sessão está alinhada ao desenvolvimento das questões mobilizadas por dois movimentos:

O primeiro, da rota construída na perspectiva da *pluridiversidade* promovida por um ato democrático de direito que a escola pública pode solicitar. Isso significa que o respeito e as regras são movimentos de organicidade deste espaço. Contudo, convidamos para importância de pensar, constituir e agenciar o sentido da democracia reelaborado cotidianamente na vida escolar.

8 Zélia Amador de Deus (2020) aponta uma definição muito importante ao pensar sobre racismo. A referida pesquisadora, professora e militante do movimento negro de mulheres constitui o sentido do racismo como estereótipo que atribui superioridade a um grupo e inferioridade a outro. Esses estereótipos se constituem base para construção do preconceito e discriminação racial. O racismo contribui para distinguir as pessoas que foram classificadas, a partir de características pré-determinadas como positivas ou negativas e associadas a raça.

9 Inspiro-me em Sueli Carneiro (2018) quando ela sinaliza que o debate do patriarcado significa a naturalização da hegemonia e poder do sexo masculino. Esse procedimento promove a justificativa de todas as formas de controle, violência e exclusão social causadas por parte dos seres humanos adeptos do masculino.

10 A partir de Lélia Gonzalez (2018), trago a perspectiva de pensar que o capitalismo existe pelas forças distintas de construir acumulação, a partir do capital comercial, capital industrial competitivo e capital industrial monopolista. Este último gera hegemonia sobre os demais, sobretudo pela necessidade de exploração de mão de obra e mercados de trabalho – o que estará presente em todos eles. O desenvolvimento desigual entre eles se mescla aos momentos históricos distintos.

Moraes¹¹ anuncia a democracia como a própria hospitalidade, pois: deveria acolher a qualquer um, mas, na verdade, funciona de forma condicional no momento em que “acolhe uns e exclui outros”¹². O referido autor, a partir de Derrida, pontua a democracia entendendo sua possibilidade de autocrítica, contestação e aperfeiçoamento indefinido. Desse modo, dialoga com uma citação em que Moraes analisa um sentido, pensando na sua condição de existência, sem fixação de uma ideia pronta:

o que resta por vir de uma democracia é a sua promessa infinita de que esse demo consiga produzir, numa multiplicidade de diferenças, de urgências, respeitando toda a alteridade irreduzível em relação à unificação, ao condicionamento e ao contrato violento de falsa tolerância¹³.

Com efeito, a perspectiva de se produzir multiplicidades de diferenças e urgências parece ser um caminho importante e necessário para ampliar as condições democráticas na escola pública, assim como, pensando sempre na sua condição de alteridade, de ampliação de empatia e compreensão, o que significa se relacionar com a projeção do outro na dinâmica da coletividade que a escola se faz presente.

Nesse caso, chamo para essa roda as proposições do segundo ponto, que se refere ao que bell hooks¹⁴ apresenta sobre os educadores progressistas e como podem continuar a entender

11 Moraes, Marcelo José Derzi. Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

12 Ibidem, p. 232

13 Ibidem, p. 249.

14 Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

a educação como prática da liberdade¹⁵, ou seja: anunciar que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, que construa a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, a liberdade de expressão, e a possibilidade de escolha e aceitação — sempre incentivadas. Assim, bell hooks propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que educandos possam apreender e florescer desse lugar.

[...] apostamos e acreditamos numa educação emancipatória, alternativa, com currículos sobre a ótica das diversidades, das relações raciais e da justiça curricular para escola pública periférica. Diante disso, fundamentalmente é preciso pensar nas identidades que se forjam e atravessam essa escola pública periférica, por trazer consigo todos os estigmas, estereótipos encontrados para tais situações de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento¹⁶.

Se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. E nesse caso, trago essas projeções ao entender que as pessoas pesquisadoras investidas e transportadas para a escola traziam esta dupla missão: pesquisadoras e professores em sua maioria da rede pública. Isto

15 Termo que ela reconhece pelos estudos desenvolvidos em Paulo Freire.

16 Silva, Ana Beatriz Da & Exaltação, Edmeire Oliveira. A escola pública periférica como “lugar outro” de resistência e outras práxis. In: VIANNA, Douglas, RIBEIRO, Luciana et SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos (Orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, 2019, p. 51.

provoca pensarmos a própria condição docente na relação com estudantes e outros colegas, e na mobilização da condição de pesquisador de outras ações e de sua própria.

Essa condição é pontuada pela pesquisadora Lady Christina de Almeida¹⁷ ao afirmar que “precisamos reconhecer que há coisas na escola que não conhecemos”. Esse desconhecimento é também uma oportunidade de ampliar as ações e práticas pedagógicas para que sejam inspirações e modos de envolvimento dos estudantes, reconhecendo-os como parte central e participantes ativos, e promovendo a ideia de sujeitos de pensamentos e narrativas. “Foi nessa perspectiva que nossas pesquisas desde 2018 vêm se estruturando, germinando outros saberes e ações não hegemônicas nas escolas públicas”, completa Lady Christina.

Essa escrita não tem a intenção de construir uma receita de bolo ou apontar caminhos que levem de alguma forma a críticas já realizadas. Queremos, no entanto, refletir com as pistas, incertezas, desconfortos e interrogações que nos tiram da comodidade e nos levem a reflexões necessárias, às diversas experiências que contribuam com os diálogos, bem como com o rompimento do que é ideal. A diferença se torna um meio de reconhecer também outras histórias, práticas e relações entre pessoas.

É imaginar fazer uma educação com/para os corpos em suas diferenças, semelhanças e diversidades, enfatizando pessoas, vivências, histórias, conhecimentos, grupos, comunidades e territórios, da periferia local e mundial, que estejam fora do projeto hegemônico, alterando a realidade por meio de ações de vida e de criação¹⁸

17 Falas e escritas que ainda não compõem uma publicação.

18 Moraes, Max Willa & Pinto, Marinazia Cordeiro. Currículo e Projeto Político Pedagógico: Programa de Experimentação, Transgressão e Potência da

A lucidez do trabalho surge da compreensão de que práticas e fazeres não hegemônicos ampliam a potencialidade do que expressam no espaço escolar, além de realocar os efeitos dos questionamentos binários que movimentam historicamente o campo do conhecimento. Assim, falamos e apostamos em processos de pesquisas e de olhares para a escola em que sujeitos periféricos encontrem sentido nos seus dizeres e, as formulações, evidenciem proposições em diálogo com as questões raciais e de gênero.

Inicialmente, a investigação traz um impacto quando se pensa que dezessete pessoas negras podem fazer pesquisa e como isso reverbera no espaço da escola, a qual passa a reconhecer (para alguns, por fórceps) que é possível produzir e difundir conhecimento. Tal fato já mobiliza uma proposição do que é pensado sobre os conhecimentos a serem enfatizados e que também desperta curiosidade pelos diferentes sujeitos na/da escola. E nesse caso, pontuo a fala do pesquisador William Correa (2021)¹⁹ que provoca a pensar:

Essa pesquisa se conecta com a minha trajetória. Ela me marca a partir do momento em que, ao entender a construção das subjetividades de indivíduos na escola, eu entendo melhor a minha trajetória. Eu entendo ainda mais minha negritude, eu me sinto ainda mais parte do debate racial brasileiro e isso é muito mais que especial quando é feito com pessoas negras, com pesquisadoras e pesquisadores negros/as, sem nenhuma exceção.

Periferia. In: Vianna, Douglas, Ribeiro, Luciana et Santos, Patrícia Elaine Pereira dos (Orgs.). *Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019, p.42

19 Falas e escritas que ainda não compõem uma publicação.

William explora o sentido de representação da condição de ser negro/a nesse lugar outro, que é a escola pública periférica. Isso importa em todos os sentidos subjetivos por serem aspectos que definem as relações interpessoais do território escolar atravessado pelos/as sujeitos/as que o compõem. É importante situar que o lugar da construção do ser pesquisador negro e a relação com a escola também foram movimentos reelaborados nas ações e formações coletivas diante de muitas inquietações.

Na escrita coletiva tecida pelas muitas mãos, trago uma passagem importante sobretudo por pensar no lugar de ir e produzir na/com as escolas:

[...] nossos movimentos-grafias, nas idas às escolas, estavam também imersas na geografia sentimental da infância, adolescência e juventude que habita em nós... As interlocuções foram proposições que fizeram a diferença em nossa pesquisa, devido a outras percepções e questionamentos desse nosso lugar de pesquisadora/o, negro/a, mulher, homem, pessoa não-binária, que propiciaram novas reflexões e um outro olhar sobre nossos estudos no campo da educação²⁰

Certamente pensar a dinâmica dos últimos três anos é também entender que estamos diante de um espaço de produção de sentidos, um território de relações e que transborda afetos: “[...] por todas essas vivências e expertise voltadas para a construção de novas possibilidades de narrativas, imagens, memórias

20 Santos, Patrícia Elaine Pereira; Ribeiro, Luciana & Vianna, Douglas (orgs). Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, v.I. 192p., 2019.

e escutas de si e de nós — professoras/es pesquisadoras/es negras/os”²¹

Um segundo movimento, é o olhar e construção da escola também como potência, impossibilitando uma lógica normativa que vincula esse espaço a práticas de intervenção ou correção em relação às experiências diversas que existem na escola pública. Ana Beatriz Silva e Cleber Ribeiro²² nos provocam a pensar a partir de novas narrativas e métricas, possibilitando que haja:

[...] impactos propositivos capazes de provocar rupturas, desconfortos com o instituído e estimular, assim, empenhos escolares 'outros', ou melhor, potentes, nesse espaço educativo público estigmatizado, estereotipado e rotulado²³.

Assim, o caminho é reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que fazem parte da escola, em todas as instâncias. Nesse sentido, trago esta interlocução com o pesquisador André Gomes (2021)²⁴:

[...] a escola necessita de ações mais efetivas, atividades que despertem sempre os alunos e a comunidade, devido à instabilidade no território. Tudo de uma hora para outra pode ser esquecido, deixado de lado em função da violência, por isso acredito que fortalecer atividades, envolver os alunos, construir

21 Silva, Ana Beatriz et al. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: Editora Periferias, 2020.

22 Silva, Ana Beatriz et al. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: Editora Periferias, 2020.

23 Ibidem, p. 34

24 Falas e escritas que ainda não compõem uma publicação.

projetos que se repitam, sempre em parcerias, pode futuramente trazer outras referências para a escola²⁵.

Outra questão instigante nesse processo foi a mediação e participação de alguns jovens “os quase fora da escola”, que passaram a se identificar com a pesquisa e a falar mais a partir das suas trajetórias. O que mais aproxima essas pesquisas são estudos e pensamentos em si que tentam romper com o senso comum. Eles estão todos situando a periferia, o lugar de fala e o exercício direto de não ser objeto de pesquisa, mas sim, sujeitos da pesquisa, como conta Fábio Borges:

A pesquisa me ensinou a importância da escuta das falas juvenis. Narrativas que provam a emergência de ampliar a discussão sobre a potência das jovens moradoras das periferias para além dos espaços escolares, isto é, reconhecer, valorizar e integrar os espaços não-escolares tais como praças, terreiros, hortos etc., como ambientes que potencializam e conectam os saberes produzidos no espaço escolar com os saberes populares²⁶.

O que está em pauta é que os estudantes desejam aprender, saber e entender conhecimentos que não passam mais pela ordem do hegemônico. Os questionamentos e pautas de interesses não têm relação com o conservadorismo e tradicionalismo que a escola pública carrega; essa relação esteve à frente das perspectivas dos estudantes, deixando de lado a proposição de protagonismo, especialmente dos jovens nas atividades e ações apresentadas no decorrer da pesquisa.

25 Idem.

26 Idem.

Importa sinalizar que as escolas, em muitos momentos, não conseguem pensar em estruturas e práticas que divirjam da sua habitualidade. O nosso desafio é pensar nas brechas, nas possibilidades contingentes. A pesquisadora Luciene Antunes afirma que é necessário e urgente modificar a realidade das jovens negras periféricas pela educação, nos provocando a pensar: “...a importância da instituição escolar como potência, de uma instituição que agrega e não segrega; de um modelo escolar que dialoga com a realidade das jovens negras, especialmente das periferias e favelas”²⁷. Ainda, as considerações de Natália Conceição Viana²⁸, nos possibilita pensar que a escola é a “complexidade das relações que são construídas neste espaço que se entrelaça com a complexidade das construções identitárias que constituem nossa sociedade, e com a complexidade dos conflitos que são parte da vida social”²⁹.

O que se produziu na escola pública na pandemia?

Durante os desdobramentos da recente pandemia da Covid-19 e o percurso deste projeto, sobretudo com a pesquisa remota, estivemos de alguma forma imbricados na realidade da escola. Entendo ainda mais a importante conexão e valorização do trabalho no espaço escolar, ainda que sejam muitas as diferentes realidades quando pensamos em escala nacional. De antemão, sinalizo que essa escrita não pode falar de todas as escolas públicas que existem, seria até contraditório fazer essa discussão, pois as proposições aqui defendidas de escolas públicas partem do pressuposto da *pluridiversidade* da escola e de suas muitas possibilidades assim como se supõe a própria ideia de

27 Ibidem, p. 86.

28 In: Silva, Ana Beatriz et al. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: Editora Uniperiferias, 2020.

29 Ibidem, p.65.

democracia³⁰. No entanto, em contato com dezessete escolas durante a pandemia sinto motivação suficiente para dizer aqui algo sobre essa experiência. Essa também é uma escrita em que trago experiências “de fora”, mas com a escuta, o cuidado e olhar de quem entende o “por dentro”. É óbvio que elucidado as muitas experiências do que significa ser escola, e pública, principalmente.

A escola por si só possibilita milhares de perspectivas para ser um espaço de produção de conhecimento e, por isso, não pode caber no lugar da extrema carência; talvez, nem no exagero da potência, mas nela é possível mobilizar sentidos, ainda que muitas vezes seja mais propícia a definição de que a escola é insuficiente. Este discurso despertou milhões de olhares — e digo que é permeado pela lógica de uma escola única, hierárquica, universalista —, assim como o conhecimento colonialista que permeia a sociedade.

Apostar que o espaço escolar é um lugar de convivência, transformações e possibilidades — é certamente a narrativa escolhida aqui; ela passa pelo entendimento de uma escola que circula diversidades que precisam ser. Ao mesmo tempo, esse espaço escolar é vivo e transformador porque é feito de pessoas, afetos, histórias, memórias, identificações e conhecimentos em múltiplos caminhos.

Escolas que exercitam a escuta das alunas e acolhem suas sugestões de temas que experimentam o *ubuntu*, pois cada pessoa docente vivencia sua humanidade ao sentir a potência, a energia, o axé emanado pela humanidade de cada singularidade discente³¹.

30 Moraes, Marcelo José Derzi. Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

31 Gomes, André; Borges, Fábio; Almeida, Lady Cristina De, 2020, p.43. In:

Reconhecimento e ações transformativas começam quando uma diretora mobiliza sua equipe para entender a situação dos seus alunos e aponta caminhos e soluções para as dificuldades encontradas, como, por exemplo, organizando e distribuindo cestas básicas na própria comunidade; ou mesmo um professor que consegue desenvolver ações on-line em que a turma se faz presente e contagia outros colegas.

Ao final, a imagem de carência e precariedade também é rotulada por um olhar que a escola só pode ser promovida por um único caminho. Por uma única proposição do que significa: escola, professor, sala de aula e aluno. Aliás, tais rotulações são inerentes aos modelos pedagógicos que transformam essa ideia em modelos fixados e idealizados pela única fórmula.

É muito importante imaginar o movimento epistêmico (e não *epistemicida*) de ler com mais interrogações do que pontos finais. Não travemos tantas verdades fixas diante de tantas diversidades possíveis nesse mundo educacional. Tenhamos os poderes da transformação e da (re)formulação muito próximos, deixando de lado a possibilidade de um único caminho a que nos fixamos ao ser professor e ao desejo de ser aluno, tão idealizados nos cursos de formações.

A escola da pandemia é uma escola onde diretores continuam apostando nos seus papéis; pedem ajuda aos companheiros, escutam professores, cuidam dos seus alunos, fazem mutirão para evitar que alunos fiquem com fome; que acreditam no seu papel educativo cada vez mais ampliado. Uma escola em que diretores dizem estar cansados e são acolhidos, reúnem-se com pais e falam da importância do papel da família e daqueles que estão em torno dos estudantes no processo educacional, da morte que afeta uma comunidade escolar, e de se construir uma rede

de escuta e afeto, uma rede educativa. Esses atos reverberam nas periferias e têm muito a ensinar a partir das relações estabelecidas nessa vivência. Não se trata de um romantismo sobre a pandemia que ainda é dura e mata muitas pessoas, é sobre outras possibilidades de pensar que a escola também resiste.

O conhecimento também está no livro didático e continuará por lá, mas é a vivência da própria pandemia para muitas pessoas que parece constituir também um ato educativo: o que é conviver com a família por muitos dias e muitas horas? O que significa uma pandemia que parou o mundo? Como a natureza se comportou com essa experiência pandêmica? O que são vida e morte? O que nos provoca os novos tempos tecnológicos, onde situações de machismo e racismo estiveram ainda mais elucidados nas redes sociais?

Azoilda Trindade³² nos instiga sobre a potência inabalável da escola pública na história de vida dos estudantes, pois se constitui um veículo plural, e de intensa vinculação das classes populares, que identificam alguma mudança de vida a partir da escola pública. Este lugar se baseia na esperança por conhecimento e reconhecimento de direitos e deveres, nisto reside seu maior valor e necessidade. É a fonte mais estruturada para uma população que almeja inclusão social e melhoria de condições de vida, e o seu papel não vai mudar.

O único medo nessa história é de que, ao passar a pandemia, essas experiências tão significativas fiquem para trás e deem lugar à fixação novamente do que se apresenta nos muitos caminhos conservadores. Ainda que esse risco pareça latente prefiro pensar que depois dessa experiência não será possível voltar ao mesmo lugar.

32 Trindade, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: Trindade, Azoilda Loretto; Santos, Rafael dos (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DPISA, 2012, p. 7-16.

Nosso tempero continuará

A valorização da diversidade torna-se para nós um pré-requisito para a reconciliação de todos os seres humanos. O princípio capaz de fazer com que cada um de nós com a sua diferença possa se sentir confortável e “em casa nesse mundo” pertencentes que somos todos a mesma espécie humana. Essa missão civilizatória é talvez o ponto mais importante da agenda das próximas gerações³³.

O nosso compromisso, como professores, pais, companheiros e ‘*acreditantes*’ do nosso projeto maior é, sem dúvida, o que nos alimenta a confiar no amanhã: escola pública democrática e antirracista — em que o entendimento dessas duas palavras poderia ser quase sinônimo: uma escola democrática é antirracista porque valoriza a diversidade, e reconhece as diferenças nas narrativas do passado e do presente. Assim, existem desafios ao construir outras epistemologias que tenham sentido com a aposta que a gente faz — conhecimentos que tenham a periferia como princípio e o debate da escola pública como um caminho para boas inserções. Aline Martins³⁴ pontua:

a importância de um corpo negro em sala de aula — não apenas por ser negro, mas por escolher trabalhar as questões de gênero e raça — auxilia na desconstrução de estereótipos que refletem também nos corpos dos alunos, na construção da autoestima, na potência e, principalmente, na fala.

33 Carneiro, Sueli. *Escritas de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 113.

34Martins, Aline. A escola é um quilombo? Corpo e espaço na perspectiva de uma escola aliada. In: Silva, Ana Beatriz et al. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: Editora Periferias, 2020, p. 101.

Tal movimento só é possível quando mudamos o foco e a forma de lidar. Se mudar a ideia pode ser ameaçador, como diria bell hooks, é nas práticas e nos fazeres do que não é hegemônico que descobrimos a potencialidade da expressão no espaço da escola e os questionamentos dos efeitos binários que tornou o conhecimento colonizador. “Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”³⁵.

E desse modo, contribuem para o debate as pesquisadoras Natália Romão e Rosália Romão (2021) ao anunciarem que “um dos caminhos para que a escola seja aliada na luta antirracista é o de conhecer e/ou reconhecer trajetórias de pessoas negras que impulsionem e representem estes alunos-sujeitos no espaço escolar”. É pensar nas diversas experiências que possam contribuir para práticas e objetivos em que muitos estudantes negros, no contexto da escola pública, reconheçam este lugar como a possibilidade de inclusão de suas vivências e de suas origens.

A introdução da temática racial na escola por meio da arte significa introduzir novos processos educativos, com vistas à constituição de relações mais justas e igualitárias, entre diferentes grupos da sociedade. Esse debate abre a possibilidade de transformação das estruturas sociais. O ponto de partida é a cultura e a história dos povos que foram silenciados, excluídos e marginalizados em todas as instituições sociais, incluindo a escola.³⁶

35 hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

36 Rocha, M. & Alverita, Z. Estranhamento e desnaturalização do racismo na escola: em cena, o CCPlataforma e as potências culturais do subúrbio de Salvador. In: Vianna, Douglas, Ribeiro, Luciana et Santos, Patrícia Elaine Pereira dos (Orgs.). *Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019, p.169.

Ainda nessa perspectiva, a pesquisadora Andressa Cristina Oliveira³⁷ resalta a necessidade do conhecimento pela literatura na escola como “busca de uma consciência racial e de gênero tão necessárias para o entendimento do lugar de si na sociedade brasileira”. Em diálogo com Chimamanda Adchie³⁸ sobre “o perigo de uma única história”, a perspectiva é de ampliação de outros conhecimentos. Essa aposta faz toda diferença também no momento em que outras práticas e outras relações entre pessoas são reconhecidas.

Não é por mero acaso que se faz necessário e urgente um processo escolar acolhedor de políticas públicas que incluam e que tornem praticáveis as múltiplas realidades e estejam ao acesso de todos e todas. Falo em necessidade pois não há como ressignificar a identidade do/a negro/a e/ou diminuir a desigualdade racial e de gênero com práticas excludentes. Se de fato é desejável um projeto de *afroperspectividade* com espaços para constituir ideias de democratização efetivas da sociedade brasileira, isso inclui não manter a desigualdade e a segregação. Inclui, também, romper com formas instituídas de poder herdadas e propagadas pelas ideologias racistas eurocêntricas, as quais reprimem as múltiplas identidades e culturas.

E provocando esse caminhar escolar que trago duas experiências elucidadas na pesquisa, entre tantas outras que vislumbram uma literatura negra, pelo reconhecimento dos corpos negros, a relação com conceitos e autores, e encontros de debates como espaço de se pensar ações metodológicas articuladas com a docência e possíveis nas suas dinâmicas cotidianas.

37 In: Silva, Ana Beatriz et al. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: EDUNÍperiferias, 2020, p.194.

38 Adichie, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLRiZWtEY>> Acesso em 20 agosto 2017.

A pesquisadora Geisa das Neves Giraldez, que trouxe o universo infantil para pensar as ações racializadas, propõe que seu trabalho é fruto da paixão pelas diversas formas de ser e estar no mundo, mantendo a afirmação plural e poderosa da vida e amor pelas crianças. Nesse caso, indica que esses pequenos seres convidam a olhar o mundo como um ineditismo que pode renovar, questionar e propor lugares, conceitos e situações. [...] “...é tempo de se infanciar! A adultez está esgotada como o velho mundo”³⁹. Um dos seus conceitos “guerrilha do imaginário” é uma tentativa de responder de forma prática à disputa pelas subjetividades acirradas que existem no momento da sala de aula. Assim,

A guerrilha de imaginário não é um conteúdo, é uma metodologia/saber de fronteiras que atravessa todos os saberes. Se constitui a partir de uma curadoria minuciosa dos recursos utilizados, pensando a pluralidade ao escolher músicas, livros, imagens, histórias e trazendo o desafio de “empretecer” qualquer projeto pedagógico, através de pesquisas sobre legados roubados do povo negro, enfocando na educação antirracista⁴⁰.

Outra relevante proposta é formulada pelo William Corrêa de Melo que elucida a “ciência do afeto” enquanto uma metodologia de trabalho baseada em um conjunto de estratégias educacionais com intuito de fomentar “o clima escolar positivo, especialmente em ser uma via de redução das chances de os

39 In: Silva, Ana Beatriz et ali. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: EDUNIPeriferias, 2020.

40 Ibidem, p.210.

meninos negros reprovarem e/ou evadirem, além de terem bons desempenhos na escola”⁴¹.

Desse modo, a proposição identificada no caminhar da pesquisa é muito alimentada pela questão inicial a respeito de metodologias que foram geradas no processo de experimentar possibilidades e realidades distintas, e que

as relações armadilhadas ainda precisam ser expostas para serem evitadas, desarmadas e substituídas por alternativas democráticas que levem em consideração o aprendizado e socialização das estudantes⁴²

Toda aposta e garantia é pela escola pública democrática!

É pelo caminho da rasura, encontrando suspeitas e pistas, que vamos cada vez mais em busca do que se destoa. A possibilidade de romper com a lógica da certeza dada é muito importante para o campo da educação quando conhecimentos são construídos, especialmente na formação dos professores, alicerçada em certezas — “educação é isso”, “professor faz isso”, “isso não é modelo de aluno”, “bom professor é assim”, “a sala de aula é redonda” e tantos outros modos afirmativos. A maneira como isto se dá isso é sempre assumindo os olhares mais colonizados até dos corpos. Que tal construirmos narrativas antirracistas que promovam sentidos para futuras professoras e futuros estudantes?

41 Silva, Ana Beatriz et al. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: EDUNIPeriferias, 2020.

42 Souza, Cleber Ribeiro de, 2019, p.108. In: Santos, Patrícia Elaine Pereira; Ribeiro, Luciana & Vianna, Douglas (orgs). Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: *Mórmula*, v.I. 192 p., 2019.

Entendemos a importância da educação democrática (e consequentemente antirracista) como princípio que nos permite identificar o racismo nas práticas cotidianas e que se reforça nas práticas escolares, da relação do afeto com o rendimento escolar, do quanto protegemos nossos filhos, dos nossos discursos imbuídos de conhecimento. A aposta nessa educação é também que esta possa fazer diferença nas nossas ações práticas e contradições internas, sendo possível recuar ou desdobrá-las em outras etapas, sem necessariamente construir um método prévio; de fato, isso elucida uma escola democrática.

Desse modo, a epistemologia negra pode ser assumida como uma reivindicação do conhecimento, a partir do diálogo, e também como algo que provoque uma certa preocupação com as ideias⁴³ e responsabilidade na forma com a qual se reivindica conhecimentos. Nesse desafio, fico imaginando o quanto é importante apresentar as nossas trajetórias, as nossas realidades e os desafios que se impõem para que se abram portas de diálogos e possibilitem construir relação com essas inúmeras referências que nos provocam.

Que possamos nos inspirar na proposição que surge a partir da bell hooks⁴⁴, quando a autora aponta que os professores progressistas não enxergam o papel de liderança sozinho dentro da sala de aula, especialmente ao reconhecer os estudantes totalmente engajados. Isso significa que “a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados,

43 Collins, Patricia, 2019. In: Santos, Patrícia Elaine Pereira; Ribeiro, Luciana & Vianna, Douglas (orgs). Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: *Mórula*, v.I. 192p., 2019.

44 Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos”⁴⁵. A autora enfatiza que os professores desejam que estudantes aprendam e lidem com a educação como autodesenvolvimento e autorrealização.

O compromisso relacional pode tecer e redefinir compartilhamentos e vivências que agregam uma dimensão dos conhecimentos ancestrais, revigorando uma dinâmica geográfica (a periferia atravessando os sentidos) e política (o sentido de pensar essas coisas e não outras) que já fazem parte da escola pública, e que desejo que estejam cada vez mais visibilizadas nas ações docentes. Como nos inspira Vinebaldo Aleixo de Souza Filho⁴⁶, a educação deveria sempre ser “uma roda viva de criação de futuros possíveis”.



PATRICIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS é mãe da Ashia e Mahin; professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, atuando com disciplinas de didática, estágio, pesquisa e relações raciais; colaboradora e pesquisadora do IMJA/UNIperiferias na Maré. Concebeu e acompanha o trabalho da pesquisa desde 2018.

45 Ibidem, p. 51.

46 Filho, Vinebaldo Aleixo de Souza. Saberes que gingam: experiências educativas do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Campo Limpo. In: Vianna, Douglas, Ribeiro, Luciana et Santos, Patrícia Elaine Pereira dos (Orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, 2019, p. 124.

**Reflorestar
os sentidos**
*Pedagogias decoloniais
no enfrentamento aos
desafios do espaço
escolar em tempos
de pandemia*

NATÁLIA DE MORAES ROMÃO DA SILVA
ROSÁLIA DE MORAES ROMÃO DA SILVA

De vez em quando é preciso um longo silêncio meditativo para moldar os nossos ouvidos, almas e corações. E, dessa vez, em busca de dar um sentido mais útil às nossas existências, na tentativa de recuperação do encantamento com o mundo e suas perspectivas educacionais, iniciamos nessas linhas um caminho do centro dos nossos egos ao longe em nossos ecos. Fomos percebendo que, aos poucos, tudo em nós se interliga, ao passo que todos os seres do nosso convívio, em maior ou menor escala, nos fazem sentir, afinal, investimos em uma educação afetiva para que seja efetiva.

Com o passar dos dias e da aplicação das metodologias de análises, no que tange a “Trajetórias, expectativas e interações escolares”¹, optamos por voltar às origens, não somente das nossas motivações para atuar em sala de aula como também a de procurarmos respostas em quem sempre resistiu para, assim, reencontrar e ressignificar o sentido do espaço escolar e das pedagogias decoloniais enquanto encontro de culturas que se complementam e se respeitam, em afeto e efetividade, para que expectativas no espaço escolar sejam cada vez mais positivas na sua trajetória.

1 Trajetórias, expectativas e interações escolares trata-se da parte que nos coube dentro da pesquisa 2020-2021 da UNIperiferias, em parceria com o Instituto Unibanco, que reflete sobre os impactos da pesquisa-ação antirracista promovida entre os anos 2018-2020.

Inicialmente, recorreremos em agradecimento a toda sabedoria ancestral que nos cerca, nos abençoa e nos cura. Que intercedem por nós, que nos somam e nos fortalecem e nos fazem querer percorrer as vias da educação com coragem, serviço, respeito e acolhimento, com amor e paciência aos nossos cansaços e aos dos nossos também. E, como dialogar com ancestralidade é perceber a ponte que tem se construído dia a dia entre o sentido, o dito e o escrito, nos direcionamos a Ailton Krenak² para entender que “a esperança é irmã gêmea do amanhã e que o amanhã não está à venda”. Nunca esteve. Aprendemos com os povos ancestrais que o tempo encolhe o futuro apenas de quem não vive o presente. Em Krenak³ entendemos ainda que, quando quem está fora regressa, há perigo de *contaminação* e que esse é o maior legado de um mundo pandêmico.

Ao metaforizar a pandemia e o choque entre culturas, Krenak⁴ nos faz pensar na questão norteadora desse artigo e das nossas relações: como trabalhar a educação das relações étnico-raciais sob uma perspectiva teórica por meio de elementos que subsidiem um ensino que inclua e privilegie a diversidade de manifestações culturais em sua prática em tempos pandêmicos? Devolver a humanidade a nós, às nossas alunas-sujeitas⁵, conceito desenvolvido por Natália Romão em sua dissertação de mestrado, na qual a fala em primeira pessoa é protagonizada, ressignificada e ampliada, e aos outros componentes da nossa sociedade e do espaço escolar deveria

2 O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

3 Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

4 Idem.

5 Para saber mais: Silva, Natalia de Moraes Romão da. Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escritoras pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

ser o guia das nossas relações pessoais a partir de agora. E humanizar é resistir!

Com Krenak também precisamos entender a “necropolítica”, a qual ele chama “decisão de morte”⁶, como uma estratégia de retirada do contexto de quem não tem humanidade, a quem é negado o direito de existir há milênios: corpos negros e indígenas. Achille Mbembe⁷ reforça esse pensamento ao constatar quem o Estado escolhe para morrer — política bem semelhante à política escravista. Em outras palavras, para Mbembe⁸, o racismo é o fator regulador que separa quem tem direito à vida e quem tem dever de morte. E podemos afirmar que regula também quem tem direito à educação e quem deve permanecer na ignorância.

No Brasil, os últimos índices demonstram que morre 70% a mais de pobres e 40% a mais de negros por Covid-19 do que ricos e brancos⁹ e evidenciam a disparidade no sistema educacional brasileiro¹⁰. Vivenciamos essa disparidade de forma particular, nas ausências de alunos-sujeitos nas aulas remotas por não terem nem celular — ou por dividi-los com seus irmãos menores —, nem computadores, nem acesso à internet, e pela fome — companhia constante.

Nossa regra de humanidade imposta é branca¹¹. Nós, pessoas negras, usamos máscaras brancas antes mesmo da tão requisitada máscara NF95, a mais utilizada mundialmente na

6 Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, p.6.

7 *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

8 *Idem*.

9 <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/pesquisa-da-ufmg>. Acesso em 26-06-2021.

10 Para mais detalhes, visitar: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4897221-pandemia-evidenciou-desigualdade-na-educacao-brasileira.html> em 26-06-2021.

11 Franz Fanon nos auxilia a pensar nesse aspecto em seu *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

proteção à Covid-19. Por esse motivo, trouxemos anteriormente os dados de como isso tem repercutido na escola em tempos pandêmicos. A escola tem uma cultura corporal e tecnológica e precisa agregar outros ideais civilizatórios que sejam refletidos e vistos no espelho.

Em vista dos acontecimentos, de que maneira as pedagogias decoloniais poderiam auxiliar-nos nesse campo de integração e nas análises do grupo focal? As estruturas de repensar nossa humanidade em crise nos leva a entender que não estamos descolados de toda a Terra. É para isso, inclusive, que nos aponta Krenak¹² e sua sabedoria ancestral, ao pensar que o amanhã não está à venda, pois não sabemos se teremos o amanhã. É o hoje que precisa ser negociado. É o hoje que tem valor. Portanto, pensando no hoje, a quem realmente queremos atender e entender, enquanto professoras negras antirracistas decoloniais? O que ainda nos mantém de pé e nos motiva a escrever artigos, relatórios, ensaios acadêmicos, a produzir, a repensar estruturas de dominação? Certamente, relembrar das inúmeras resistências que vieram antes de nós, pessoas professoras da vida e que nor-teiam as reflexões a seguir, construindo futuros conjuntamente.

Em termos metodológicos, refletimos sobre as dimensões das trajetórias, expectativas e interações escolares por meio de questionário coletivo enviado a gestores, professores e alunos-sujeitos das escolas envolvidas nas pesquisas dos anos anteriores¹³. Elaboramos o questionário nas seguintes linhas: tendo em

12 O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

13 Na pesquisa 2020-2021 trabalhamos com as seguintes escolas: Centro Integrado de Educação (CIEJA), Ciep 358 Alberto Pasqualini, Ciep 360 Prof. Sylvio Gneco de Carvalho, Ciep 415 Miguel de Cervantes, Ciep 435 Hélio Pellegrino, EDI Zélia Gattai Amado, Colégio Macedo Soares, C.E. Bertholdo Cirilo Reis, C.E. João Borges de Moraes, C.E. Nova América, Escola Estadual Professor José de Souza Marques, Escola Estadual Professora Alaíde Lisboa Oliveira, Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Instituto de Educação Carmela Dutra e o Nave-Tijuca.

vista figuras de alunas-sujeitos negras e de um espaço escolar que precisa auxiliar na formação de cidadãos comprometidos e atentos à diversidade, colocando em evidência a negligência em relação à discussão da temática das relações étnico-raciais e equidade de gênero. Enfatizamos ainda a necessidade da escola de se firmar como esse espaço de diálogo, de contato, de conhecimento e de políticas eficazes.

Concordamos que um dos caminhos para que a escola seja aliada na luta antirracista é o de conhecer e/ou reconhecer trajetórias de pessoas negras que impulsionem e representem estes alunos-sujeitos no espaço escolar. Durante a nossa pesquisa, “Codinome: Aqaltune – experiências de empoderamento de alunas negras no espaço escolar público”, escolhemos, além de Aqaltune, três grandes mulheres — Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus — que incorporam o que entendemos e almejamos como educação antirracista: autoestima das meninas negras e engajamento ético, político e estético¹⁴. E os resultados foram além do esperado: os alunos-sujeitos e alunas-sujeitas, por meio da arte, manifestaram o seu olhar sobre si, sobre as personalidades, sobre as suas famílias, seu bairro, sua história e a influência do espaço escolar em suas vidas.

As autoras nos inspiram e nos levam a entender que, ao tomarem conhecimento da história e de suas vivências, as alunas-sujeitas tomam também conhecimento de sua própria história, no âmbito singular, e da história das mulheres negras no plural. A partir do contato com essas autoras, ativamos conjuntamente a compreensão de que somos histórias que se constroem no cotidiano. Histórias que se constroem o tempo inteiro. Trazer a

¹⁴ Para saber mais sobre a pesquisa e os seus resultados, ler Romão, Rosalia; Romão, Natália. Porque sou todas elas. In Vários Autores. Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: EDUNIPeriferias, 2020.

realidade dos alunos-sujeitos negros, em grande escala, de fora da escola para se debater em sala de aula contribui, pois, para ressignificações identitárias negras femininas.

Assim, baseamo-nos em Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt¹⁵, que nos auxiliaram na concepção do projeto de investigação e na coordenação das operações com coerência e eficácia. Os autores propõem três atos do procedimento científico e suas respectivas etapas da metodologia a seguir em ciências sociais: o rompimento com preconceitos e falsas evidências, a construção de um sistema de operação conceitual organizado e explicativo e a verificação dos fatos, através de interações e encadeamentos de pesquisas em ciências sociais. A partir desta proposta, seguem as nossas análises dos dados recolhidos e cruzados em questionário direcionado aos gestores, docentes e discentes, além do grupo focal e o depoimento dos três alunos-sujeitos presentes, nessas linhas, com foco nas alunas-sujeitas negras das pesquisas.

Desde já, destacamos a riqueza do material recolhido, através das ações realizadas pela UNIPeriferias, e a possibilidade de trocas essenciais e que infelizmente ainda não encontramos em muitos espaços: a demarcação de gênero e raça no espaço escolar, tanto na presença gestora como nas presenças docente e discente. Pois tal processo é essencial para que possamos perceber como as interações escolares se interligam às trajetórias e expectativas.

Contudo, neste artigo, iremos nos ater apenas às respostas dos discentes que representam um total de 48 alunos-sujeitos, 34 da pesquisa de 2018 e 14 da pesquisa de 2019.

¹⁵ Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 1992.

Tabela de distribuição de frequência de cada raça dos alunos-sujeitos

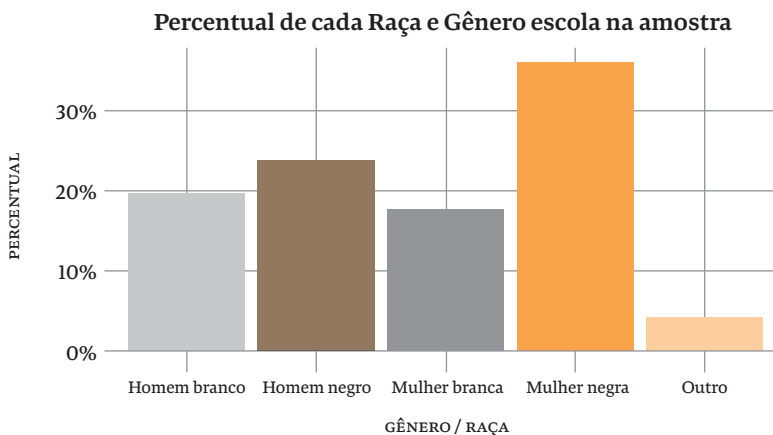
Raça	N	Percentual
Amarelo (asiático)	2	2,04%
Branco	36	36,73%
Indígena	1	1,02%
Negro	59	60,20%
Total	98	100,00%

Tabela de distribuição de frequência de cada intersecção de raça e gênero dos alunos-sujeitos

Gênero Raça	N	Percentual
Homem branco	19	19,39%
Homem negro	23	23,47%
Mulher branca	17	17,35%
Mulher negra	35	35,71%
Outro	4	4,08%
Total	98	100,00%

Em uma dimensão escolar na qual 63,27% dos seus membros são não-brancos e 53,06% são mulheres — e dessas, 35,71% são mulheres negras — considerar os impactos de raça e de gênero torna-se de suma importância e, esta análise, representamos no gráfico abaixo:

Gráfico de distribuição de frequência de cada intersecção de raça e gênero da pesquisa



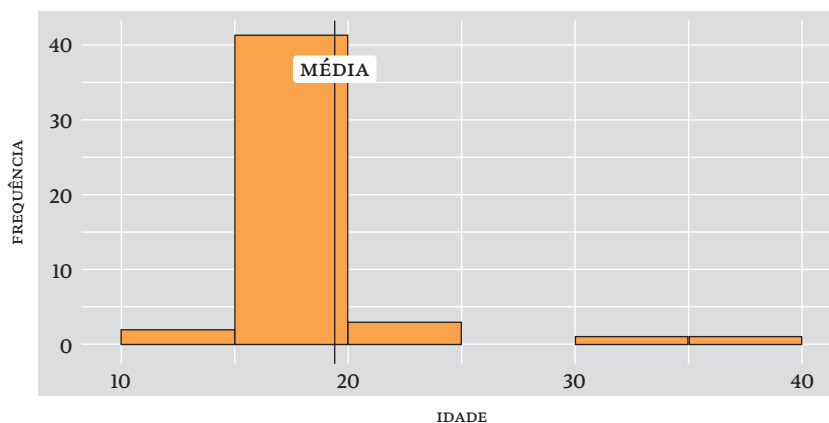
Com estes dados em mãos, passamos a nos questionar se as mulheres negras no espaço escolar percebem o acolhimento afetivo que a UNIperiferias tem como um hastear de bandeiras? O que pensam das suas trajetórias dentro e fora do espaço escolar?

Percebemos algum avanço inicial nessas questões quando, ao serem perguntados sobre se acreditam que a escola precisa se firmar como um espaço de diálogo, de vozes, de política eficiente, de conhecimento e de afetividade, 44 alunos-sujeitos responderam que sim, enquanto 4 responderam talvez. Ou seja, para 91,7% dos alunos-sujeitos, o diálogo é importante para instauração de políticas efetivas no espaço escolar.

Para que haja uma eficácia nas estratégias para uma trajetória escolar mais comprometida com as questões raciais e de gênero, notamos que conhecer a faixa etária dos alunos-sujeitos da pesquisa faz diferença nos resultados das ações, pois podem ser mais precisas e condizentes com as idades representadas.

Outra questão que trazíamos em nossa abordagem é se o ensino mais afetuoso era praticado e se traria estímulos efetivos para permanência no espaço escolar de forma efetiva.

Histograma etária dos alunos-sujeitos



Intervalos (tamanho da base de cada barra) = 5 anos. Média de idade = aproximadamente 19 anos (valor exato da média: 19,35417).

A porcentagem dos alunos-sujeitos de média de 19 anos cai, porém, ainda em considerável maioria, quando estes são perguntados sobre se se sentiriam mais estimulados e compreenderiam — significativamente — o que lhes é ensinado em um ambiente afetuoso: para 38 (79,2%) deles, o diálogo quando afetivo é muito mais eficaz, enquanto, para 10 (20,8%), talvez seja.

Um aspecto importante a ser considerado e cruzado com as perspectivas de gestores e docentes é que não apareceu a resposta não nas perguntas relacionadas a essas dimensões e, para nós, como hipótese, a ausência do não estaria intimamente ligada aos relatos discentes nos grupos focais. Com relação a esses grupos, no que tange às trajetórias, temos os seguintes relatos:

L.R: Muitas mudanças aconteceram em minha vida. Coloquei piercing no nariz no ano passado. Estou bem, estou trabalhando numa escola de beleza e empreendedorismo, Hosana Reis, e faço uns bicos em festas infantis. Não estou mais namorando o Filipe pois moramos distantes e a escola nos mantinha próximos. Estava namorando outro e terminei em novembro e agora estou conhecendo uma pessoa (embora tenha o ex na foto). Quando me viu nas fotos das Aqualtunes foi maravilhoso, até hoje lembro das fotos e conto pra todos que tirei fotos com um profissional (Pablo Melo, que também participou da reunião via zoom). Sobre o projeto, lembro que estava ensinando muito sobre a consciência negra. Foi um aprendizado muito bom, gostei demais. Não consegui ir à formatura (fim de 2020) [...] não fui por trabalho e nem fiz todas as provas. Terminei, faz pouco tempo por causa do trabalho. A mudança mais profunda que senti foi que eu me sentia muito isolada do mundo, das pessoas, porque eles são brancos e não vão querer falar comigo. Agora eu falo mesmo, isso mudou muito em mim. Tudo sobre mim eu estou falando, estou interagindo bastante com os brancos. Antes eu não gostava muito, achava que teriam racismo comigo. EU SOU LINDA! “Eu sou uma modelo” Eu me achei naquele mundo naquela história, eu me envolvi muito naquela história e agora eu falo “eu posso, eu vou conseguir”. Eu me acho linda e poderosa. Adorei o

sarau. Sobre o formulário, foi tranquilo de responder e estou aberta pra participar da pesquisa desse ano. Quero fazer medicina.

M: Estou bem, trabalhando e estudando, dei uma paradinha depois que terminou o certificado. No processo da pandemia está mais difícil lidar com as pessoas. No contato do dia a dia exige que ele converse e convença as pessoas. Incomodo com a falta de ar que a máscara traz. O projeto dividia as salas, homens para um lado, mulheres para o outro lado, mas não lembro muito do papo com o Leandro. Lembro mais do dia em que minha irmã e meu sobrinho foram, eles são as pessoas mais especiais que convivo. Sobre o sarau, tirei fotos e até hoje quando visito, tiro fotos. Eu me senti muito importante. Quero participar mais.

T: Até hoje não recebi o certificado (conclusão do Ensino Médio). Na pandemia, me atingiu em todos os pontos ruins da minha vida. Não sei se vocês sabem, tenho depressão. Em relação à falta de emprego, dificuldade, agora que terminei o Ensino Médio, sem diploma, já tinha feito o currículo, não tinha o Ensino Médio completo. Conseguia trabalhar em casa de família. Até o diploma e a faculdade, subir um pouco mais de nível atingiu meu lado emocional, senti-me incapaz como mulher, como mãe, como pessoa. Estamos em pandemia e meu filho tem aulas na explicadora e eu to com jogo de cintura pra pagar a explicadora. Estou correndo atrás, até capinando eu estou. Não é pra ter vergonha não. Choro muito com a crise, estou tendo consulta com psicólogo no whatsapp pra não cair de vez. Tenho consciência, tenho um filho pra criar. Encontrar vocês hoje e lembrar esses momentos felizes que participei ativamente me deu mais alegria para continuar. Agradeço.

O que podemos previamente observar, a partir das reflexões e comentários dos alunos-sujeitos acima é que, em 90% dos casos, há influência positiva da presença dos Pesquisadores da UNIperiferias e Instituto Unibanco em suas unidades. O aproveitamento se dá também quando analisamos ainda que brevemente as expectativas, que são representadas na porcentagem de 30% dos alunos-sujeitos que anseiam ingressar na universidade; enquanto 70% está no mercado de trabalho ou em busca de emprego; desses, 80% a 60% está sem pretensões futuras de inserção em universidade. Chamou-nos atenção a segurança dos estudantes com a presença dos pesquisadores na sala de aula envolvendo e devolvendo o gosto pelo espaço escolar. A observação de pessoas negras e mulheres entre gestores e professores também traz um significado que precisamos reforçar em artigos futuros, assim como as discussões raciais bem demarcadas positivamente.

Retornar, mesmo que virtualmente, num bate-papo descontraído e cheio de afeto, deixou-nos revigoradas. Em tempos em que a tecnologia faz a ponte e traça novas rotas, estávamos nós, numa quinta-feira à noite, refletindo sobre os caminhos seguidos pelos nossos alunos-sujeitos, após o término do Ensino Médio. Salientamos que a pandemia veio escancarar as discrepâncias apontadas por eles. Todos os alunos-sujeitos relatam as dificuldades em se formar, a importância de pegar o diploma, o ingresso laboral a fim de garantir seu sustento e também as doenças agravadas pela crise sanitária, como por exemplo, a depressão. Mas essas conversas também trouxeram a esperança que os projetos levados pela UNIperiferias | Instituto Unibanco deram a eles ao se mostrarem dispostos a contribuir no que fosse preciso. As suas trajetórias, expectativas e interações escolares foram respeitadas o que acarretou a potência de L., a valorização de M. e a coragem de T.

Os dados colhidos e os depoimentos acima, associados à nossa compreensão inicial, a partir dos textos lidos e pensados

coletivamente em sala de aula, denunciam que estamos imersos na colonialidade. Estamos nocauteados pelos investimentos — e investidas — estatais, que renegam, invisibilizam e violentam causas urgentes e justas¹⁶. Essa reprodução de uma estrutura racial foi e é muito nociva aos bancos escolares. Trazer a estética negra positivamente, junto com textos teóricos, tem sido fundamental para essa virada pedagógica¹⁷. Assim, a decolonialidade vem representar uma tentativa de preencher os vãos causados pela instabilidade política global e suas consequentes relações assimétricas de protagonismo e poder. Para além de uma desconstrução, uma reconstrução radical do protagonismo negro em seu poder-saber.

Ver a colonialidade como “a pauta mais oculta da modernidade”¹⁸, que é vista como uma “colonização dupla, no tempo e no espaço”¹⁹, que não pensa nas vidas humanas e sim em uma matriz colonial de poder, faz com que nós, educadoras, entendamos que devemos pensar de que maneira isso vai chegar aos

16 Delimitamos decolonialidade nessas linhas sob a perspectiva de Anibal Quijano (2006), a partir do entendimento de colonialidade como um “modo geral de dominação atual, uma vez que o colonialismo, como ordem política explícita, foi destruído” (Quijano, 2006, p. 419). Essa colonialidade, no campo das ideias, ainda segundo Quijano (2006), é pensada como hierarquia de saber, pois, embora admita-se a diferença cultural, o saber europeu, ocidental, segue a lógica de uma racionalidade, lógica do sujeito, enquanto as outras culturas não são “racionais”, são os objetos do saber (Quijano, 2006, p. 421). A colonialidade, ainda segundo o autor (2006), é o que animaliza, inferioriza e hipersexualiza os corpos negros, legitimando uma escravidão no passado e no presente, em condições hierarquizantes. Para saber mais, Quijano, Aníbal. Colonialidade e modernidade-racionalidade. In Bonilla, Heraclio. Os conquistados; 1492 e a população indígena das Américas. São Paulo: Hucitec, 2006.

17 E podemos referenciar essa afirmativa no texto de Lady Cristina presente nos ensaios que compõem o livro *MUNTU: Em Busca de Ser/Existir Ancestral* (2021).

18 Mignolo, Walter. “Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n.94, junho 2017, p.1.

19 *Ibidem*, p. 4.

nossos alunos-sujeitos. Isto sem que nos afastemos da compreensão do que nos diz a ancestralidade na construção de pontes com a colonialidade. Assim, o pensamento fronteiriço, entre a modernidade e a colonialidade, é uma consequência da diferença colonial. A colonialidade do poder subalternizou a cultura dos povos colonizados. O desafio é colocar essa diferença no centro da questão ou, nas palavras de Krenak, “pensar localmente para transformar globalmente”²⁰ para restituir esse conhecimento subalternizado.

É nesse sentido que continuaremos as nossas reflexões acadêmicas e pessoais, pensando alunas e alunos como sujeitos afetivos e efetivos, no espaço escolar e na vida, sementes que precisam de solo fértil para germinar. Por isso, reflorestando o pensamento, estimulamos cada vez mais aulas-encontro com os outros participantes do espaço escolar e, conseqüentemente, com as suas famílias, na escola, no bairro e na história. Por meio do cruzamento de dados efetivos e afetivos podemos perceber que cada vez mais as trajetórias escolares têm se desenrolado e impactado as expectativas e interações no que tange à equidade racial e de gênero.

20 O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

**Uma narrativa do
sujeito periférico
pelo fortalecimento
das experiências
coletivas a partir
da gestão escolar**

ANDRÉ GOMES

Historicamente populações periféricas negras e pobres foram impedidas de construírem suas identidades. Sujeitos e sujeitas ao longo do processo escravocrata eram tratados como coisas, objetos sem valor, sem história. Os olhares naturalizados da sociedade colonial brasileira, desde as instituições religiosas até as instituições administrativas e jurídicas, produziram o que chamamos hoje de invisibilidade de corpos negros. Tais consequências históricas apresentam-se no mundo contemporâneo nos territórios periféricos como favelas e regiões afastadas dos grandes centros como não-lugares¹. Da mesma forma, os corpos que habitam esses espaços, subjetivamente não são considerados de lugar algum e são considerados incapazes de construírem relações sociais capazes de decidir sobre o que é melhor para a sociedade, por isso sua participação não seria levada em conta. Estas são infelizmente as estruturas de pensamento que rondam a sociedade brasileira, mas que a cada dia são confrontadas por outras narrativas capazes de disputar um outro lugar para esses corpos e de certo modo uma outra forma de inclusão social marcadamente positiva.

1 Augé, Marc; Não Lugares; introdução a uma Antropologia da pós-modernidade, Rio de Janeiro; ed. Papirus, 1994.

As trajetórias das gestões escolares e o diálogo com os conceitos

Neste momento, o esforço será dialogar com os conceitos investigados ao longo das pesquisas e como as gestões escolares reagiram a sua inserção nos momentos da pesquisa, nos anos de 2018/2019, com uma abordagem qualitativa envolvendo as gestões escolares e os conceitos trabalhados, em 2019/2020, com uma perspectiva do clima escolar e da ciência do afeto desenvolvidos junto a escolas de ensino fundamental. A proposta será demonstrar qualitativamente como as gestões escolares reagiram em relação às questões colocadas na escola pelos pesquisadores. Por fim, em 2020-2021 a questão da gestão escolar foi uma variável importante que funcionou como exercício de reflexão. Portanto, um universo de informações quantitativas foi retirado desse processo de investigação que aqui será exposto sob uma perspectiva de análise qualitativa. A ideia, neste momento, é construir um panorama dos conceitos utilizados, entretanto, nosso maior intuito é inserir as gestões escolares no diálogo, destacando o seu interesse, seu empenho e sua opinião sobre questões ligadas à discussão racial e de gênero ou clima escolar e ciência do afeto.

Raça e gênero e as expectativas das gestões escolares

No ano de 2018 e 2019, a proposta de trabalho no colégio João Borges de Moraes e na escola NAVE foi pensar raça e gênero por meio de ações educativas. Sabemos que pensar a questão negra em uma escola esbarra em outros assuntos importantes que se tornam barreiras difíceis de transpor, devido à estrutura ligada à temática racial no Brasil que traz em sua veia histórica atitudes negacionistas ou encaram a discussão como constrangimento social. Assim, “o mito da democracia racial”²,

² Freyre, Gilberto. Casa-grande & senzala. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

a miscigenação³ e a ideologia do branqueamento⁴ atravessam o imaginário da sociedade brasileira e podem refletir no processo de desenvolvimento da educação de sujeitos e sujeitas no Brasil.

Por este motivo, o trabalho realizado nestas duas escolas provou ser de extrema importância, uma vez que provoca o debate na comunidade escolar, movimentando opiniões e reflexões sobre o assunto e buscando fazer com que as escolas assumissem o compromisso de dar continuidade e ter como pauta permanente a questão.

Vejam os relatos de alguns alunos e alunas em uma discussão sobre a questão racial, no qual chamam a atenção para a importância do tema no ambiente escolar:

Acho bem interessante o Nave propor, reunir fazer esse debate, porque tem muita gente que pratica o racismo sem perceber, tá inserido na sociedade, vem da cultura, acham que é normal (Flavia, Alessandra, Robert; turma 1003, Nave⁵).

Sobre a questão de gênero e raça Querino de Lima & Madsen⁶ colocam a seguinte questão:

3 Munanga, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra versus identidade nacional, Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

4 Martins Dias, P. A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. *Revista Aleph*, n. 22, 4 dez. 2014.

5 Os nomes são fictícios a fim de se manter o sigilo da identidade dos participantes.

6 Querino, Ana Carolina, Lima, Cleiton Euzébio, Nina, Madsen. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo; desafios para a igualdade. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*; IPEA, 2011.

As desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, para além de importante tema de debate e de disputas de projetos políticos, são tomadas também frequentemente como foco de análise em diversos estudos e pesquisas acadêmicas. Entre outras abordagens, pode-se encontrar, de um lado, uma miríade de estudos que desenvolvem uma análise crítica da educação a partir da perspectiva do enfrentamento ao racismo e, de outro lado, estudos que analisam as desigualdades de gênero na educação. O reconhecimento da dupla discriminação que atinge as mulheres negras costuma ser ponto pacífico nestes dois grupos, mas são poucos os/as pesquisadores/as que de fato se debruçam sobre as especificidades e as particularidades deste cruzamento (gênero e raça) em suas análises.

A bela reflexão dos autores diz respeito justamente à proposta deste trabalho de pesquisa nessas escolas públicas, entre 2018 e 2019. A questão de gênero é outro tabu colocado nas escolas e sempre é alvo de desvios equívocos ou repressões. Ao realizarmos as rodas de conversa sobre gênero com os alunos, durante as ações do projeto, tivemos muitas surpresas, pois alguns alunos/as sentiram-se livres para assumirem suas identidades como não binários, ou mesmo alunas em pleno debate se assumiam como lésbicas sem qualquer constrangimento. Percebemos então o quanto o debate sobre raça e gênero foi importante para essas duas escolas por meio destas e outras reações apontadas por alunos em uma gravação: “Poucas escolas têm esse debate, eu estudei em cinco escolas poucas escolas têm esse tipo de debate” (Flavia, aluna da turma 1003-NAVE).

O reconhecimento pelos jovens da ausência da abordagem do tema nas unidades escolares em que passaram foi muito

interessante. Isto reforça a necessidade do fomento de projetos sociais em parceria com a escola para que sujeitos e sujeitas possam descobrir suas potencialidades e para que escolas se tornem extremamente livres e potentes ao enfrentarem questões que dizem respeito à comunidade escolar.

No que diz respeito à gestão escolar do NAVE, neste momento da pesquisa, encontramos uma gestão extremamente aberta e desejosa de retomar esses debates no interior da escola, pelo fato de este ambiente ter sido projetado para pensar a educação para o futuro, onde alunos e alunas formam suas identidades não apenas para a vida profissional, mas também para que como sujeitos e sujeitas sejam capazes de entenderem o mundo e a si mesmos. Este processo formativo passa por gestão em diversos níveis, por isso me ateno à seguinte definição:

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Muitas concepções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Andrade (2001), no Dicionário de sinônimos da língua portuguesa, alerta que, embora a palavra portuguesa *gestão*, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens⁷.

7 Oliveira, Ivana Campos, Menezes, Ione Vasques. Revisão da literatura; o conceito de gestão escolar. Cadernos de pesquisa - v,48-n 169- P 876-900-Jul-Set- 2016, p. 879.

A partir das reflexões trazidas pelas autoras, podemos pensar qual é de fato o papel de uma gestão escolar. Vemos, hoje, nossos gestores/as mergulhados na burocracia, muitas vezes, sem qualquer tempo para reflexões que levem a uma melhor percepção de sua própria atuação ou mesmo de sua comunidade escolar. Entretanto, devemos ressaltar que, na pesquisa realizada entre 2018 e 2019, tivemos contato com gestões que mesmo exaustas pela demanda de trabalho — como se apresentavam os/as gestores/as da escola NAVE e do Colégio João Borges de Moraes — estiveram muito empenhadas no apoio ao projeto. Abrindo espaços, deixando o caminho livre para negociação com colegas professores sobre horários de aulas, ajudando na articulação com o território, como foi o caso do gestor do colégio João Borges de Moraes. Claramente, os movimentos desses dois gestores ao permitirem pensar a questão racial em suas escolas denotam a relevância que a temática tem em seu trabalho, por isso é importante registrar essa primeira impressão do contato receptivo por parte dos diretores/as dessas unidades escolares.

A experiência em 2018 foi um divisor de águas para mim enquanto pesquisador, professor e intelectual negro que vem de uma trajetória de movimentos sociais nos quais a questão racial sempre teve um lugar extremamente importante. Poder exercitar a ação e a reflexão em um ambiente escolar me trouxe outros fortalecimentos e outras narrativas, como por exemplo, a narrativa sobre a potência de um território e seus sujeitos e sujeitas. Ao longo de minha trajetória como docente, sempre acreditei e agi a partir desta potência, entretanto, esse trabalho junto à UNIPeriferias me permitiu melhor refletir sobre essas questões, escrever sobre elas e atuar no chão de uma escola pública. Por este motivo tornei-me um professor e pesquisador atento, principalmente, às questões ligadas a negritudes em territórios periféricos, admitindo as ausências, mas sendo

capaz de explorar com profundidade as potências que se apresentavam ao longo do trabalho.

Os novos desafios conceituais em 2019-2020: a Ciência do afeto e Clima escolar

Nos anos de 2019-2020, os principais conceitos que atravessaram a pesquisa foram a questão do clima escolar e a ciência do afeto. A proposta da pesquisa no Colégio Estadual Clério Boechat, no Município de Maricá, no Rio de Janeiro, era investigar se tanto professores como gestores e estudantes eram capazes de ver relações diretas entre estratégias que podem ser construídas no campo do afeto promovendo um outro clima escolar. Estamos falando a partir da dinâmica racial e de gênero que esta pesquisa tinha na época, e da preocupação de se trabalhar com jovens negros e negras a partir do clima escolar. Nesse sentido, a importância dessa pesquisa se dá pelo fato de olharmos esses dois conceitos como possibilidades negadas aos ancestrais africanos que chegaram escravizados em portos brasileiros. O afeto é algo que imediatamente é retirado do povo negro ao serem embarcados em navios negreiros. A situação é ainda mais perversa quando filhos e filhas são separados dos seus pais.

Diante deste panorama histórico, somos assaltados por diversas interrogações, a saber: como a escola reage a esse fenômeno secular? Até que ponto uma questão histórica afeta corpos e mentes no mundo contemporâneo? Como as gestões escolares lidam com essas questões no seu dia a dia? Nesse sentido, o papel da gestão escolar foi de muita sensibilidade. A preocupação com as questões que envolviam a escola era visível nos movimentos da direção. Fato importante foi a compreensão por parte da gestão sobre o tema tratado na pesquisa e como via sua relevância perante os alunos da escola.

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações⁸.

Nesse sentido, produzir um espaço de afeto dentro de um ambiente de produção de conhecimento é algo de extrema importância, principalmente quando se fala de alunos/as negros/as e periféricos/as. Os problemas do passado, quando não resolvidos, afetam povos, nações e sobretudo sujeitos e sujeitas. Uma escola preocupada com estas questões se coloca no caminho de, no futuro, termos uma escola mais justa e inclusiva.

A experiência nessa pesquisa como interlocutor de William Mello, pesquisador e professor responsável por este trabalho foi muito gratificante. A energia de William chamava a atenção dos alunos e somava forças entre os professores/as que entenderam a sua questão de investigação na escola, assim como era visível a pré-disposição dos alunos em participar. A proposta de pensar a ciência do afeto em uma escola pública de Maricá

8 Ibidem, p. 878.

rendeu uma parceira importante com a gestão da escola. Além disso, pude presenciar a reação do corpo docente em um encontro marcado por reflexões que iam de encontro às questões trazidas pelo pesquisador ao chão da escola. Neste sentido, estes conceitos, durante a experiência de pesquisa, demonstraram que têm muito a contribuir com a proposta de uma nova escola que seja capaz de entender as subjetividades de sujeitos/as, negros/as e periféricos/as. O Colégio Estadual Clério Boechat comportou-se positivamente em relação à experiência, validando a ideia de que é possível, a partir de uma aliança entre gestão e corpos docente e discente, apostar na construção de um outro ambiente escolar.

A gestão escolar no centro da discussão

Após esta breve discussão sobre a relevância dos conceitos fundamentais de nossa abordagem, gostaria de apresentar alguns dados qualitativos e quantitativos que tratam da gestão escolar nas escolas às quais a pesquisa foi aplicada pela UNiPeriferias, ao longo de três anos de trabalho. Assim, neste primeiro momento serão apresentados o caminho metodológico desenvolvido, a roda de conversa on-line com gestores/as e, por fim, os dados quantitativos que correspondem a alguns resultados colhidos no trabalho de investigação desenvolvido neste ano de 2021. Ao final, os dados então são analisados qualitativamente.

O caminho metodológico

No ano de 2020-2021 fomos pegos pela pandemia que paralisou o mundo. Todo o processo de pesquisa era feito *in loco* até então. Porém, a impossibilidade de se realizar pesquisa de campo suscitou a ideia de se construir um processo de pesquisa remoto com as escolas participantes de 2018 a 2020. Deste modo, construímos uma pesquisa que tinha o objetivo de retornar às

escolas, com vistas a entender como foi a experiência de pesquisa sobre raça, gênero, equidade, dentre outras questões em suas unidades.

A ideia neste momento foi trabalhar com o conceito de *gestão escolar*. Os outros colegas pesquisadores/as trouxeram outros conceitos que iriam dialogar com questões Quantitativas e Qualitativas como um novo desafio da pesquisa. A proposta, em relação à gestão, seria de identificar quantitativa e qualitativamente quais foram as suas impressões sobre a pesquisa e o que mudou de lá para cá. Ao mesmo tempo, a ideia foi também indagar professores e alunos sobre os efeitos das ações entre eles. De maneira estratégica, estabelecemos encontros virtuais a fim de garantir a produção de dados qualitativos.

Organizamos um conjunto de dimensões que compreendesse o universo das escolas informantes, pensando especificamente a questão racial e de gênero, tendo gestores, professores e discentes como os principais eixos de diálogo. Sendo assim, uma das temáticas elaboradas para dialogar com a gestão era pensar as *práticas antirracistas*. A ideia era entender, a partir do ponto de vista dos/as gestores/as, até que ponto esse modelo de análise interage com o dia a dia desses sujeitos/as e como veem a escola em que atuam desenvolvendo este papel. Ao mesmo tempo, elaboramos outra temática voltada à autoestima e identidade, a fim de entender pelo olhar dos/as gestores/as, como estão os avanços em relação a essa questão. Por outro lado, propusemos também a investigar junto aos gestores/as a temática das *práticas pedagógicas*, para verificar as ações produzidas na escola com os docentes, a partir das ações promovidas pelas gestões.

Roda on-line de conversa entre gestores/as

Pensando através dos modelos de análises construídos nesta pesquisa, definimos um encontro virtual com os/as gestores/as. Nesta roda de conversa promovida no mês de junho,

percebeu-se em relação às práticas pedagógicas que muitas ações, com o advento da pandemia, tiveram seu formato alterado por parte dos/as gestores/as. A relação com as tecnologias virtuais tornou-se um desafio e o/a gestor/a teria de lidar com uma carga de trabalho e reponsabilidades que aumentaram ao longo da pandemia. Por outro lado, o esforço de entender a dimensão do aluno, o seu tempo real e oportunidade de acesso a ferramentas virtuais provocam nos/as gestores/as outra forma de interpretar o movimento dos seus alunos. Muitas vezes, o horário convencional de estudos deixa de ser referência para o aluno, em função de uma precariedade de instrumentos de acesso a plataformas virtuais, e os/as gestores/as passam a atentar para esses detalhes. Nesse sentido, a necessidade da escuta — uma das questões deste trabalho —, a importância de formar suas equipes, o entendimento sobre a subjetividade dos alunos, — em um período pandêmico — ficam muito evidentes na fala da gestão escolar.

Percebemos também que as reflexões não se restringiam aos muros da escola. A pandemia provocou ainda mais a necessidade de escuta aos alunos, questão investigada como pergunta quantitativa na pesquisa e espontaneamente trazida na fala dos/as gestores/as. A expectativa da pesquisa em relação à escuta aos alunos aparece com muita tranquilidade no bate papo que tivemos com a gestão. Isso implicou outras questões: como formação da equipe, trazida como pergunta de pesquisa e também presente nas falas como sendo de extrema importância. Logo, considerando os conceitos ligados ao *clima escolar*, *trajetórias escolares e formações de equipes*, veremos que aparecem muitas vezes na voz destes sujeitos no que diz respeito ao enfrentamento da pandemia nas escolas, promovendo entre esses/as gestores/as uma outra conexão com as suas vidas e com a realidade a sua volta.

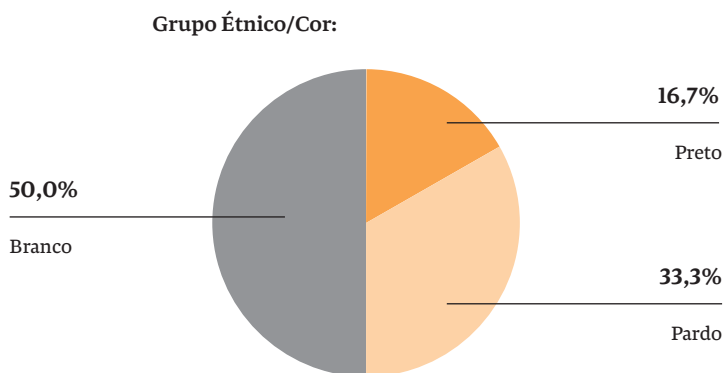
O perfil das gestões escolares nesta pesquisa

Provocar uma fala, uma declaração sobre identidade de gênero em uma escola não é algo muito fácil. Todos conhecemos a dificuldade de integrar a discussão sobre raça e gênero no ambiente escolar. Este quadro vem demonstrar o quanto é importante continuar esse debate sobre diversidade de gênero em tais ambientes, apesar de estarmos falando de uma amostra muito pequena no que diz respeito ao universo de escolas públicas que existem no Rio de Janeiro e no Brasil. Entretanto, vemos que desse universo pequeno, cerca de 91,7% dos gestores/as declara-se Cis gênero, enquanto 8,3% declara-se Heterossexual. Seria possível imaginar a dificuldade de uma escola ter um/a gestor/a trans? Quais seriam as ações cotidianas de uma comunidade escolar se fossem outros corpos que ocupassem esses espaços de poder? Quais provocações poderiam ser feitas nestes ambientes escolares para que estas possibilidades possam fazer parte do imaginário de sujeitos/as que movimentam essas unidades que produzem conhecimentos?

O gênero

Temos neste resultado colhido um universo de 50% de pessoas do sexo feminino e 50% de pessoas do sexo masculino. Neste pequeno universo de informações colhidas podemos ver uma certa normatividade. Até o momento os dados apresentados exibem o gênero e a identidade de gênero dentro de padrões convecionados secularmente. Importante talvez seja ajudar as direções a pensar sobre essas questões, buscando entender como são formados os quadros que ocupam espaços de poder e de decisão dentro das unidades de ensino e como essas mesmas direções poderiam, gradativamente, produzir ações que modificassem estes cenários nestes ambientes.

O grupo étnico-cor

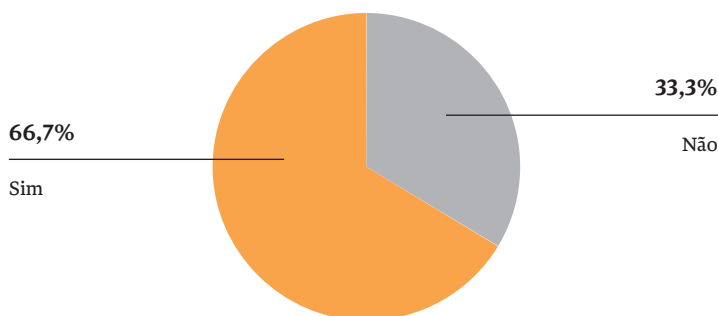


Estamos falando aqui de um conjunto de gestores/as escolares, num total de 12 pessoas: 2 negras do gênero masculino; 4 pardas, 2 do gênero feminino e outras 2 do gênero masculino; 6 brancas, 4 do gênero feminino e 2 do gênero masculino. Novamente, temos um quadro normativo, isto é, uma realidade “naturalmente” reconhecida em que uma maioria de pessoas do grupo étnico branco assumem postos de poder, enquanto há consideravelmente um número pequeno de negros, seguidos de pardos, ocupando postos de decisão.

Reitero que temos um universo de informações que, mesmo pequeno, pode dizer alguma coisa a respeito de um cenário maior se dermos mais amplitude à realidade. Por que estes ambientes escolares teriam uma desigualdade tão grande no que diz respeito a grupos étnicos ocuparem espaços de poder? Por que em espaços de educação popular a presença negra ainda é tão pequena? É importante fazer com que gestores/as reflitam sobre esta problemática, qual seja, dos grupos étnicos e sua capacidade e poder de tomada de decisões.

A análise da gestão sobre desigualdades de aprendizagem

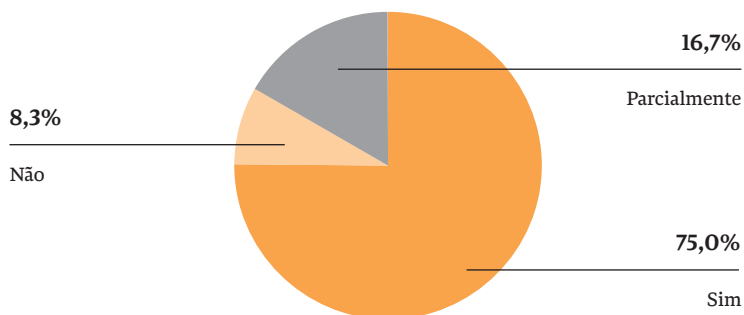
A gestão analisa as desigualdades de aprendizagem, considerando perfil racial e de gênero?



Vamos olhar com calma o dado apresentado. Apesar de 66,7% pensar as desigualdades considerando as questões raciais e de gênero, temos 33,7% que não leva tais questões em consideração. Ora, estamos falando de escolas periféricas onde desigualdades estruturais atingem diretamente o público abrigado por elas. Estamos falando de camadas negras e pobres consideráveis, vítimas de desigualdades gravíssimas que têm relações com território, cor da pele, condição econômica e gênero. Afinal, nas periferias, quantas são as mães solo? Qual a cor dessas mulheres? Nas escolas localizadas diretamente em territórios de conflito, quantos alunos flertam com a escola e a realidade local? Qual a cor desses alunos? Neste sentido, mesmo um dado de 66,7% ser relevante, é importante entender que o universo pesquisado não está dialogando com outros universos mais privilegiados. O ponto de partida para esta compreensão é a desigualdade que atinge diretamente alunas/os negras/os e pobres. Por que então um percentual importante de gestores/as não traçam suas análises a partir de um viés racial e de gênero? Precisamos construir espaços para gestores/as discutirem sobre isso.

Avaliação da gestão sobre as ações da UNIPeriferias

As ações da UNIPeriferias promoveram alguma mudança em relação a práticas educacionais voltadas a interações mais positivas (redução de exclusões e conflitos; mais acolhimento), incluindo questões e possíveis tensões étnico-raciais na escola?

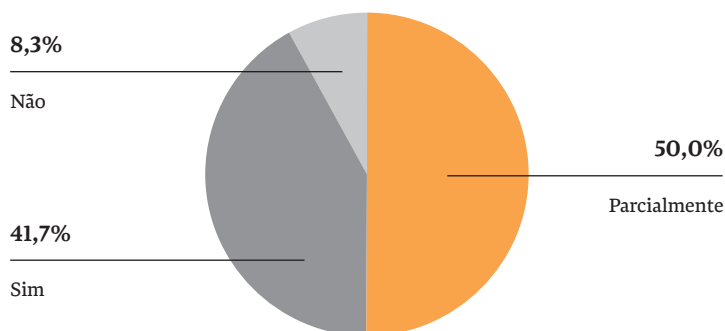


Esse dado representa a relação entre a escola e projetos sociais e sua capacidade de fortalecer ações no interior das unidades escolares e que ao mesmo tempo sejam capazes de modificar também os sujeitos/as nele envolvidos. Nesse sentido, perguntou-se se os/as gestores/as avaliavam as ações da UNIPeriferias como promotoras de alguma mudança em relação às suas práticas na gestão de interação e acolhimento das famílias e se as questões raciais foram consideradas nessas interações.

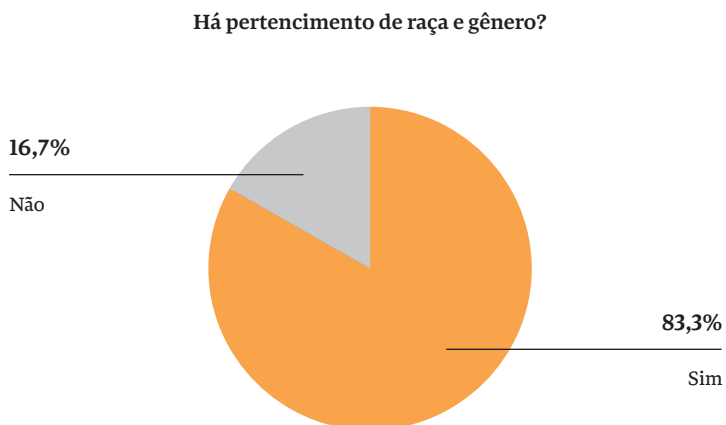
É interessante observar que 75% percebeu a interação e que as preocupações da escola acerca do acolhimento e orientação das famílias aumentaram. Neste sentido, pensar o espaço da escola como espaço de participação e identificação não somente para os alunos/as, mas para pessoas que também compõem o universo de formação desses discentes é fortalecer a unidade e construir um clima escolar favorável a todos. Esse dado explicitamente trata de inclusão e da possibilidade de formação de uma comunidade escolar mais democrática.

Sobre a preocupação da gestão em formar equipes de trabalho

Você se preocupa em formar a equipe para produzir, individualmente e coletivamente, planejamentos sistemáticos para monitorar aprendizagem de cada estudante? Estabelece alguma medida de perfil racial na escola para verificar as desigualdades raciais e de gênero na aprendizagem e agir quando necessário?



Ao relacionarmos esse dado com a roda de conversa online ocorrida entre os/as gestores/as, percebemos a importância da equipe, principalmente nesse momento de pandemia. Houve um reconhecimento de que seu serviço não teria êxito não fossem suas equipes. Foram aprendendo juntos a lidar com a nova realidade, que era a junção das precariedades já existentes na escola somadas aos problemas dos alunos, fossem no campo emocional ou material — como por exemplo a relação com as novas tecnologias, ferramentas virtuais, novos equipamentos etc. A necessidade de trabalhar contando com a colaboração dos membros das equipes escolares parece ter aumentado devido ao advento da pandemia. O processo de formação neste caso foi se dando dia após dia. Os problemas a serem resolvidos e superados foram apontando caminhos para as gestões e suas equipes que foram reaprendendo novas maneiras de lidar com a escola.



Este trabalho de pesquisa demonstra que a questão racial e de gênero nas escolas públicas ainda é um grande desafio. A escola é um espaço extremamente sensível que faz eclodir todo e qualquer tipo de relação entre os sujeitos/as e, por isso, os tratamentos sociais e a forma de ver o outro devem ser repensados nestes espaços. A relação das famílias com a questão de raça e gênero traz consigo conflitos importantes que podem neutralizar trajetórias se não for bem abordada. Nesse sentido, uma gestão que se comprometa a explorar as dimensões de raça e gênero com as famílias está dando um passo muito importante, pois todos sabem que o diretor de uma escola é uma referência importante por poder intervir nos caminhos de uma instituição. O que o dado traz de novo é a predisposição dos docentes em fazer um movimento em direção a explorar de forma positiva o lugar racial e de gênero dos discentes. Podemos entender como um desafio da escola que pode ser encarado e superado a partir da análise desta pequena amostra.

AO LONGOS DESTES TRÊS ANOS, este trabalho foi capaz de trazer um acervo de dados importantes sobre a situação da escola pública, periferias, negritude e gênero. Cabe ressaltar que o ambiente da escola pública e periférica foi o lugar destas experimentações e que a instituição que desenvolveu essa proposta está também situada em um território periférico, isto é, em um território de favelas, entre a zona norte e região central do Rio de Janeiro. Propor que professores/as, periféricos/as negros/as, trans e Lgbts façam parte de um corpo de intelectuais que pensam seus territórios, a partir da educação, é algo muito ousado e importante, principalmente, considerando a realidade atual na qual estamos inseridos: testemunha da retirada de direitos tanto de corpos negros/as, como de outros corpos historicamente excluídos. Portanto, faz-se necessário valorizar e corajosamente continuar o processo de ampliação de liberdades e direitos.

Propiciar ambientes escolares em que a comunidade escolar é provocada a pensar através de seus atores a questão racial e de gênero é algo extremamente rico, mas também desafiador. Entretanto, promover reflexão entre gestores/as escolares sobre tais demandas, incentivando-os a se comprometerem a desenvolver ações, apoiar professores que tragam a pauta para dentro do ambiente escolar é um ganho incomensurável. A questão racial em um ambiente escolar ainda é um tabu a ser desconstruído. A questão de gênero é outra matéria importante que sofre ataques a todo momento. Manter os vínculos com as escolas, fazer com que as gestões se qualifiquem através do diálogo com sua comunidade escolar e com aqueles que vêm de fora pode ser um caminho importante para a construção de uma nova escola mais inclusiva onde, de fato, a diversidade seja reconhecida e aceita sem qualquer receio, todos os dias.

Por último gostaria de ressaltar o quanto a dimensão do sujeito, pesquisador e do professor se misturaram neste processo de produção de conhecimento. Aprender que as dimensões

intelectuais e as experiências individuais conectam-se com questões coletivas foi um ganho importante nesta trajetória. Por outro lado, presenciar as potencialidades de uma unidade escolar, sua gestão, o corpo docente e alunos foi estimulante. Mais estimulante foi entender que o que era mais importante neste trabalho era provocar a construção da autonomia de sujeitos/as e ao mesmo tempo não ter tantas certezas de como essas estratégias poderiam ser construídas, pois a ideia dessa pesquisa era e continua sendo “aprender com” a periferia, os/as sujeitos/as e com as narrativas que foram construídas, nas rodas de conversa sobre raça e gênero ou nas rodas do afeto produzidas com a comunidade escolar, em Maricá. Ainda há um longo caminho a ser construído para termos ambientes escolares, docentes e gestões realizando práticas antirracistas e antissexistas, no entanto, acredito que essa pesquisa ao longo desses três anos deu um ponta pé inicial importante para sua ampliação no futuro.

**Além do “preto”
ou “pardo”**
*Ensaio de novas
dimensões e formas
de análise das relações
étnico-raciais nas
escolas públicas*

WILLIAM MELO

Professores-pesquisadores da UNIPeriferias realizaram uma série de ações antirracistas em escolas públicas em diferentes territórios brasileiros entre 2018 e 2019. Essas ações foram realizadas ao longo do período de dois editais de Pesquisadores da Educação Básica. O principal objetivo deste artigo é trazer alguns resultados importantes de nossos levantamentos de dados para: a) compreender associações entre características de profissionais da educação (professores e diretores), expectativas acadêmicas sobre alunos negros e não-negros e monitoramento da aprendizagem; b) indicar possíveis associações entre ações antirracistas e a projeção de expectativas acadêmicas sobre alunos negros.

O argumento é que a distribuição de oportunidades educacionais para redução das desigualdades raciais na escola passa pela construção das subjetividades negras, o que ainda carece de avanços, inclusive, é o que dizem os dados obtidos como veremos mais adiante. Ao mesmo tempo, entendemos que ações antirracistas, além de, em certa medida, indicarem associação com melhores expectativas sobre alunos negros, apontam para possibilidades de novas ferramentas/tecnologias pedagógicas em cumprimento à Lei 10.639, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Do ponto de vista da pesquisa, trazemos contribuições no sentido

de levantar perguntas como: quais novas dimensões precisamos medir para entender melhor as desigualdades raciais nas escolas e como podemos medi-las? Que tipos de ações podem ser realizadas nas escolas e quais funcionariam melhor tendo em vista cada objetivo?

As ações foram realizadas em dezoito escolas, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Foram diversos tipos de ações nas escolas, como oficinas, palestras, rodas de conversa, dinâmicas, intervenções artísticas e práticas concomitantes às aulas formais, de modo que conseguimos coletar dados em quinze destas unidades escolares.

Métodos de pesquisa propostos

A pesquisa que desenvolvemos parte de uma abordagem *quantitativa-quali*, ou seja, como os objetivos eram compreender tendências e possíveis mecanismos que explicassem a construção das subjetividades de estudantes submetidos às nossas ações, em 2018 e 2019, construímos, em meio ao contexto de pandemia de Covid-19, no ano de 2020/2021, um desenho de pesquisa remota com vistas a levantar dados quantitativos junto aos estudantes, professores e diretores das escolas em que trabalhamos, além de realizar momentos de diálogo com os estudantes. Para tanto, usamos dois instrumentos: questionário online, realizado no *Google Forms* e rodas de conversa com estudantes selecionados, sobretudo, a partir do critério de engajamento e participação nos projetos das escolas; tal critério foi o mesmo adotado para o envio dos questionários para os estudantes.

Foram um total de 48 estudantes, 12 diretores e 38 professores submetidos ao questionário construído pelos pesquisadores, considerando quatro grandes eixos (que denominamos variáveis, mesmo que para cada uma houvesse uma série de

possibilidades de análises): *Autoestima e Identidade, Práticas de Gestão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias, expectativas e clima escolar*¹ (com ênfase nas relações interpessoais), em que cada pesquisador ou grupo de pesquisadores produziu itens do questionário acerca dos diferentes eixos. No total, foram 21 perguntas para estudantes, 25 perguntas para diretores e 23 perguntas para professores. Aqui, trarei duas dimensões (que chamarei de variáveis) de *Trajetórias, expectativas e clima escolar* (com ênfase nas relações interpessoais): expectativa acadêmica sobre alunos negros e não-negros e monitoramento da aprendizagem.

Neste artigo, irei me ater aos dados quantitativos de professores e gestores por dois motivos: metodológico e de recorte. O motivo metodológico se justifica porque a amostra de professores e diretores representa, praticamente, o total de professores e diretores que tiveram algum contato com nossas ações em 2018 e 2019 nas escolas com as quais conseguimos retomar o contato, o que possibilita uma análise mais confiável. A amostra dos estudantes já não foi quase a população total e não foi probabilística, o que significa que o critério de seleção não foi um sorteio e isso acaba criando um viés de amostragem, em que determinadas tendências podem ser sistematicamente observadas, mesmo que não sejam as tendências que verificaríamos no total de estudantes que passaram por nossas ações nas escolas. O motivo do recorte está diretamente relacionado ao objetivo deste artigo, que é entender possíveis relações entre

1 Colocamos “ênfase nas relações interpessoais” porque produzimos itens focados nesse aspecto dentro desse eixo, com algumas perguntas associadas a estratégias de ensino e aprendizagem (como, por exemplo, a pergunta sobre monitoramento da aprendizagem, que uso neste artigo). Clima escolar é uma variável muito mais ampla e sua medida completa já possui questionários bem estruturados e adaptados ao contexto brasileiro. Para detalhes, ver: Moro, A. Vinha, T. Moraes. A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida Cad. Pesqui. vol.49 no.172 São Paulo abr./jun. 2019, Epub 10-Jul-2019.

características dos profissionais, expectativas acadêmicas, estratégias de monitoramento da aprendizagem e tipos de ações realizadas nas escolas, a partir de cinquenta respostas reunidas de diretores e professores.

Para algumas análises, também será utilizada informação sobre grupo de nível socioeconômico das escolas, obtida nos microdados do SAEB 2019 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) com auxílio do Instituto Unibanco, instituição parceira em nossa pesquisa.

NOTAS TÉCNICAS

Ameaças à validade externa e à confiabilidade

Validade externa é a possibilidade de extrapolar os resultados para contextos fora dos contextos de pesquisa; tem a ver com a redução do erro sistemático, especialmente o viés de amostragem. Confiabilidade é o grau de certeza de que os resultados são aqueles mesmos, então tem a ver com erro aleatório, incluindo a qualidade do instrumento e também a qualidade da amostragem. Para análises quantitativas, é importante que amostras sejam probabilísticas, ou seja, que os casos sejam selecionados de forma aleatória (sorteada). Só assim é possível distribuir os parâmetros estatísticos na amostra de forma mais parecida possível com os parâmetros populacionais reais e eliminar ou reduzir ao máximo o viés. Ainda assim, sempre há um erro amostral, que é a incerteza proveniente das flutuações aleatórias entre amostras possíveis de serem feitas. Em geral, prioriza-se um tamanho amostral grande o suficiente para obtenção de um erro amostral pequeno e que permita encontrar resultados estatisticamente significativos. Se a amostra é a população total de interesse, tudo que é observado é o próprio parâmetro populacional. Porém, sempre há perda amostral e se essa perda não é aleatória, até nas amostras

que são basicamente censitárias (população total) podem ser enviesadas.

No caso de professores e gestores cujos dados foram coletados, a quantidade é ligeiramente próxima do que estimamos ser a quantidade de professores e gestores que tiveram contato com os projetos nas escolas: imaginamos quinze escolas (já incluindo três das quais não obtivemos dados) e que três professores em cada uma tiveram algum contato direto ou indireto com os projetos (a grande maioria dos projetos foi com estudantes e não com professores ou gestores); teríamos 45 professores no total. Conseguimos resposta de questionário de 38 deles. Com gestores, imaginamos um principal por escola, então seriam quinze no total. Conseguimos doze deles. Então poderíamos dizer que os dados coletados com professores e gestores é mais próximo do que obteríamos com a população total de professores e gestores que tiveram contato com as ações nas escolas do que a nossa amostra de estudantes. Ainda assim, como não conseguimos de fato a amostra total e não sorteamos esses 38 dentro dos 45 ou os 12 dentro dos 15, há ainda um provável viés de amostragem, pela ausência de dados que pode não ser aleatória, o que alteraria o padrão dos dados, mesmo que a diferença seja em poucos casos para a população total de interesse.

Quanto ao instrumento de medida, ele não foi testado previamente (por questões de tempo) então isso pode ter prejudicado a qualidade da inferência uma vez que não sabemos em que medida as perguntas medem bem os fenômenos que intencionamos verificar. Por outro lado, é importante reafirmar dois pontos: o primeiro é que esta pesquisa é embrionária, então ainda estamos tentando entender o que é importante se perguntar para que sejam medidas algumas variáveis e dimensões. Construir indicadores quando o tema ainda é pouco explorado (e complexo) não é tarefa simples. Daí a importância de fazer novas pesquisas e aprender com as anteriores. O

segundo ponto é que estamos em um contexto de pandemia de Covid-19, um desafio no âmbito do contato com as escolas, professores, gestores e estudantes, uma vez que todos estão sob dificuldades, seja no âmbito pessoal ou profissional. Tendo em vista este contexto, apesar dos limites, estamos produzindo informações importantes. Todos esses limites, de amostragem e de elaboração de instrumento são pontos a serem corrigidos em uma próxima pesquisa.

Ameaças à validade interna

Validade interna é a qualidade da inferência causal, ou seja, a possibilidade de fazer inferências de causa e efeito. Esse tipo de inferência não depende de modelos ou técnicas estatísticas apenas, depende principalmente do desenho da pesquisa. Para análises causais é importante, principalmente, um desenho experimental, os RCTs (*Randomised controlled trials*) ou desenhos observacionais (não-experimentais) que sejam plausíveis de conter ameaças à validade interna, que é basicamente o grau de certeza de que foi a variável independente (explicativa/preditora) que *causa* a variável dependente (de desfecho/ predita). Em geral, desenhos observacionais dificultam (por mais que não impossibilitem) qualquer inferência causal; nosso estudo é observacional e nossa intenção não é, de fato, medir relações de causa e efeito. No máximo, é possível criar modelos estatísticos para controlar, matematicamente, variáveis alternativas, os chamados modelos de regressão, como será mostrado ao longo do texto. Se quisermos saber, com mais certeza, o que melhor funciona para a redução de desigualdades raciais nas escolas (inclusive para fomentar políticas públicas), precisamos realizar mais estudos de impacto no Brasil, com desenho randomizado, experimental e com medidas dos mesmos indivíduos ao longo do tempo (desenhos longitudinais/ em painel).

Para todo o debate sobre confiabilidade, erro-padrão/erro-amostal, validade, validade externa, validade interna e demais conceitos abordados nesta seção, ver Cano², Imai³ e Wooldridge⁴.

RESULTADOS

Expectativas acadêmicas de diretores e professores sobre estudantes, por gênero do/a profissional da Educação

Neste item desenvolvi uma análise da distribuição de respostas às perguntas sobre expectativa dentro do universo de cada gênero dos docentes. Mas antes, podemos observar o dado descritivo.

Tabela 1. Percentual de profissionais (professores e diretores) que acham que pelo menos 50% dos seus alunos negros concluirão o ensino superior e daqueles que acham que menos de 50% concluirão.

Expectativa de que negros concluirão o ensino superior	Quantidade	Percentual
Acha que menos de 50% vai concluir	32	64,0%
Acha que pelo menos de 50% vai concluir	18	36,0%
Total	50	100,0%

Tabela 2. Percentual de profissionais (professores e diretores) que acham que pelo menos 50% dos seus alunos não-negros concluirão o ensino superior e daqueles que acham que menos de 50% concluirão.

Expectativa de que não-negros concluirão o ensino superior	Quantidade	Percentual
Acha que menos de 50% vai concluir	29	58,0%
Acha que pelo menos de 50% vai concluir	21	42,0%
Total	50	100,0%

2 Cano, I. Introdução à Avaliação de Programas Sociais Rio de Janeiro: FGV. 2002; e Cano, I. Medidas em Ciências Sociais. In: Mello E Souza, A. (org). Avaliação Educacional. Editora Vozes, pág. 63-89. 2005.

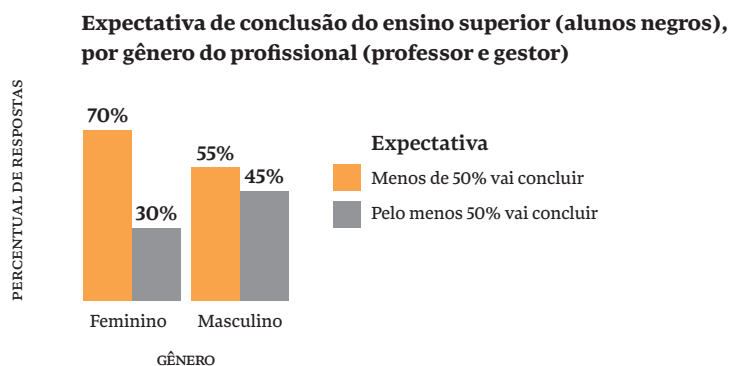
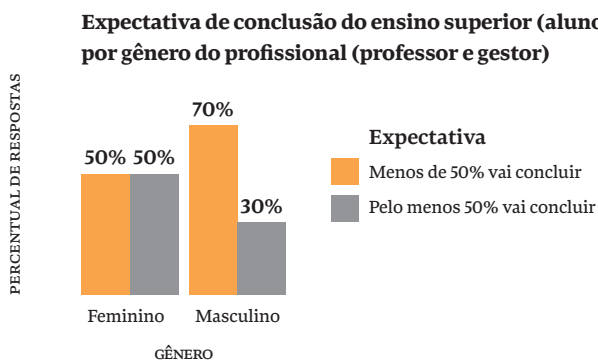
3 Imai, K. Quantitative Social Science: An Introduction. Princeton Univertisy Press, 2018.

4 Wooldridge, J. M. Introdução à Econometria: uma abordagem moderna. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

É possível notar que, para ambos os grupos de alunos, a expectativa da maioria é de que menos de 50% concluirá o ensino superior, mas essa diferença é maior quando se trata de alunos negros, o que está de acordo com o que aponta a literatura sobre o tema⁵.

Os gráficos a seguir mostram as distribuições dessas frequências dentro de cada gênero de professor e diretor.

Gráfico 1 - Distribuição das expectativas por gênero: alunos não-negros e alunos negros.



⁵ Ver Gershenson, Seth; Holt, Stephen; Papageorge, Nicholas. Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, p. 209-224, 2016; e, Vieira, André. Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira. *Cad. Pesqui.* [online], v. 48, n. 168, pp. 412-445, 2018.

É possível observar que, em nossa amostra, as expectativas de que pelo menos 50% dos alunos concluirão o ensino superior (laranja) é menor do que a expectativa de que menos da metade (cinza) terminará o ensino superior, com exceção das professoras mulheres perante aos alunos não-negros, em que há empate. E se formos comparar alunos não-negros com negros, interessantemente, reduz-se o percentual de mulheres professoras que acham que pelo menos metade dos alunos concluirá o ensino superior, ao passo que aumenta o percentual de homens professores que têm maior expectativa. No caso dos alunos não-negros, mulheres têm mais alta expectativa.

Ao que parece, o gênero feminino, no que diz respeito à probabilidade de conclusão do ensino superior, está mais inclinado a ter expectativas mais elevadas sobre alunos não-negros e o gênero masculino sobre alunos negros. Por se tratar de uma amostra pequena, sua flutuação aleatória é significativa. Mas revela-se um dado interessante, ainda mais porque a amostra é numericamente próxima do total dos professores e diretores que entraram em contato com as ações.

Em geral, mulheres apresentam, na média, maiores expectativas sobre os alunos, como sinaliza Gerhenson⁶, todavia percebemos em nossa amostragem uma inversão deste padrão no que se refere a alunos negros. Carvalho⁷ sinalizou em sua pesquisa que as professoras tinham tendência a “escurecer” mais os meninos e “clarear” mais as meninas por meio de *hetero-classificação racial* — isto é, quando uma pessoa atribui a raça da outra de acordo com sua percepção —, e associavam indisciplina ao

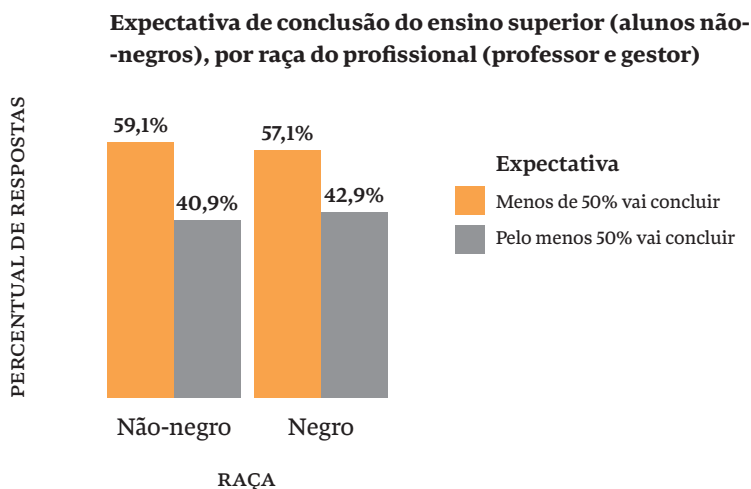
6 Gershenson, Seth; Holt, Stephen; Papageorge, Nicholas. The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers. NBER Working Paper No. 25254 November 2018, Revised February 2021.

7 Carvalho, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p.77-95, dez. 2005.

gênero masculino. Seria então possível inferir que uma vez que o docente é mulher, neste caso, aumentariam as possibilidades de se associar *alunos negros* a *meninos* (e vice-versa) e, ao mesmo tempo, à indisciplina, reduzindo assim a expectativa de futuro deste indivíduo?

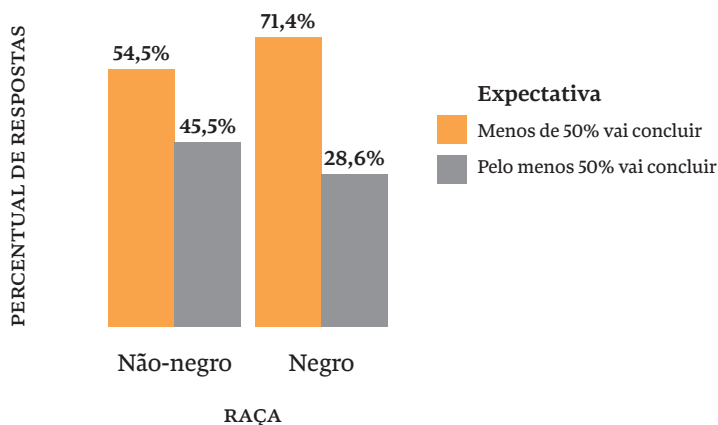
A partir desse resultado, questionei-me se a raça do professor teria alguma associação com a expectativa sobre os alunos de diferentes raças. Isto porque a literatura educacional aponta que há tal associação, ou seja, quando a raça do professor é parecida com a raça do estudante há maior expectativa em comparação a quando a raça do professor é diferente da raça do aluno, o chamado *match* e *mis-match* racial⁸.

Gráfico 2 - Distribuição das expectativas por raça: alunos não-negros e alunos negros.



⁸ Ver Gershenson, Seth; Holt, Stephen; Papageorge, Nicholas. Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, p. 209–224, 2016; e, Vieira, André. Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira. *Cad. Pesqui.* [online], v. 48, n. 168, pp. 412–445, 2018.

Expectativa de conclusão do ensino superior (alunos negros), por raça do profissional (professor e gestor)



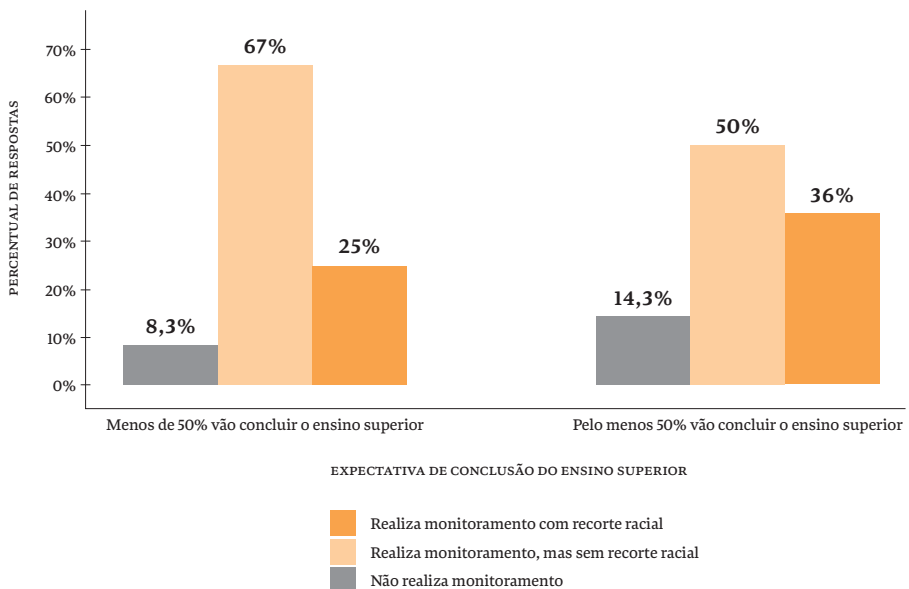
Como apontado no gráfico, há uma inversão do percentual esperado. Os professores que não eram negros foram denominados “não-negros” nesse caso, para facilitar a análise. Em todos os casos, é menor o percentual de professores que acham que mais da metade dos alunos vai concluir o ensino superior (cinza) e, interessante, ao olhar os alunos negros, um percentual muito menor de professores negros (28,6%) acha que mais da metade dos seus alunos negros vai concluir o ensino superior em comparação ao professor não-negro (45,5%). Quando o aluno é não-negro, há uma diferença percentual positiva; quando o professor é negro, curiosamente, mas é uma diferença muito pequena, de 2%. Como a amostra é pequena, trata-se de uma diferença de distribuição em cada grupo que não é grande. Tal verificação chama atenção para a questão de esta inversão dos padrões esperados estar relacionado a uma espécie de resposta enviesada, por ser esta uma pesquisa realizada pela UNIPeriferias, instituição totalmente engajada com as pautas das periferias. Pode ser que, nesse caso, professores

não-brancos se sintam induzidos a sinalizar expectativas, em tese, mais aceitáveis no contexto de um projeto antirracista. Entretanto, vários outros motivos poderiam explicar esse resultado, os quais não seria possível detalhar no presente artigo.

Monitoramento da aprendizagem de acordo com expectativas acadêmicas de professores sobre estudantes negros

O principal questionamento para a análise deste tópico é a mudança do monitoramento da aprendizagem de acordo com as expectativas dos professores sobre alunos negros. Neste caso, refere-se apenas a professores, sem a inclusão da pessoa do diretor, pois a pergunta dos questionários de professores e diretores era um pouco diferente sobre esse assunto, portanto é um total de 38 respondentes.

Gráfico 3 - Distribuição das estratégias de monitoramento da aprendizagem de acordo com a expectativas de que alunos negros concluirão o ensino superior.



O monitoramento da aprendizagem é uma etapa importante do clima escolar⁹ e também há evidências de que se correlaciona com desempenho escolar, positivamente¹⁰. Um monitoramento sistemático inclui verificar a aprendizagem dos estudantes progressivamente. Todavia, considerando a necessidade de racialização dos processos educacionais, para criação de um *clima escolar racializado*¹¹, é fundamental o recorte racial nas ações, inclusive no monitoramento; é ainda crucial verificar as desigualdades raciais entre quem progride e quem não progride nas escolas.

Para este estudo, a grande maioria dos professores, a despeito do grau de expectativa, se maior ou menor, disse que realiza monitoramento, porém, sem recorte racial (salmão). Essa taxa, em nossa amostra, mostra-se um pouco reduzida quando o professor tem expectativa mais alta sobre os alunos negros, (cai de 67% para 50%). O contrário ocorre com o percentual de professores que fazem *monitoramento com recorte racial*: há um aumento de quem tem baixa expectativa em relação a quem tem uma maior expectativa (25% para 36%-11% de diferença), o que é plausível, pois é razoável pensar que, ao apresentar maiores expectativas sobre meus estudantes negros em um cenário em que se espera pouco sobre esses estudantes, provavelmente tenho uma maior probabilidade de entender que é fundamental recortar racialmente o planejamento e o monitoramento de aprendizagem.

9 Para conhecimento de algumas evidências conhecidas sobre o papel do clima escolar, ver Melo (2020).

10 Sammons, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, Nigel; Soares, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.pp. 335-382.

11 Melo, W. “Cadê o abraço coletivo?” *Ciência do Afeto e clima escolar*: (re) pensando as masculinidades negras na escola pública. In. Vários autores. Pesquisadoras da educação Básica: Germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. ied. Rio de Janeiro: Eduniperiferias, 2020, v. I, p. 222-243

Investigar a expectativa dos professores na tentativa de compreender como se dão esses processos de elaboração de imaginários é fundamental, uma vez que as expectativas docentes têm correlação com resultados educacionais, mantendo constantes uma série de fatores no nível do estudante e no nível da turma e professor¹². Entretanto, nossa pesquisa visa, além disso, provocar algumas outras questões como: qual a característica do sujeito sobre quem se estabelece maiores expectativas?

Estas, entre outras questões que orientaram nossas ações, tinham o propósito de evidenciar que é necessário se ater tanto para raça como para gênero, do contrário, mesmo que se tenha maiores expectativas sobre determinado grupo de indivíduos, não se percebe que há outros dos quais se espera menos e o que os caracteriza. Negligenciar este tipo de informação pode resultar na realização de estratégias menos efetivas que podem reproduzir e aumentar desigualdades entre grupos. Soares e Alves¹³ já apontaram que a realização de estratégias educacionais que beneficiem a média da turma pode beneficiar mais alunos em vantagem e até ampliar desigualdades raciais. Uma das possíveis explicações para o fenômeno é que as melhores oportunidades podem ser usufruídas de maneiras distintas por estudantes de diferentes grupos raciais. Portanto, entender a quem chegam as melhores ações precisa ser preocupação de profissionais da educação para reduzir desigualdades.

Como são muitos os elementos que afetam a probabilidade de um professor realizar ou não *monitoramento com recorte racial*, realizei um modelo de regressão linear¹⁴ para verificar o grau de

12 Soares, T. M.; Fernandes, Neimar da Silva ; Ferraz, M. S. B. ; Juliana de Lucena Ruas de Riani . A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), v. 26, p. 157-170, 2010.

13 Soares, J. F.; Alves, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

14 Modelos de regressão linear são úteis para, em resumo, verificar o quanto

associação entre expectativa acadêmica do professor sobre alunos negros e *monitoramento da aprendizagem com recorte racial*. Fiz dois modelos: o primeiro não tem nenhum controle, então é possível observar que o valor em destaque na primeira coluna (0,107) equivale à diferença de percentual (quase 11%) entre quem acha que pelo menos metade dos alunos negros vai concluir o ensino superior e quem não acha. A diferença está no que se refere ao *monitoramento da aprendizagem com recorte racial*, como consta no gráfico 3. Já no segundo modelo há a inclusão de raça, gênero e nível socioeconômico do grupo ao qual pertence a escola. Isso significa que, no modelo 2, o valor de 0,252 é a diferença percentual entre os grupos de maior e menor expectativas em relação à realização de *monitoramento com recorte racial*, mantendo constantes as variáveis incluídas como controle.

cada variável está associada com a outra mantendo as demais variáveis (incluídas no modelo) constantes. “Manter tudo mais constante” é outra forma de dizer “controlando por tal variável” ou por “controlando tais variáveis”. Uma das partes mais importantes de uma tabela de regressão é ver o valor dos coeficientes (números nas linhas). Aquilo significa que o crescimento em uma unidade daquela variável (que está na linha) está associado com o aumento (ou diminuição), em média, daquela quantidade numérica na variável dependente. Quando esses coeficientes estão associados a variáveis que são categorias binárias (1 ou 0, ser ou não ser, sim ou não), o valor do coeficiente da categoria significa que ser daquele grupo está associado com o aumento (ou diminuição), em média, daquelas unidades na variável dependente. Se a variável dependente é uma categoria binária, de 1 ou 0, (como é o caso de nossa análise) e realizamos uma regressão linear, chamamos ela de Modelo Linear de Probabilidade e o coeficiente é uma diferença percentual na variável dependente com o ganho de uma unidade da variável independente. Se ambas as variáveis, independente e dependente, são binárias, os coeficientes são diferenças percentuais entre grupos. Quando são várias categorias na variável independente (caso da tabela de tipos de ação antirracista), a categoria que não está na tabela é o valor de referência, ou seja, é naquele valor que a regressão está se baseando para informar os coeficientes. As diferenças, nesse caso, são em relação a esse grupo de referência, já que não se trata mais de “ser ou não ser” e sim da possibilidade de ser várias categorias; alguém tem que servir como base e esse alguém é quem não apareceu lá na tabela. Para mais detalhes, visite: http://www.lampada.uerj.br/arquivosdb/_book/regress%C3%A3o-linear.html#minQuadrados

Tabela 3: Apresentação dos resultados do modelo de regressão linear entre expectativas de professores em relação à conclusão do ensino superior por alunos negros e monitoramento da aprendizagem com recorte racial.

	Variável dependente (intervalo de confiança entre parênteses)	
	Monitoramento com recorte racial	
	Modelo sem controles (1)	Modelo com controles (2)
Expectativa de que negros vão concluir o ensino superior (pelo menos 50%)	0.107 (-0.198, 0.412)	0.252 (-0.142, 0.647)
raça: negro		-0.101 (-0.487, 0.286)
gênero: masculino		0.198 (-0.234, 0.630)
NSE da escola em 2019: nível V		-0.076 (-0.520, 0.369)
Intercepto	0.250** (0.065, 0.435)	0.210 (-0.174, 0.595)
Observations	38	27
R ²	0.013	0.162
Adjusted R ²	-0.014	0.010
Residual Std. Error	0.463 (df = 36)	0.463 (df = 22)
F Statistic	0.474 (df = 1; 36)	1.065 (df = 4; 22)
<i>Note:</i>	*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01	

De maneira interessante, observamos resultado positivo ainda maior ao inserir controles¹⁵, com o *monitoramento com recorte racial* em favor de quem tem maiores expectativas sobre alunos negros. Por meio dos coeficientes, podemos dizer que, na nossa amostra, achar que mais de 50% dos alunos negros vai concluir o ensino superior está associado, em média, com o ganho (em comparação com professores com menor expectativa sobre alunos negros) de 25,2 pontos percentuais (diferença de 25,2%) de professores que dizem realizar *monitoramento da aprendizagem com recorte racial*, mantendo constantes outros fatores como o nível socioeconômico da escola, o gênero e a raça do profissional. Lembremos que a amostra é pequena, restrita às escolas analisadas então, de forma nenhuma, isso pode gerar conclusões mais amplas.

Expectativa dos profissionais da educação (professores e diretores) sobre conclusão do ensino superior por alunos negros de acordo com o tipo de ação antirracista realizada na escola

Neste item foram categorizadas as ações realizadas nas quinze escolas em quatro tipos: a) quando se utilizava literatura, poesia, *hip hop* etc. como mecanismo principal foi denominado *Arte-Educação*; b) se fosse uma ação envolvendo Projeto Político Pedagógico, foi chamado de *Ação de Gestão*; c) se foram majoritariamente rodas de conversa e/ou palestras, denominamos *encontros de conversa e palestra*; e, finalmente, d) se houve mescla de dois ou mais tipos de ação de forma frequente, denominamos *ações múltiplas*. Obviamente as ações não se restringem

15 A redução no número de casos, porém, pode ter afetado a qualidade dos resultados ao inserir controle de nível socioeconômico das escolas. Essa redução ocorreu porque há alguns *missings* (dados faltantes) da variável nível socioeconômico de algumas escolas.

a uma só prática, foi só uma categorização para que fosse possível uma análise e isto certamente é passível de ajuste. Nesse sentido, como foi possível observar que as ações múltiplas e de arte-educação se destacaram quanto a presença de profissionais com maiores expectativas acadêmicas sobre alunos negros, foi elaborado um modelo linear tendo o tipo de ação antirracista como variável independente e a expectativa acadêmica sobre alunos negros como variável dependente.

Tabela 4. Percentual de profissionais (professores e diretores) que acha que pelo menos 50% dos seus alunos negros concluirão o ensino superior de acordo com o tipo de ação antirracista realizada em sua escola.

Tipo de ação antirracista	Percentual que acha que mais de 50% vai concluir o Superior
Ações de Gestão	22,2%
Ações Múltiplas	60,0%
Arte-Educação	41,7%
Encontro de conversas e palestras	33,3%

Tabela 5: Apresentação dos resultados do modelo de regressão linear entre ações antirracistas e expectativas de professores e gestores em relação à conclusão do ensino superior por alunos negros

	Variável dependente (intervalo de confiança entre parênteses)		
	Expectativa que pelo menos 50% dos alunos negros concluam o Superior		
	Modelo 1 (sem controles) (1)	Modelo 2 (2)	Modelo 3 (3)
Tipo de acao: AÇÕES MÚLTIPLAS	0.378 (-0.157, 0.913)	-0.019 (-0.776, 0.738)	-0.040 (-0.805, 0.724)
Tipo de ação: ARTE-EDUCAÇÃO	0.194 (-0.228, 0.617)	0.050 (-0.456, 0.556)	0.029 (-0.491, 0.550)
Tipo de ação: ENCONTROS DE CONVERSA E PALESTRAS	0.111 (-0.264, 0.486)	0.031 (-0.437, 0.498)	0.013 (-0.458, 0.484)
NSE da escola em 2019: nível V		0.569** (0.102, 1.037)	0.587** (0.116, 1.058)
raça: negro			-0.063 (-0.395, 0.269)
gênero: masculino			0.198 (-0.167, 0.564)
Intercepto	0.222 (-0.097, 0.542)	0.200 (-0.197, 0.597)	0.186 (-0.249, 0.620)
Observations	50	35	35
R ²	0.045	0.246	0.293
Adjusted R ²	-0.018	0.146	0.142
Residual Std. Error	0.489 (df = 46)	0.453 (df = 30)	0.454 (df = 28)
F Statistic	0.717 (df = 3; 46)	2.453* (df = 4; 30)	1.938 (df = 6; 28)

Note: * p<0.1; ** p<0.05; *** p<0.01

Esta modelagem estatística foi interessante, pois, primeiro, é possível vermos, na primeira coluna, uma associação positiva entre ações múltiplas e expectativa dos profissionais sobre os alunos negros (exatamente o que indicava a tabela logo antes). Contudo, ao adicionarmos os controles por grupos de nível socioeconômico da escola, raça do profissional da educação e gênero, os coeficientes foram caindo, sugerindo que essas variáveis têm correlação com a expectativa (variável dependente do modelo) na amostra e que essas variáveis também se correlacionam com as ações antirracistas (uma das variáveis independentes do modelo).

Por exemplo, escolas de Nível V no nível socioeconômico receberam, percentualmente, mais ações-múltiplas do que outras escolas com Nível IV. Por outro lado, *arte-educação* e *encontros de conversa e palestra* mantiveram uma associação que não é negativa, apesar de pequena. As ações de gestão foram colocadas como *valor referência* da regressão, a partir da qual se calcula o tamanho da associação das demais variáveis. Este tipo de ação (de gestão) apresentou o menor percentual de profissionais que acham que mais da metade de seus alunos negros vão concluir o ensino superior, como vemos na tabela 4. Por meio dos coeficientes, podemos dizer que, na nossa amostra, a realização de uma *ação de arte-educação* está associada com o aumento de 2,9 pontos percentuais (diferença de 2,9%), em média, no número de profissionais que acham que mais de 50% dos seus alunos negros vão concluir o ensino superior (em comparação a *ações de gestão*), mantendo constantes outros fatores como o nível socioeconômico da escola, o gênero e a raça do profissional. No mesmo sentido, *ações de encontros de conversa e palestras* parecem estar associadas ao aumento de 1,3 pontos percentuais (diferença de 1,3%), em média, no número de profissionais que acham que mais de 50% dos seus alunos negros vão concluir o ensino superior (em comparação a *ações de gestão*), controlando os demais fatores.

Em tese, não são valores estatisticamente significativos (só o nível socioeconômico da escola), mas, sobretudo em decorrência da amostra pequena, talvez os testes de significância dos estimadores¹⁶ das regressões aqui demonstradas não sejam muito confiáveis. Por outro lado, como nossa amostra de professores e diretores é praticamente censitária, uma vez que atingimos 50 de um total que seria de 60 que tiveram contato com as ações nas escolas (aproximadamente 3 professores e 1 diretor por escola, em 15 escolas), os resultados obtidos podem ser mais próximos do “real” dessa população completa do que parece nas análises, que não sinalizam significância por conta do tamanho da amostra, provavelmente. Mas ressaltamos que nenhuma conclusão pode ser extrapolada para as escolas inteiras (outros professores etc.), tampouco para as escolas brasileiras em geral. O propósito aqui era entender possíveis associações dentro do grupo que teve contato com nossas ações, mas ao mesmo tempo introduzir novas dimensões e formas de análise das desigualdades raciais para discutir novas possibilidades de redução dessas desigualdades.

Enfatizamos a importância de entender melhor essas e outras associações com expectativas acadêmicas sobre alunos negros (seja entendendo expectativas sobre alunos negros como variável dependente, como no segundo modelo, ou analisando como variável independente, como executado no primeiro modelo), uma vez que expectativa projetada sobre estudantes negros pode ajudar a explicar parte das desigualdades raciais na escola. Destaca-se a necessidade de projetar expectativas cada vez maiores sobre os estudantes negros, no que denominei na pesquisa realizada em 2019 com a UNIPeriferias de *Afrofuturismo*

¹⁶ Testes para verificar em que medida os números que estão nas linhas da tabela devem ser aqueles mesmos na população a partir da qual a amostra foi extraída.

*escolar*¹⁷. Trata-se de repensar os imaginários acerca do futuro de jovens negros estudantes nas escolas por meio do estímulo de maiores expectativas acompanhadas de ações, como *monitoramento da aprendizagem com recorte racial*, incentivos por meio de elogios, orientação de estudos e produção de currículos e outras práticas antirracistas. Este conceito utiliza referências do campo da eficácia escolar, pesquisas sobre desigualdades raciais na educação básica e o conceito de *Afrofuturismo*¹⁸, que seria, em resumo, produzir novos imaginários sobre sujeitos negros por meio de narrativas sobre o corpo negro com estéticas visuais, escritas, artísticas, dentre outras. O *Afrofuturismo escolar* é, portanto, a mudança dos olhares sobre alunos negros e a execução de ações convergentes aos novos olhares na escola. É deixar de olhar alunos negros como “alunos-problema” e começar a olhar para esses alunos como estudantes que possuem habilidades que necessitam ser valorizadas e desenvolvidas, projetando um futuro em que jovens negros estão vivos, com alto nível de escolaridade, bem sucedidos profissionalmente e felizes.

17 Melo, W. “Cadê o abraço coletivo?” *Ciência do Afeto e clima escolar: (re) pensando as masculinidades negras na escola pública*. In. Vários autores. Pesquisadoras da educação Básica: Germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Ied. Rio de Janeiro: Eduniperiferias, 2020, v. 1, p. 222-243.

18 Ver: Lu Ain-Zaila, Luciene. Sankofia: Breves histórias sobre Afrofuturismo. Ernesto, Luciene Marcelino. Rio de Janeiro, 2018; e, Kabral, Fábio. AFROFUTURISMO: Ensaio sobre narrativas, definições, mitologia e heroísmo. Medium [online], 2018. Acesso em: <https://medium.com/@ka_bral/afrofuturismo-ensaios-sobre-narrativas-defini%C3%A7%C3%B5es-mitologia-e-hero%C3%ADsmo-1c28967c2485>.

Ubuntu:
**descolonizando
as práticas
pedagógicas**

FÁBIO BORGES-ROSÁRIO

Retornar às escolas que participaram das pesquisas realizadas pela UNIperiferias em 2018/2019 e 2019/2020 foi desafiante. Vivíamos o distanciamento social como uma medida de contenção ao avanço da contaminação e das mortes resultantes da pandemia do Coronavírus. A realização da nova pesquisa por meio remoto foi a tática encontrada para respeitar o distanciamento social e garantir a segurança das pesquisadoras e das participantes das escolas¹⁹.

Alcançamos com a pesquisa noventa e oito pessoas das unidades escolares. Pessoas que participaram das pesquisas nas condições de gestoras, docentes ou discentes nos anos de 2018, 2019 e 2020. Foram mobilizadas: Escola Estadual Professor Alaide Lisboa, Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira, Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, Ciep 415 - Miguel de Cervantes, Ciep 358 - Alberto Pasqualini, Instituto de Educação Carmela Dutra, Ciep 225 - Mario Quintana, Ciep 370 - Sylvio Gnecco de Carvalho, Ciep 435 - Hélio Pellegrino, Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes, Colégio Estadual José Leite Lopes (NAVE), Colégio Estadual Nova América, Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, Centro Integrado de Educação de Campo Limpo (CIEJA-CL) e a EDI Zélia Gattai Amado.

¹⁹As experiências das pesquisas anteriores estão relatadas em SILVA (2020) e VIANA (2019).

Projeto pesquisadores da educação básica em periferias 2020: uma proposta de pesquisa a partir do trabalho remoto

No questionário aplicado e respondido pelas pessoas mobilizadas em cada unidade escolar buscamos junto às gestoras identificar as estratégias de gestão para a formação continuada de professoras acerca das relações raciais e de gênero e as estratégias da gestão durante as ações e pesquisas; junto às docentes a identificação de produção de aulas com métodos que visem combater desigualdades raciais e de gênero e a identificação de alterações e/ou proposições curriculares que visem combater às desigualdades raciais e de gênero; junto às discentes as percepções acerca da forma como se tratam as relações raciais e de gênero na escola, interações nas aulas e as percepções acerca da forma como se tratam as relações raciais e de gênero com as famílias e outros grupos da sociedade civil no dia a dia e em momentos específicos. Focamos neste relato nas respostas sobre as ações metodológicas para ensino e avaliação e nas ações curriculares.

Lembramos que na presente pesquisa foram mobilizadas pessoas que participaram das pesquisas em 2018/2019 e 2019/2020. Os dados obtidos referem-se às respostas destas pessoas aos questionários apresentados. Frisamos que as respostas, tabelas e gráficos apresentados neste artigo foram gerados a partir dos questionários submetidos às pessoas mobilizadas durante a pesquisa. Portanto, não apresentamos dados totalizados das pessoas das unidades escolares, mas dados totalizados das participantes desta pesquisa.

Descolonizando as práticas docentes

Inquirimos como as pessoas docentes aplicam a legislação antirracista, especialmente se conhecem e buscam aplicar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas turmas em que lecionam. Notamos na primeira resposta que a professora se preocupa

com a valorização do pertencimento *racial* na construção da autoestima discente e da consciência para o exercício da cidadania. A docente relata:

“Estou sempre abrindo discussões sobre a valorização do negro na sociedade e fazendo com que os meus alunos entendam que eles são capazes de mudar, valorizar a si mesmo e se empoderar dos seus direitos sem esquecer os deveres”.

Quatro docentes compreendem que a descolonização curricular é uma tarefa cotidiana, cujo aparecimento deve ocorrer em cada aula, isto se revela em falas como a seguinte: “Trazendo o tema a partir de textos e debates em sala de aula. Além de chamar atenção para algumas condutas que tomamos diariamente, que muitas vezes são ofensivas e excludentes, mas são utilizadas por força do hábito”.

Doze professoras frisaram a produção de metodologias de apresentação das temáticas em suas respostas:

“Por mais que a disciplina que leciono seja matemática, e aparentemente se torna mais complexo inserir tópicos mais da área de humanas, busco aplicar as culturas afro e indígena através de jogos e desmistificando que a origem da matemática tenha sido apenas da raça Branca e, sim, que muita parte da história da evolução teórica da matemática está voltada para a África e, que Brancos (gregos), tenham usurpado conhecimento e agregaram pra si a descoberta de muitos conceitos”

Arrolamos oito respostas que descrevem que as metodologias criadas partem de conteúdos produzidos pela intelectualidade

e pelas ativistas negras brasileiras que pensam a descolonização curricular. Na décima nona resposta a docente diz:

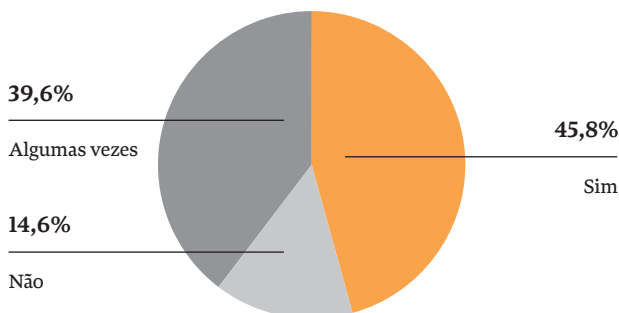
“Trabalho Cultura e Literatura, apresento artistas e autores novos que promovam identificação. Abordo temas cotidianos dos jovens, viabilizo rodas de conversas, teatro, apresentações de dança, música. Proponho um trabalho, mas a construção é dialogada.”

As respostas apresentadas pelos entrevistados apontam que as professoras buscam vivenciar a pedagogia da convivência quando tentam superar os efeitos de práticas ofensivas notadas no cotidiano escolar; quando enfrentam a persistência de ações desumanizadoras das pessoas pretas com a valorização do pertencimento *amefricano* e quando compreendem o reconhecimento individual e coletivo da humanidade de cada pessoa como um caminho a ser construído cotidianamente. Nesta direção, enfrentam as limitações da formação *eurocentrada* recebida na universidade, tendo de ir além dos arquivos europeus para encontrar a intelectualidade *amefricana*, ameríndia e africana que almejam valorizar em suas práticas. Praticam o *ubuntu*, pois entendem que o efetivo exercício da docência ocorre quando docentes e discentes aprendem juntas que cada pessoa é plenamente humana quando se reconhece a humanidade de todas as pessoas.

A percepção das discentes quanto às práticas docentes

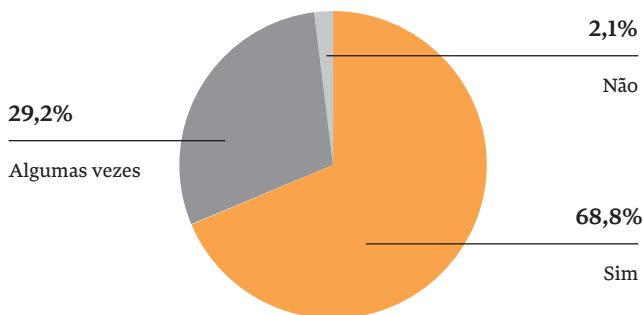
Arroladas as respostas das regentes de turmas quanto às suas práticas, e antes de anotar as respostas das educandas quanto à percepção das práticas docentes e das ações das pesquisadoras, durante as ações de cada pesquisa, perguntamos às educandas se as professoras explicam o que é pertencimento racial e de gênero.

As professoras e/ou professores explicam o que é pertencimento racial e de gênero?



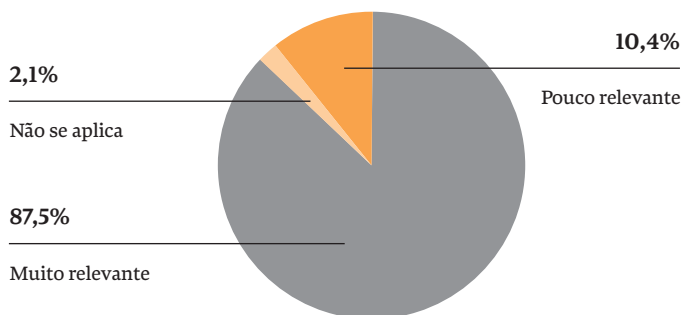
Seguimos perguntando se as docentes usam textos de mulheres e homens negros e indígenas nas aulas.

As professoras e/ou professores usam textos de mulheres e homens negros e indígenas nas aulas?



Insistimos inquirindo se as estudantes avaliam as práticas e as ações educativas, de cunho antirracista e antissexista, realizadas na sua escola como “muito relevante” ou “pouco relevante” ou “com nenhuma relevância” ou que “não se aplicam”.

Como você avalia a implementação de práticas e ações educativas de cunho antirracista e antissexista em sala de aula?



Os três gráficos acima reforçam que as gestoras e regentes estão preocupadas com o desenvolvimento de práticas hospitalares e com a formação de discentes que acolham a temática antirracista e antissexista. O último gráfico é representativo para o acolhimento pelas educandas das ações empreendidas na direção de promover a acolhida de todas as pessoas indistintamente de suas origens ou pertencimentos.

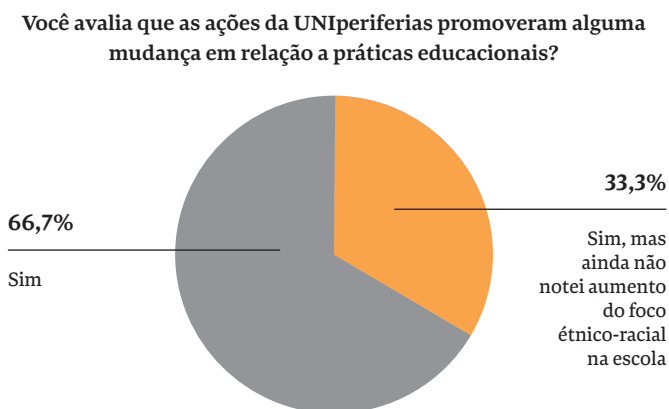
As respostas das pessoas discentes corroboram que as professoras buscam descolonizar e desconstruir suas práticas. A percepção discente aprofunda a importância de novas relações avaliando-as como relevantes para a comunidade escolar, ainda que demonstrem que parcela das docentes de suas unidades escolares não tratam das questões raciais e de gênero, assim como não empregam textos de mulheres e homens negros e indígenas nas suas aulas. Talvez, tais respostas sinalizem que as escolas pesquisadas iniciaram a trajetória de convencimento das docentes para a revisão das suas práticas e que tal movimento já ecoa na comunidade escolar.

Considerações sobre a parceria

Entendemos que a missão constitucional de construir escolas acolhedoras deve ser compartilhada com organizações da sociedade civil que atuam no combate às opressões e que desenvolvam ações de valorização das heranças ameríndias e *amefricanas* no país. Lembramos que a pesquisa que relatamos é uma parceria entre as escolas, a UNIPeriferias e o Instituto Unibanco.

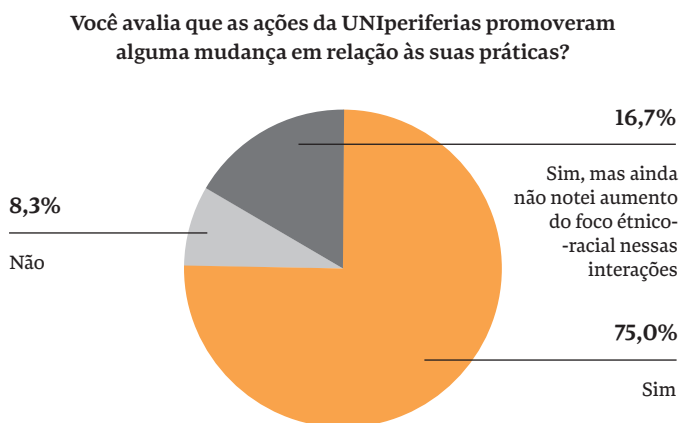
Aferimos junto às gestoras, docentes e discentes como avaliam a parceria para perceber se notaram mudanças nas práticas educacionais.

Perguntamos se as gestoras avaliam que as ações da UNIPeriferias promoveram alguma mudança em relação a práticas educacionais de interações mais positivas (sem exclusões e conflitos e mais acolhimento), incluindo questões e possíveis tensões étnico-raciais na escola:



As gestoras podiam responder: “Sim, aumentou a preocupação com interações positivas na escola”; “sim, mas ainda não notei aumento do foco étnico-racial na escola”; “sim, reduziram as preocupações da escola com as interações positivas”; e, “não, não notei nenhuma influência”.

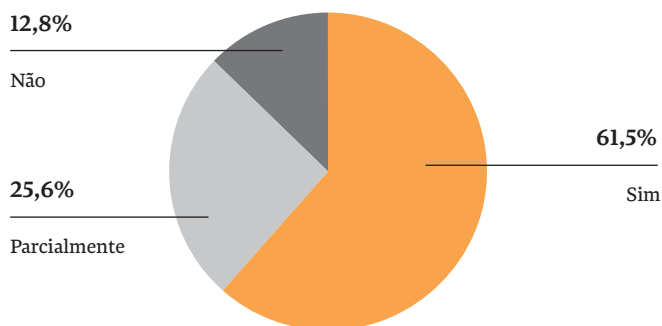
Na pergunta seguinte as gestoras responderam se avaliam que as ações da UNIPeriferias promoveram alguma mudança em relação às suas práticas na gestão de interação e acolhimento das famílias e às questões raciais a serem consideradas nessas interações:



Dentre as possibilidades de respostas: “sim, aumentaram as preocupações da escola acerca do acolhimento e orientação das famílias”; “sim, mas ainda não notei aumento do foco étnico-racial nessas interações”; e, “não notei nenhuma influência”.

Questionamos as pessoas docentes se avaliam que as ações da UNIPeriferias promoveram alguma mudança em relação às suas práticas de interação e acolhimento das famílias e as questões raciais a serem consideradas nessas interações:

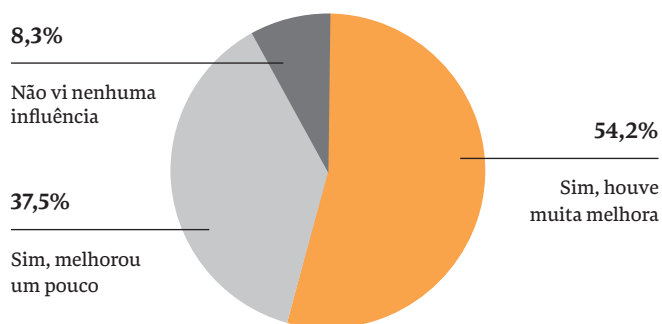
Você avalia que as ações da UNIPeriferias promoveram alguma mudança em relação às suas práticas?



Possibilitamos que respondessem: “sim, aumentaram as preocupações da escola acerca do acolhimento e orientação das famílias”; “sim, mas ainda não notei aumento do foco étnico-racial nessas interações”; e, “não notei nenhuma influência”.

Inquirimos se as pessoas discentes acham que as ações da UNIPeriferias feitas na sua (ex) escola tiveram alguma interferência positiva durante as ações ocorridas no ambiente escolar, e, especialmente, se houve ações de interação positiva na valorização e no trabalho das questões raciais em sala de aula.

As ações da UNIPeriferias tiveram interferências positivas?



As discentes tinham as seguintes opções de respostas: “sim, houve muita melhora”; “sim, melhorou um pouco”; e, “não vi nenhuma influência”.

Pedimos às educandas que haviam respondido afirmativamente à pergunta anterior para relatar como perceberam o efeito das ações da UNIPeriferias em suas escolas. Arrolamos uma resposta que aponta a importância da valorização das estéticas ameríndias, africanas e *amefricanas* a partir das ações implementadas pelas docentes de cada escola e pelas pesquisadoras da UNIPeriferias. Na primeira resposta ouvimos:

“Nos permitiu entender mais sobre nós mesmos, muitos alunos já tinham noção de que racismo é errado e não tiveram atitudes racistas, mas o projeto nos fez entender mais, por exemplo, que não é errado você deixar o seu cabelo crespo natural, que meninas não precisam alisar pra serem belas.”

Três discentes falaram sobre a organização das rodas de conversa, palestras, semana afro-brasileira, semana da diversidade étnica etc.

“Tivemos diversas rodas de conversas; eu particularmente já estava me sonhando, acreditando que podia ser quem eu quisesse; a galera estava se afirmando, re-discutindo assuntos importantes”.

Conforme relataram os três discentes, ações que desconstroem o currículo escolar provocam o questionamento sobre a hierarquização dos saberes, abalam as certezas neocolonialistas e apresentam novos saberes. Auscultamos na segunda resposta:

“creio que foi bem positiva para os (ex)alunos, nos desconstruiu em coisas negativas e acrescentou várias outras boas como a implementação e a explicação do Ubuntu”.

Segundo dois estudantes as ações modificam o ambiente escolar tornando-o acolhedor e hospitaleiro.

“Depois desse projeto a escola se tornou um ambiente mais agradável e todos começaram se sentir mais animados pros estudos, esse projeto me fez aprender muita coisa, sou muito grata e inclusive sinto saudades!”.

As ações geram escolas pautadas no respeito às diferenças, afirmam três educandas, leia-se uma delas:

“Na própria convivência entre as pessoas, abordar temas como esse, mas óbvio que a escola pública é um ambiente muito diverso, e com toda essa diversidade tem pessoas que entendem e outras que não, mas caminhamos para o respeito sempre, coisa que é estampada nos muros da minha escola: RESPEITO.”

Respeito, união, convivência e acolhida de cada pessoa em sua singularidade é a experiência relatada por seis discentes como efeitos das novas práticas:

“Muitos alunos não se viam ou não gostavam de se aceitar como negro mas após os eventos ocorridos da UNIPeriferia em intervir nas escolas eles passaram a se aceitar e respeitar bem mais como o outro é e a gostar de si próprio”.

A solidariedade e a cooperação estimuladas pelas práticas descolonizadoras rasuram a relação entre docentes e discentes, assim como entre as trabalhadoras da educação e as famílias das educandas:

“Quando trazemos lutas por causas raciais para as escolas, nós estamos acolhendo todos os jovens/crianças e adultos e estimulando o trabalho em equipe, podendo fazer todos se sentirem bem no ambiente de aula”.

Cinco discentes perceberam que após as ações promovidas pelos pesquisadores as suas participações nas aulas foram intensificadas, a timidez foi arrefecida e que passaram a falar e compartilhar seus saberes: “Os alunos passaram a se expressar mais, até mesmo eu, que sempre fui muito tímida”; e, ainda: “Tivemos mais espaço para falar desses assuntos na escola e criar projetos com o intuito de ajudar ainda mais os alunos”.

Os estímulos à leitura, à pesquisa e ao conhecimento das pautas listadas na luta contra as opressões possibilitam a cada estudante repensar suas práticas e reconhecer a necessidade de abandonar os pré-conceitos e preconceitos que estruturam as opressões, relatam seis estudantes: “Na época tive alguns amigos que, após as palestras/debate perceberam o quão racistas e preconceituosos eles eram, não por vontade própria, mas porque foram castrados ao decorrer da vida”; e de maneira complementar:

“o projeto pode não ter atingido a grande massa, mas com certeza os alunos que se envolveram de verdade com o projeto mudaram suas mentes, eu sou um exemplo, agora vejo coisas como o fato de que a maneira que está sendo ensinado o conteúdo

influencia no aprendizado, coisas como cada um tem um jeito específico que pode prejudicar na desenvoltura, e se não tentarmos nos adaptar a todos (ou a maioria) de estilos, perderemos muito”.

As respostas comprovam que as comunidades escolares acolhem as parcerias com organizações dos movimentos sociais e universidades entendendo-as como canais dialógicos que potencializam o cotidiano. O diálogo fraterno estabelecido pela UNIPeriferias dissipou a expectativa da pesquisadora como observadora e da escola como observada. Isto é, as pesquisadoras da UNIPeriferias foram vistas como participantes-observadoras das atividades promovidas.

O reconhecimento da importância das ações desenvolvidas, após um ou dois anos de suas realizações, demonstra o impacto que provocaram nas comunidades escolares. As respostas demonstram a efetividade das ações antirracistas e antissexistas na vida das pessoas num momento da história humana marcada pela instantaneidade das reações aos eventos, da parca reflexão sobre a influência dos eventos sobre a vida cotidiana e pelo esquecimento dos eventos como efeito da quantidade de informações e da velocidade com que circulam e inundam o dia a dia. Apontam que durante as pesquisas tanto as pesquisadoras quanto as comunidades escolares vivenciaram a observação-participante através da fala, da escuta, da leitura, da dança *ubuntu*.

A rasura entre a pesquisadora e a docente

A pesquisa realizada pela UNIPeriferias se diferencia de outras pesquisas por reunir pesquisadoras oriundas das áreas consideradas periféricas pelo discurso acadêmico hegemônico; pessoas cujas corporeidades preta ou parda, masculinas ou femininas, cis-gênero ou transgênero, homoafetivas ou heteroafetivas trazem a experiência da sobrevivência, da resistência

e da re-existência diante das tentativas *eurocentradas* de assimilação cultural e silenciamento de suas origens. E, principalmente, pessoas cujas trajetórias de pesquisa ou docência, ou militância, reflitam o engajamento individual com a enunciação das raízes ameríndias, africanas, asiáticas ou *amefricanas* da população brasileira.

Nota-se que a enunciação da confluência de inúmeras etnias na formação do povo brasileiro desvela os arquivos orais ou escritos preservados pela memória das famílias ou comunidades nos registros religiosos das igrejas ou dos terreiros *amefricanos*, nos registros policiais ou judiciários, nas crônicas ou notícias publicadas nos jornais, nas correspondências entre as pessoas lotadas na sede administrativa portuguesa e as pessoas alocadas nas sedes administrativas na colônia etc.

Empregar o termo *amefricano* para se referir às pessoas descendentes das etnias africanas, europeias e ameríndias que constituem a nacionalidade brasileira remete à herança do idioma imposto durante a colonização, tática utilizada tanto para impedir a preservação dos idiomas de cada etnia, quanto para assimilar e homogeneizar as pessoas que nasciam no país. Rememora que a escravização das pessoas ameríndias e africanas ou de suas descendentes não foi um processo passivo, mas que as pessoas resistiam à escravização tanto pelo afastamento das aldeias ameríndias das cercanias ocupadas por lusitanos quanto pela formação de quilombos (que funcionavam como espaços de libertação para as pessoas africanas e ameríndias como também suas descendentes ou para pessoas europeias pobres).

O vocábulo, portanto, não opera uma redução das experiências de cada pessoa ou comunidade nos diversos territórios colonizados da América, mas possibilita compreender a singularidade dos acontecimentos de sobrevivência, existência, re-existência ou resistência ao empreendimento colonial europeu, assim como apela à solidariedade de cada pessoa americana no combate aos

efeitos da colonização e da neocolonização e no comprometimento com a construção de Estados-pluriétnicos acolhedores, hospitaleiros comprometidos com a democracia por-vir¹.

As pessoas *amefricanas* que participaram da pesquisa promovida pela UNIperiferias se compreendem como herdeiras das lutas contra todos os tipos de opressão ou desumanização. Recusam-se a hierarquizar o sofrimento. Transformam a dor e a raiva que resultam das opressões sofridas em força que potencializa a resistência e a re-existência.

Resistência que chega através da rasura da hierarquização entre a função atribuída à docente da educação básica e à docente da educação superior quando se atribui à primeira a condição de repetidora das pesquisas e elaborações da segunda. Re-existência que chega quando rasuram as hierarquias impostas e se engajam numa pesquisa como pesquisadoras-observadoras do cotidiano escolar das unidades em que trabalham ou em escolas parceiras; quando pesquisam-observam as comunidades escolares valorizando a escuta das pessoas que constituem as comunidades escolares; e quando comprometem-se a serem afetadas pelas vozes das pessoas que ouviram. Resistência e re-existência que comprometem as pessoas engajadas no desenrolar dos acontecimentos que possibilitam a chegada da Escola por-vir.

Horizonte

Empregamos neste texto algumas palavras no feminino quando nos referimos às pessoas (suas condições, situações, pertencimentos, profissões etc.). Assim, falamos de pessoas pesquisadoras, docentes, discentes, filósofas etc. Tal atitude tanto é um gesto disseminado pela UNIperiferias como o reconhecimento

¹ Herdamos de Lélia Gonzales (2020) a elaboração do conceito de amefricanidade, e num gesto de fidelidade-infiel contaminamos o conceito da filósofa com conceitos de Beatriz Nascimento (2021), Jacques Derrida (2005, 2018), Fanon (2020, 2021, 2021b) et al.

do que aprendemos ao conversarmos com as mulheres que defenderam e nos legaram uma tradição de resistência ao silenciamento da diferença sexual pelo emprego do masculino.

Somos pessoas que ousam pensar. Aprendemos a aprender com as nossas ancestrais que solicitam a pesquisa e o ensino. Herdamos de Sueli Carneiro, Helena Theodoro Lopes, Beatriz Nascimento, Joana Tolentino, Dirce Eleonora Nigro Solis, Suzana de Castro, Sonia Torres Ornelas, Rosângela Aparecida Hilário, Aja Njeri, Regina Coeli Araújo Trindade Negreiros, Tais Silva Pereira, Talita de Oliveira, Katiúscia Ribeiro, et al. o compromisso de não contar uma única História e a estar atentas às vozes que foram historicamente silenciadas.

Lembramos que denunciar o racismo, no formato brasileiro da democracia racial, passa pela compreensão de suas táticas de assimilação das culturas não-brancas. O discurso da democracia racial finge assimilar a cultura negra, mas a embranquece. A aceitação de elementos culturais negros ocorre subalternizando os negros que antes o produziam, instalando pessoas de pigmentação branca como protagonistas e mantendo os discursos que inferiorizam os negros. Além de acontecerem como momentos fotogênicos que corroboram com o mito da democracia racial e mascaram o cotidiano de desigualdade étnica e pigmentar que marcam as relações no país.

Reconhecemos que a legislação antirracista brasileira rompe com o silenciamento e apagamento da memória das contribuições das etnias ameríndias, das etnias africanas e das populações *amefricanas* para a nação brasileira. Nesta rota, as legislações apontam que as brasileiras aprendam a reconhecer e identificar e valorizar as diferentes vozes que marcam a história e a sociedade brasileira e deputam à reformulação do conteúdo dos currículos de todas as modalidades de ensino. Tal reformulação dos currículos possibilita que nos estabelecimentos de ensino chegue à hospitalidade in-condicional.

E nesta rota apelamos ao *Ubuntu* como o solo onde edificaremos a descolonização e a desconstrução do pensamento, como uma tática de deslocamento do lugar da Europa no pensamento moderno. Tal tática reassenta a África como o continente de aparecimento da espécie humana, as civilizações africanas antigas como ancestrais das civilizações do Oriente Próximo e da Europa, etc. Lemos nas obras africanistas a importância da conscientização das pessoas pretas em África e na diáspora a se comprometerem com a pluralidade étnica da humanidade, a recusarem qualquer tentativa de estabelecer um paradigma universalista fundado na África e a responsabilidades dos africanos e dos seus descendentes na diáspora com a libertação de todas as pessoas humanas como condição para a autonomia de todos os povos.

Faz-se necessário um comprometimento com o anúncio do igual reconhecimento de todas as contribuições singulares e coletivas produzidas pela espécie humana. Reconhecendo que a humanidade de cada singularidade ocorre, chega, acontece quando cada pessoa interage, se relaciona e acolhe as outras singularidades. O *ubuntu* como um sentido colaborativo da existência humana, apontando que o existir das singularidades só é possível na comunidade e o das comunidades na colaboração com outras comunidades. Nesta direção, as comunidades, assim como as singularidades não se realizam sem serem justas umas com as outras, sem abandonarem qualquer prática de exploração, engano ou injustiça inter-comunitárias.

Ubuntu como conceito abala a compreensão da gestão escolar, a relação entre gestoras e as docentes, o diálogo entre as famílias das educandas e as trabalhadoras das unidades escolares, as interações entre as estudantes e as trabalhadoras do estabelecimento escolar, solicita o ensino-aprendizagem e orienta para a hospitalidade in-condicional de todas as pessoas. Assim como opera para um aprender a aprender, para um ensinar a aprender, para um aprender a ensinar e para um fazer com o

outro como exigência que ambos aprendam juntos. E, deputa uma nova Escola que tenha como horizonte que cada pessoa é pessoa através de outras pessoas.

A BREVIDADE DESTES TRABALHOS exigiu que as respostas das docentes e discentes fossem computadas por eixos analíticos. Tal forma de leitura não pretende reduzir as respostas às expectativas da pessoa do pesquisador, antes devem ser lidas como uma das possibilidades de leitura dos dados coletados. Reafirmo que outras leituras são possíveis e necessárias, e que a cada novo olhar sobre os dados colhidos a iterabilidade e a potência das respostas aparecerão.

Não foi inquirido quais os referenciais teóricos as docentes empregam e referenciam suas práticas, devido à preocupação com a extensão do questionário apresentado. Mas, identificam-se nas respostas as leituras de Nilma Lino Gomes, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, et al. Talvez, esta identificação de referenciais teóricos comuns tanto às pessoas docentes quanto às pesquisadoras demonstre a potência das ativistas dos movimentos de mulheres negras, das ativistas dos movimentos negros e das acadêmicas em produzir e divulgar a produção teórica *amefricana* e africana em nosso país.

Assento que as unidades escolares que participaram da pesquisa são geridas por profissionais com total ou relativa abertura à questão racial e de gênero. Assim como as docentes que cooperaram com a pesquisa são total ou relativamente abertas ao combate às opressões. E que as discentes que participaram da pesquisa acolheram total ou relativamente às provocações apresentadas.

Tal assentada permitiu verificar como as ações das pesquisadoras da UNIPeriferias foram percebidas pelas pessoas participantes das comunidades escolares. Inicialmente, nota-se que

a abertura à discussão possibilita a implementação de ações preliminares, e que essas ações deputam a continuidade para que no futuro, quando consolidadas, possam resultar na descolonização e desconstrução das escolas. Isto é, as ações propostas pelas pesquisadoras da UNIperiferias desvelam o passado, abalam o presente e comprometem a comunidade escolar com a Escola por-vir.

**Sejamos Muntu:
em busca do
ser-existir ancestral**

LADY CHRISTINA DE ALMEIDA

Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é
provérbio mandinga griot tradicional
dito por TOUMANI KOUYATÉ

Quem somos? A pergunta inicial, provocativa, é orientada pelo provérbio mandinga dito por Kouyaté, cujo principal ensinamento é: saber quem nós somos é o aprendizado primordial da vida. Deste modo, também é um convite para que as pessoas busquem saber quem são, compreender suas identidades e fortalecer suas autoestimas. Neste percurso, faz-se necessário reconhecer as histórias, origens, raízes, memórias, identidades, ancestralidades que foram sequestradas, negadas, apagadas, silenciadas historicamente pelo colonialismo e racismo. Em tal travessia de percurso contínuo, nós negros somos atravessados, peculiarmente, por esse processo histórico e encontramos dor, traumas, violências, mas também amor, afetos, resistência, partilha e encantamento.

O processo colonial e racista promoveu, por um lado, a negação da plena humanidade do Outro, ou seja, da população negra que foi destituída da capacidade de produzir cultura, conhecimento e civilização. Por outro lado, afirmou e naturalizou a hegemonia e superioridade dos brancos e europeus. “O NÃO-SER assim constituído afirma o SER, ou seja, o SER constrói o

NÃO-SER”². O colonialismo conseguiu subjugar o negro africano de forma que se naturalizasse o seu estado de não-humanidade, constituindo-se um aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos. É dessa forma que a minha identidade, minha trajetória como docente, mulher, mãe preta foi atravessada.

O processo de destruição do conhecimento do Outro, denominado *epistemicídio*, produz seres despossuídos de racionalidade, por consequência, de memória. Assim, nega-se o passado, apagando o que foi produzido em termos de conhecimento no continente africano; nega-se o presente, anulando as possibilidades de ascensão social e econômica, seja pelo extermínio dos corpos negros, seja limitando o acesso à educação ou à saúde; e, por fim, nega-se o futuro com a ausência destes corpos.

Estamos imersos no projeto de nação que exclui a população negra e indígena. Se opor às matrizes hegemônicas de saber é buscar outras epistemologias, ações e práticas *contra colonial*³. Como também, compreender o que e como o colonialismo e o racismo fizeram de nós — africanos, negros na diáspora —, com a nossa ontologia, com o nosso sentimento existencial, com a nossa humanidade.

Segundo a filósofa Sobonfu Somé⁴ a doença social do ocidente é a ausência de comunidade. Em contrapartida, os seres humanos na cosmologia africana têm um sentido coletivo de comunidade que, por sua vez, é o lugar de SER, onde as conexões e envolvimento acontecem, sendo toda pessoa um espírito

2 Carneiro, Aparecida Sueli; Fischmann, Roseli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

3 Santos, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos: Modos e Significações. 2 ed. Brasília: Ayô, 2019, p. 19.

4 Somé, Sobonfu é filósofa da etnia Dagara de Burkina Faso, escreveu o livro: O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar São Paulo: Odisseus, 2003.

com propósito. Por isso, precisamos buscar outras formas de ser, de restaurar nossas existências. É nesse propósito que o termo *Muntu*¹ dá sentido tanto a este artigo, como também ao meu percurso de recomposição existencial.

Muntu é um ser humano com identidade e história. “O *Muntu* é a pessoa, constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente, pela palavra”². Na cosmovisão africana Bantu, *Muntu* nos ensina que “estar com o Outro é perceber a interdependência que nos constitui”³. Nós necessitamos do Outro, e reconhecemos o quão é importante sua humanidade. Sendo assim, todas as pessoas, sejam professores ou estudantes, precisam resgatar o *Muntu* dentro de si.

No Ubuntu⁴, ética filosófica africana, a existência é definida pela existência de outras existências. Eu, nós existimos porque você e os outros existem; há um sentido colaborativo da

1 No princípio filosófico africano *Bantu – Muntu*, a pessoa é constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente pela palavra. A palavra com um fio condutor da sua própria história, do seu próprio conhecimento da existência. Leia o artigo do Henrique Cunha Junior. NTU – Introdução ao pensamento filosófico Bantu. 2010. Vol.1, nº 59, ano 32, pag. 26. Educação em Debate.

2 Cunha Junior, Henrique. NTU: introdução ao pensamento filosófico Bantu. Educação em Debate Fortaleza. v. 1, nº 59, ano 32. 2010, p.26.

3 Kashindi, Jean-Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Ano 15, nº 254, vol. 15, 2017, p. 19.

4 Segundo o Filósofo Jean-Bosco Kakozi, Ubuntu significa humanidade, mas desde um aprofundamento conceitual de Ubuntu, este termo tem três significados que se entrelaçam: 1) a abstração e a generalidade dos fenômenos que, na cosmovisão africano-*bantú*, constituem a realidade (o *muntu* [a pessoa], o *kintu* [a coisa], o *kuntu* [o modo ou a maneira de expressar o mundo] e o *ahantu* [o espaço-tempo]); 2) a abstração e a generalidade do *umuntu* (a pessoa), ou seja, a humanidade como o conjunto dos humanos; 3) a humanidade como valor mesmo que se expressa como solidariedade, empatia, compaixão e generosidade. Leia sua entrevista em <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6461-jean-bosco-kakozi>, edição 486, 30 de maio de 2016.

existência humana, a alteridade é a condição de possibilidade da constituição do indivíduo. Essa perspectiva é fundamental no combate ao racismo em que a humanidade é dividida em grupos, uns que são considerados humanos e Outros aos quais a humanidade é negada. A nossa sociedade foi constituída da seguinte maneira: os brancos/europeus considerados humanos, os povos originários /habitantes da terra, os indígenas, africanos — sequestrados à força para as Américas — ambos escravizados foram considerados não humanos. Este princípio é *anti-Ubuntu*, é o princípio do “eu sou porque você não é”. Na noção Ubuntu não há nenhuma vida humana que vale mais que a outra. Segundo Kakozi “em Ubuntu a humanidade de cada pessoa está entrelaçada com a de outras pessoas, elas me fazem humano”⁵.

A escola e seus sujeitos

O discurso hegemônico e a academia olham para escola pública, para os estudantes negros e periféricos com a lógica da carência, do fracasso e da precariedade, negando e silenciando suas criatividade e potencialidades. É preciso desconstruir essas ideias e discursos preconceituosos, rompendo com a narrativa e a história única. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie⁶ já nos alertou sobre o perigo de uma história única, que constrói estereótipos de pessoas, lugares, e distorce identidades.

Não podemos lembrar da negritude em datas ou meses específicos, como 20 de novembro, pois o racismo é vivenciado todos os dias, continuamente. Por isso a necessidade de buscarmos uma educação que compreenda que todo dia é dia de

5 *Ubuntu, uma perspectiva para superar o racismo*. João Vitor Santos. Trad. Susana Rocca. Disponível em Revista IHU, edição 486, 30 maio 2016.

6 Leia *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Adichie, publicado em 2019 pela Companhia das Letras.

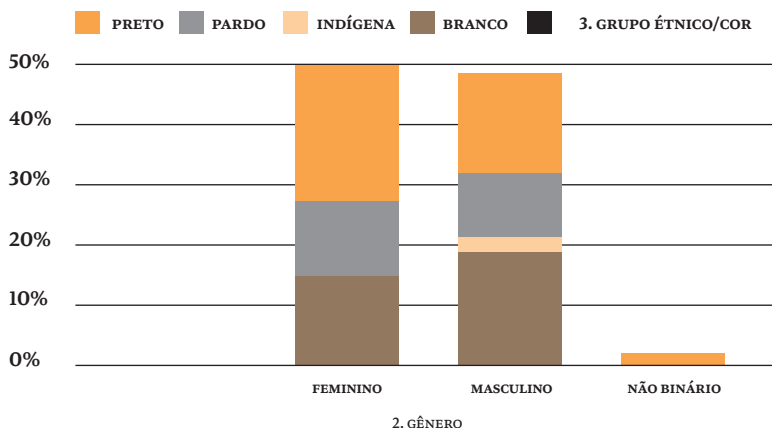
ser quem é, de afirmar identidades, de fortalecer autoestimas. Essa pluralidade das identidades presente nas escolas caracteriza os grupos e a sociedade que compõem a humanidade. A escola, por sua vez, precisa respeitar cada estudante/sujeito, suas identidades de gênero, racial, religiosa, reconhecendo seus direitos constitucionais de ser e de existir, para que o espaço escolar estabeleça relações mais solidárias e afetuosas, seja mais acolhedor, e combata as opressões dos sujeitos que são rejeitados, negligenciados e silenciados.

Para isto, é necessário o reconhecimento de que há realidades a serem descobertas no ambiente escolar e do sucesso de ações e práticas pedagógicas para inspirar, envolver os estudantes e concebê-los como elemento central da realidade escolar, qual seja, participantes ativos e sujeitos de ideias e narrativas. Foi nessa perspectiva que nossas pesquisas desde 2018 vêm se estruturando, germinando outros saberes e ações não hegemônicas nas escolas públicas.

Este texto é um desdobramento da pesquisa em educação básica realizada com o apoio do IMJA | UNIperiferias e do Instituto Unibanco desde 2018. Nos anos de 2020 e 2021, por conta da pandemia, realizamos a pesquisa remotamente, o que se mostrou uma experiência desafiadora. Revisitamos as quinze escolas públicas, em que foram aplicados um total de noventa e oito questionários entre gestores, professores e estudantes.

Para a análise que propomos serão privilegiadas as respostas e as narrativas dos estudantes, em relação à dimensão de sua autoestima e identidade.

Grupo Étnico/Cor: Branco, Indígena, Pardo e Preto



A tabela e o gráfico acima apresentam as identidades de gênero, étnico-racial dos estudantes que participaram da pesquisa remota 2020/2021, que, por sua vez, demonstram que a escola é plural como a sociedade, ou seja, os dados revelam a pluralidade, a diversidade étnica, cultural e de gênero presente na escola. Do total dos formulários respondidos pelos estudantes, as mulheres representam 50%, e os homens 47,92%, e os não binários 2,08%. As mulheres negras⁷ são maioria, representando 35,42% do total, em seguida os homens negros 27,09%, os homens brancos 18,75%, as mulheres brancas 14,58%, e os homens indígenas 2,08%.

⁷ A categoria negro/a é soma de pretos e pardos de acordo com a classificação do IBGE.

A invisibilidade é a morte em vida

Azoilda Loretto da Trindade

A grande mestra Azoilda Loretto da Trindade nos convoca a pensar o quanto um corpo preto é invisibilizado na sociedade brasileira e o que isso pode significar. O colonialismo impõe inferiorização e hierarquias de corpos, a saber, o corpo negro é aquele que não tem história, que assombra, que provoca medo. “O conhecimento do corpo negro é unicamente atividade de negação”⁸.

Corporeidade – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados⁹.

8 Fanon, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008, p. 104.

9 Trindade, Azoilda Loretto. *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro / organização Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

É fundamental pensar o corpo como sujeito, memória e guardião de histórias, cultura e ancestralidade. O corpo carrega e produz saber. Como bem afirmou prof. Júlio Tavares¹⁰, os negros em diáspora se reconstituirão através do corpo — o grande patrimônio e guardião do sagrado, de memórias e saberes. Busco a educação das sensações, do toque, de cheiros e sabores, em que possamos nos tocar, abraçar, nos afetarmos mutuamente. O corpo se apresenta como transmissor e catalisador de todos estes saberes e sensações que nos unem e nos envolvem. Sendo assim, é necessário compreender, questionar onde estão os corpos negros na sociedade e, sobretudo, na escola.

O meu corpo preto, com cabelo *black*, minhas roupas coloridas, com estampas de tecidos africanos, a minha presença, o meu posicionamento, tudo isto promove interações com outros corpos por onde ando, especialmente com os dos meus estudantes, na escola onde leciono. Meu corpo preto, ora provoca incômodos, hostilidade, desprezo, ora curiosidades, admiração e encantamento.

“Quando olhei pra você, professora, com o cabelo duro, com suas roupas diferentes, fiquei curiosa em saber coisas sobre você. Fiquei com vontade de deixar meu cabelo natural, mas me falta coragem ainda (estudante do 1º do ensino médio)”.

Essa narrativa de uma estudante que participou da pesquisa em 2018 no Ciep – 370 Sylvio Gnecco de Carvalho, onde leciono, demonstra o quanto meu corpo, cabelo e a minha estética negra promoveram nela uma identificação, uma menina negra. Precisamos compreender o quanto é importante os professores

10 Ler: Tavares, Júlio. Educação através do corpo. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nº 25, p.216-221, 1997, p. 135.

negros conhecerem sobre suas origens, quem são, e se orgulharem de sua ancestralidade, para afirmarem suas identidades étnicas raciais. Pois nossa presença na escola, inevitavelmente, é marcada e tomada como referência para os estudantes.

Nas rodas de conversa, nos encontros dos corpos docentes e discentes, nas experiências e vivências, há entrelaçamentos, atravessamentos ancestrais de saberes, sentidos, linguagens e memórias. Como bem disse nossa mestra Azolida da Trindade, “temos um corpo que tem cheiro ou cheiros, cor, texturas, odores, sabores, expressões corporais... E esta percepção só acontece realmente como contato, com o encontro”¹¹.

*A maior armadilha do racismo é a negação de nossa
identidade, e a maior estratégia de combate ao racismo é a
afirmação de nossa identidade*

Benilda Brito

O estudante negro ou indígena, por exemplo, sente na pele o racismo institucional nos livros didáticos, uma vez que percebe a história de seu povo contada de maneira distorcida, pelo olhar e ponto de vista do colonizador. Geralmente, a história dos povos negros e indígenas é contada a partir da escravidão, distorcida, sem o reconhecimento das lutas de seus heróis, das várias resistências de seus povos. O dano causado nas identidades e na autoestima desses estudantes é inimaginável. No entanto, há caminhos possíveis que precisam ser traçados.

11 Trindade. Azoilda Loretto. Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro / organização Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013, p. 62.

“O projeto aconteceu num momento em que estava em busca da minha identidade, querendo me encontrar. Quando eu vi a Bia com aquele dread enorme, foi intensa identificação. Ela me atraiu com o conteúdo e com a aparência (estudante do ensino médio)”.

A narrativa acima revela o momento em que ele teve contato com a pesquisadora Ana Beatriz Silva, em 2018, e com suas ações e debates na sua escola (Colégio Estadual José de Souza Marques, no RJ). O estudante narra o quanto foi afetado tanto pela estética negra afirmativa da pesquisadora Ana Beatriz como pelos conteúdos que eram trabalhados nas suas práticas contra coloniais. Tais encontros foram cruciais no momento em que ele estava buscando saber mais sobre si, em busca de afirmações identitárias.

Desatando os nós do colonialismo/racismo e costurando os fios da ancestralidade

O Futuro é Ancestral
Ailton Krenak

A ancestralidade é passado-presente-vir a ser
Jayro Pereira de Jesus

*Sem uma conexão ancestral viva é quase impossível
imaginar um futuro*
Malidoma Somé

A força de qualquer povo está na sua ancestralidade. Por isso, a maior estratégia utilizada pelo colonizador foi e é destruir a história, a memória, a ancestralidade do povo colonizado. Nossa pesquisa segue a travessia de desatar os nós do colonialismo

e do racismo, costurando os fios da ancestralidade, da nossa existência. Buscando ampliar saberes, ações, práticas e metodologias na perspectiva *pluriversal*, no processo de não-conhecer/saber/reconhecer saberes, suleando olhares ancestrais do presente para o futuro. Esse percurso do ser/fazer docente tem como referência o símbolo Sanfoka:

um dos ideogramas do conjunto adinkra dos povos Akan, que significa: ‘nunca é tarde para voltar e apANHAR o que ficou para atrás’. E constitui o símbolo da sabedoria de retornar ao passado, como maneira de melhorar o presente e construir o futuro¹².

Partindo do entendimento de que os sujeitos existem e têm vozes, nós, professoras/pesquisadoras, buscamos realizar o movimento sankofa: construir possibilidades, dando sequência ao processo de desconstrução e deslocamento constante. As ações e práticas antirracistas realizam um mergulho na ancestralidade, incluindo valores civilizatórios africanos do continente e da diáspora: circularidade, corporeidade, oralidade, memória e cooperação, entre outros. Como referência temos a Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros da mestra Azoilda da Trindade¹³, a qual ela mesma explica:

12 Oliveira, Alan Santos de. Sankofa: A circulação dos provérbios africanos – oralidade, escrita, imagens e imaginários. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, 2016, p.15.

13 Trindade, Azoilda Loretto. Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro / organização Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013, p. 135.

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “...essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE)¹⁴.

¹⁴ Ibidem.

Na narrativa abaixo, o estudante revela o quão foi importante participar das rodas de conversa do projeto, em 2018 no CIEP – 370 Sylvio Gnecco de Carvalho, em Duque de Caxias/RJ. Nas rodas de conversa eram trabalhados valores civilizatórios africanos e afro-diaspóricos como representados na Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Em nossas rodas, na gira, na circularidade que traduzem um reinício contínuo, há um mergulho nas histórias e biografias de pessoas negras — sem deixar escapar as autoras, escritoras, heroínas de saberes afro-diaspóricos — que foram importantes para humanidade e para o povo negro. Nos debates sempre se estimulava a oralidade, a participação ativa dos estudantes numa prática pedagógica horizontal, com escuta sensível, muito afeto, toques, abraços, emoções, risadas e afagos.

“Participar das rodas de conversa me mostrou outras possibilidades. Trouxe muitos assuntos, sobre história negra, sobre pessoas que fizeram muita coisa, que eram importantes para humanidade. A gente falava sobre tudo, sem ninguém julgar. Isso era muito bom (estudante do ensino médio)”.

A tradição oral é o lugar do afeto, onde os laços de família e de comunidade se estreitam, e as gerações transmitem valores. Sendo assim, não podemos pensar o processo ensino-aprendizagem sem a oralidade, sem o verbo sagrado e criador para os africanos: *falar*. Falar é essencial para existir. O ato da fala envolve muitos meandros interessantes nas sociedades africanas, inclusive os tambores também falam. Azoilda da Trindade enfatiza: “nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência (...) Falar e ouvir podem ser libertadores”¹⁵.

¹⁵ Ibidem.

Porque mesmo que queimem a escrita,
 Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade
 Nêgo Bispo

É preciso contrapor a lógica colonial/ocidental/eurocêntrica, entendendo que a nossa sabedoria ancestral é baseada em múltiplos sentidos, que o corpo é fonte e propagador de saberes. O corpo ocupa lugar central na cosmovisão africana, o corpo produz saber. Não há separação dicotômica entre corpo e mente. As variações, consideradas opostas na cultura Bantu-Kongo são pensadas e estão em harmonia e equilíbrio, como diz o mestre Fu Kiau¹⁶:

O processo de viver (ser, aparecer, surgir no mundo natural) e morrer (sair, desligar-se do mundo natural) ou seja acender e apagar, ligar e desligar. Um não existe sem o outro. Nosso mundo natural é sagrado porque ele carrega ambos vida e morte em perfeito equilíbrio para manter toda existência nele em movimento. Destruir esse equilíbrio, sua sacralidade, é causar um fim para ele e para todos nós.

Na cosmovisão africana, como dito anteriormente, os diferentes se complementam, uma vez que o equilíbrio é essencial no modo de ser e existir africano. Essa variação complementar é a marca de todos os seres na natureza. Foi o mundo ocidental/

¹⁶ *A visão Bântu Kôngo da sacralidade do mundo natural*. Tradução de Valdina O Pinto, 2015, p. 8. Disponível em: estahorareall.wordpress.com

colonial que criou dicotomias como: feminino/masculino, homem/mulher, inferior/superior, eu/outros, branco/negro. Na cosmovisão africana há unidade nas diferenças, há complementariedade, equilíbrio e harmonia.

Considerações das travessias

Salve os estudantes que me salvam!

Nas ações e práticas pedagógicas da nossa pesquisa buscamos problematizar dicotomias da cosmovisão ocidental/colonial que nos foram impostas. No ano de 2020, por conta da pandemia da Covid-19, as aulas foram remotas, não presenciais, sem contato físico. Nós, professores e estudantes, estamos enfrentando vários desafios constantes. A pandemia acentuou as desigualdades sociais, educacionais, reveladas também na falta de equipamentos (computadores, celular) para conexão. Na maioria das vezes, o celular precisa ser dividido por toda a família (com outros filhos em idade escolar), ou falta internet para muitos estudantes e até para alguns de nós professores. Tais desafios materiais são ainda agravados pelos desafios de ordem psicológica. Nas atividades virtuais, nas rodas de conversa online que realizamos no primeiro semestre de 2021, era comum o estudante não conseguir se conectar por conta dos problemas mencionados. Um aluno do CE Conselheiro Macedo Soares de Niterói/RJ narrou sobre os efeitos da pandemia em sua vida:

“Nessa pandemia, todos na minha casa ficaram desempregados, está muito difícil. (...). Esses alunos de agora com a pandemia, muitos sem internet, não estão podendo trocar ideias com os professores, eles não vão passar por essas mudanças que eu passei (estudante do ensino médio em 2020)”.

De fato, essas dificuldades econômicas e sociais que impedem o acesso aos estudos é um dos obstáculos mais vivenciados pelos estudantes, principalmente por jovens negros e de periferia.

Uma das atividades que realizei no primeiro semestre de 2021, em plena pandemia da Covid-19, com aulas remotas, mas muito significativas, foi o Projeto Nossos Griots¹⁷.

Neste projeto, foi solicitado aos estudantes do ensino médio do Ciep 370 - Sylvio Gnecco de Carvalho, tanto pela plataforma *Google Classroom* da SEEDUC/RJ quanto pelo *WhatsApp*, que realizassem uma pesquisa sobre a origem, o significado e a importância do Griot para a comunidade. Em seguida, os estudantes deveriam informar quem seria o seu Griot para sua família, para seu bairro, ou comunidade. Nessa atividade foram estimulados valores civilizatórios africanos *bioancestrálicos* como: memória, ancestralidade, oralidade. Os estudantes deveriam gravar um áudio ou vídeo curto contando a história da pessoa escolhida como seu Griot, e porque assim o considerava. O retorno foi muito positivo, embora a maioria tenha preferido gravar áudio, ao invés de vídeo.

Os estudantes narraram que a atividade aproximou professores e estudantes, pois possibilitou a escuta mútua; tal exercício também fez com que eles repensassem sobre a importância dos seus mais velhos e seus valores, pois carregam saberes que precisam ser reconhecidos e transmitidos. Ademais, consideraram

¹⁷ O termo griot, mais conhecido no ocidente, vem da língua francesa. Já o termo Djeli é utilizado por alguns povos da África Ocidental — como o povo Mandinga. O Djeli é responsável por conectar o passado e o presente das populações por histórias e memórias compartilhadas. Djeli ou griot é a pessoa que na África Ocidental tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo; se baseia na tradição oral para a transmissão de vivências e saberes culturais de uma comunidade. O mestre griot é reconhecido pela comunidade por transmitir ensinamentos de geração em geração, com uma identidade própria de um povo, e inclusive com uma potência expressiva pedagógica em tais ensinamentos.

também que realizar essa pesquisa e atividade foi uma merecida homenagem ao seus griots.

“Eu acho importante estudar sobre os nomes, origens, sobre a minha cor. É uma coisa que todos os alunos deveriam saber mais. A gente nunca teve isso na escola. Eu quero saber mais sobre a minha história, sobre as nossas raízes. Agradeço muito pela senhora ter compartilhado essa pergunta com a gente. Gostei muito de fazer, foi maravilhoso (estudante do 1º do ensino médio em 2021)”.

Nas pesquisas, ações e práticas realizadas ao longo dos anos 2018/2019/2020/2021, percebemos que nós professores/pesquisadores vivenciamos nossa humanidade nos envolvendo energeticamente com a humanidade dos nossos estudantes, privilegiando o poder da fala dos sujeitos/estudantes e a construção de sua autonomia. Costurando saberes, valores, conceitos e cosmovisões *bioafroancestrálicos*, em busca de outros modos de ser e existir, de sermos *Muntu* (pessoas) constituídas de história, cultura, mente e corpo; contrapondo a noção de indivíduos (individualistas) soltos, desgarrados da sua história, raízes, origens, cultura e comunidade.

Valores “bioafroancestrálicos” envolvidos na pesquisa

ANCESTRALIDADE
ORALIDADE
MEMÓRIA
CORPOREIDADE
CIRCULARIDADE

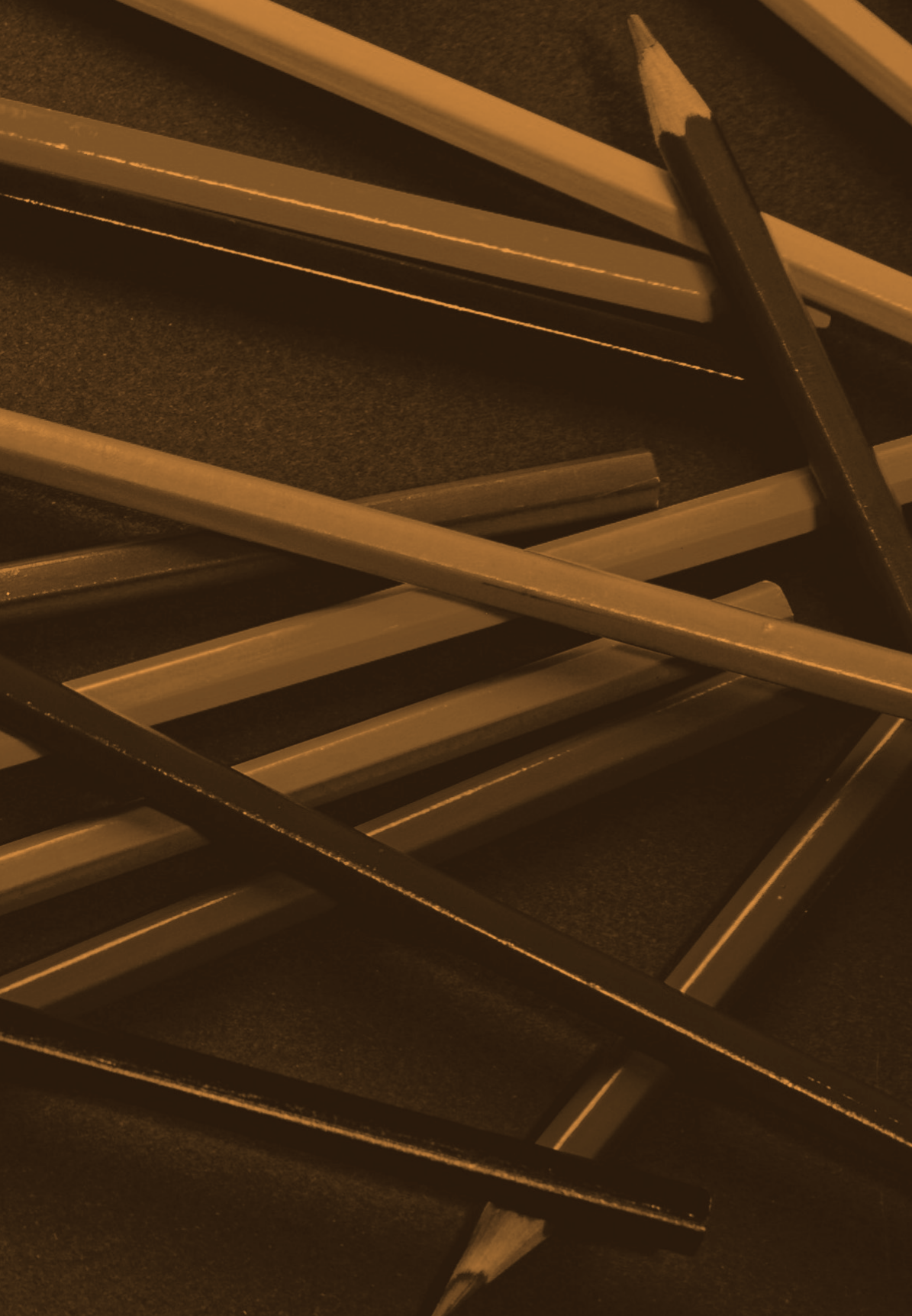
Mo dupé (Sou grata)

*Asante sana!*¹⁸
*E seun púpò!*¹⁹

18 Muito obrigada na língua Swahili / Bantu.

19 Muito obrigada na língua Yorubá.





Escrevendo diálogos com a escola pública: por um projeto de **educação antirracista e democrática**

[2022]

todos os direitos desta edição reservados
à UNIperiferias Editora Ltda

coordenação editorial **Daniel Martins,
Jailson de Souza e Silva, Alberto Aleixo
e Felipe Almeida**

organização **Ana Beatriz da Silva
e Patricia Elaine Pereira dos Santos**

preparação de texto **Jemima Alves**

projeto gráfico **Érico Peretta**

Editora Periferias

Rua Teixeira Ribeiro, 535, Maré, Rio de Janeiro

revistaperiferias.org

editora@imja.org.br



INSTITUTO
MARIA E JOÃO
ALEIXO



periferias



INSTITUTO
UNIBANCO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Escrevendo diálogos com a escola pública : por um projeto de educação antirracista e democrático / [organização Ana Beatriz da Silva].

-- Rio de Janeiro, RJ : EDUN|periferias, 2022.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-87799-01-8

1. Antirracismo 2. Democracia e educação - Aspectos sociais
3. Educação básica 4. Educação multicultural 5. Educação -
Finalidade e objetivos 6. Escolas públicas 7. Pesquisas
educacionais 8. Prática pedagógica I. Silva, Ana Beatriz da.

21-95783

CDD-370.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional : Escolas públicas :

Educação 370.7

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



INSTITUTO
MARIA E JOÃO
ALEIXO



periferias



**INSTITUTO
UNIBANCO**





ISBN 978-65-87799-01-8

