

Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as

Elison Antonio Paim
Patrícia Magalhães Pinheiro
Josiane Beloni de Paula

Elison Antonio Paim

Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC

Email: elison0406@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>

Patrícia Magalhães Pinheiro

Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC

Email: patti_magalhaes@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7826-2399>

Josiane Beloni de Paula

Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC

Email: belonijbc@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3946-3048>

Resumo

Este artigo traz discussões teóricas a respeito da decolonialidade, colonialidade – em sua tríade poder, ser e saber – e racismos. Enfatizaremos a decolonialidade como epistemologia que rompe dualismos, compreende intersecções entre identidades sociais e analisa classificações etnicorraciais como pedra angular da colonialidade do poder, ou seja, fundamental para estruturar o sistema-mundo moderno/colonial/capitalista. Assim, traremos narrativas de professoras, que promovem debates sobre as colonialidades e racismos presentes em nossa sociedade. O artigo resulta de teses em elaboração com foco nas relações etnicorraciais na formação de professores/as. Ressaltamos que a práxis destes processos educativos é compreendida aqui como atitude decolonial e antirracista. Neste momento, trabalhamos com narrativas de duas professoras na interface com o pensamento de autores/as decoloniais e antirracistas.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Relações etnicorraciais. Decolonização.

Recebido em: 08/09/2017

Aprovado em: 10/05/2019



Abstract**Education, ethno-racial relations and decolonization in the teachers' praxis****Keywords:**

Teachers' formation. Ethno-racial relations. Decolonization.

This article brings theoretical discussions about decoloniality, coloniality - in its triad power, being and knowledge - and racisms. We will emphasize decoloniality as epistemology that ruptures dualisms, comprehend intersections between social identities, and analyzes ethno-racial classifications as the cornerstone of coloniality of power, that is, fundamental to structuring the modern/colonial/capitalist world-system. Thus, we will bring narratives of teachers, who promote debates about the colonialities and racisms present in our society. The article is the result of theses in preparation focusing on the ethno-racial relations in the teachers' formation. We highlight that the praxis of these educational processes is understood here as adecolonial and anti-racist attitude. At this moment, we work with narratives of two teachers in the interface with the thought of decolonials and anti-racists authors.

Resumen**Educación, relaciones etnicorraciales y decolonización en práxis de profesores/as****Palabras clave:**

Formación de profesores / as. Relaciones étnicas. Descolonización.

Este artículo trae discusiones teóricas acerca de la decolonialidad, colonialidad - en su tríada poder, ser y saber - y racismos. Enfatizaremos la decolonialidad como epistemología que rompe dualismos, comprende intersecciones entre identidades sociales y analiza clasificaciones étnicas como la piedra angular de la colonialidad del poder, o sea, fundamental para estructurar el sistema-mundo moderno / colonial / capitalista. Así, traemos narrativas de profesoras, que promueven debates sobre las colonialidades y racismos presentes en nuestra sociedad. El artículo resulta de tesis en elaboración con foco en las relaciones etnicorraciales en la formación de profesores / as. Resaltamos que la praxis de estos procesos educativos es comprendida aquí como actitud decolonial y antirracista. En este momento, trabajamos con narrativas de dos profesoras en la interfaz con el pensamiento de autores / las decoloniales y antirracistas.

Introdução

El desprendimiento del pensamiento decolonial es la confianza en que otros mundos son posibles. “Otros mundos”: no uno nuevo y único que creamos de antemano que será el mejor, sino muchos, que están en proceso de construcción, planetariamente. (Mignolo, 2010).

A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem. (Osório, 2008).

As questões etnicorraciais constituem temática de extremo interesse para as ciências sociais, interesses estes manifestados no presente, mas que remetem, invariavelmente e inevitavelmente, ao passado, vislumbrando ainda perspectivas de futuro quando aliadas à luta contra preconceitos, discriminações e antirracismo. De acordo com o sociólogo e professor brasileiro Octavio Ianni (2004, p. 21) a questão racial: “Modifica-se ao acaso das situações, as formas de sociabilidade e dos jogos de forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente”. Sendo assim, os exercícios desprendidos para compreender as questões etnicorraciais se fundem aos dilemas de entender o mundo moderno.

Na tentativa de compreendermos o mundo moderno, nos apegamos aos estudos do pensamento decolonial, começando pela trajetória histórica do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade a partir de sua ruptura com os estudos subalternos - latino-americanos e indianos -, culturais e pós-coloniais, no final dos anos 1990. De acordo com a cientista política e professora brasileira Luciana Ballestrin (2013), o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização dos argumentos pós-coloniais através da noção de “giro decolonial”.

Esta nova epistemologia rompe com visões dualistas, binárias e antagônicas por excelência, tais como: colonizador/colonizado; branco/negro; homem/mulher; opressor/oprimido; Norte/Sul; busca-se a compreensão da complexidade e das intersecções existentes entre as diversas identidades sociais. Assim, ela explora, para além do colonialismo, compreendido como período histórico, suas marcas profundas e radicais: a colonialidade compreendida, também, como face da Modernidade. Colonialidade que, de acordo com o sociólogo e professor peruano Aníbal Quijano (2000) se manifesta na tríade: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do poder se ancora em um complexo sistema de classificação social que tem seu embasamento classificatório em uma hierarquia racial e sexual e sua prática perversa na distribuição de identidades sociais tidas como superiores e inferiores (Maldonado-Torres, 2007; Paim, 2016). De acordo com Quijano (2000) e o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do poder se constitui como elemento de conexão entre o racismo, a exploração capitalista, o controle do sexo e o monopólio do saber.

A colonialidade do ser se manifesta na linguagem e na experiência vivida dos sujeitos através dos processos de inferiorização, desumanização, subalternização do outro e na promoção do sufocamento de experiências e formas de vida outra. Segundo o psiquiatra e filósofo francês da Martinica Frantz Omar Fanon (2005) e a pedagoga decolonial Catherine Walsh (2008), a colonialidade do ser, ou seja, estes severos processos de inferiorização, desumanização e subalternização, promovem a “não existência” dos sujeitos, os julgando sempre como não modernos, não civilizados, bárbaros, em contraposição à construção da ideia relacional razão (racionalidade) e humanidade. Desta forma, a colonialidade do ser funda a construção de identidades sociais, classificações, normatizações, categorizações que enquadram povos como superiores e inferiores, sendo assim “lós pueblos y comunidades indígenas aparezcan como lós bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y lós pueblos y comunidades negras [...] como no existentes” (WALSH, 2008, p. 17).

Já a colonialidade do saber se manifesta, notadamente, nos mais distintos níveis de ensino, onde há a valorização do conhecimento científico, cartesiano, moderno, racional e eurocêntrico em detrimento de demais conhecimentos e epistemologias. Maldonado-Torres (2009) cunha o conceito de racismo epistêmico e afirma que este tipo de racismo hierarquiza grupos como não humanos e, portanto, incapazes de construir epistemologias, conhecimentos, formas de vida “para além das justificações biológicas de racismo, outras justificações baseadas em diferenças de cultura ou maneira de estar, é possível encontrar [...] uma justificação ontológica e epistemológica mais sutil” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 377).

O colonialismo se manifesta como continuidade de formas coloniais de dominação, pretende obter o controle da economia, da autonomia, da natureza e dos recursos naturais, do gênero, da sexualidade e, até mesmo, da subjetividade do conhecimento. É através de práticas perversas que estende seus domínios. E uma dessas práticas está na construção e manutenção da ideia de raça; de inferioridade de um povo em relação ao outro; no aparato ideológico criado para a livre exploração de negros/as e indígenas por pessoas brancas, consideradas dotadas de superioridade e pureza do sangue, ao longo da história e conseqüente manutenção

de privilégios elitistas. Sendo assim, características biológicas foram superadas por categorias puramente ideológicas embebidas em jogos perversos de poder.

Quijano afirma que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

É importante destacar que a desigualdade pautada na oposição superioridade/inferioridade, que vem sendo criada e reforçada pelo colonialismo, não se restringe apenas às questões etnicorraciais, estão presentes, também, nas questões de gênero, sexistas, classistas, linguísticas, regionais, religiosas, na produção/valorização do conhecimento.

Desta forma, temos identidades sociais que atuam de maneira relacional e interseccional. De acordo com a advogada, ativista e professora estadunidense Kimberlé Crenshaw (2002, p. 137) a discriminação opera em diversas identidades sociais, tais como: “classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferenças’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”. Crenshaw teoriza o conceito de interseccionalidade:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

No Brasil, estas identidades sociais combinadas entre si estão intimamente ligadas ao processo de formação das nossas diferenças sociais e, conseqüentemente, dos locais que ocupamos na sociedade.

Com o desenvolvimento científico, tanto nas ciências naturais quanto nas sociais, o conceito de raça biológica se torna cada vez mais questionado em sua eficácia científica. Sobre esta problemática, o sociólogo brasileiro Rafael Guerreiro Osório afirma que:

Não existe nenhuma pesquisa que comprove que a cor da pele, ou outras características físicas implicariam em certos comportamentos morais ou qualidades essenciais a um determinado povo como se acreditava no final do século XIX. No

final da segunda guerra mundial, depois do holocausto nazista, houve um esforço muito grande por parte de geneticistas, biólogos, antropólogos e sociólogos no sentido de banir o conceito de raça das ciências. [...] O conceito de cultura seria muito mais viável para se pensar as diferenças humanas do que o conceito de raça. O mundo social está intimamente ligado a um universo simbólico que lhe dá sentido e significado. Se do ponto de vista da natureza o conceito de raça não se sustenta para discutir nossas diferenças, apesar disso, ele ainda opera na vida social. Os seres humanos se pensam e se classificam enquanto pertencentes às raças (OSÓRIO, 2008, p. 84).

Sendo assim, asseguramos que a raça é uma construção social criada e fortalecida pelo sistema moderno/colonial, ou seja, a cor da pele ou raça de uma pessoa se associa a significados simbólicos de discriminação, dominação e opressão. Compreendemos, então, que, no Brasil, ser negro/a, indígena e branco/a implica diferenças de tratamento, manifestadas desde o acesso à escolaridade, saúde, mercado de trabalho, segurança, moradia – direitos básicos – a critérios estéticos de beleza. Desta forma, a raça irá operar como critério de pertencimento/preenchimento de diversas estruturas sociais, inclusive de classe. Segundo o cientista social e professor Márcio Mucedula Aguiar (2007, p. 84): “Nesse sentido, a raça funciona como um mecanismo adscritivo de criação de desvantagens no acesso ao mercado de trabalho e outros setores da vida social”, para uns, ao passo que assegura privilégios para outros.

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos, datado do ano de 1998, “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”.

É definido ainda, segundo o teólogo brasileiro Joaquim Beato, como:

[...] teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO, 1998, p. 1).

Já o historiador e professor brasileiro Joel Rufino dos Santos afirma que:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

Mas será mesmo que a ignorância, compreendida como falta de conhecimento, está presente na construção de ideia de raça? Não seria um projeto cheio de intencionalidade e propósitos bem marcados e delimitados?

O sociólogo e professor porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2008) faz interessante análise entre a colonialidade do poder, a estruturação do sistema-mundo moderno/colonial e as identidades etnicorraciais.

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Desta forma, afirma que tanto a raça quanto o racismo são “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123). Se a raça é uma categoria mental da modernidade, tem-se que seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América (QUIJANO, 2005, p. 1).

É de suma relevância compreender a colonialidade do poder, a invenção da raça e os processos de negação do outro que estão ligados às representações do imaginário social, na manutenção de conceitos do que é ser belo/a, branco/a, negro/a, indígena, homem, mulher, hetero ou homossexual, enfim do que é ser brasileiro/a. Destacamos ainda que, sendo essas representações simbólicas elementos das relações sociais que nos circundam, estão também presentes e sendo reproduzidas nos ambientes educacionais que vão da Educação Básica a Educação Superior.

O antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga disserta sobre a construção das identidades etnicorraciais no Brasil:

A ideia de uma nova etnia nacional traduz a de uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes e de opressão e repressão das tendências virtualmente separatistas, inclusive dos movimentos sociais que lutaram para edificar uma sociedade mais aberta e solidária. Talvez esse processo de unificação política brasileira, feito num clima antidemocrático, explicaria por que a confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras não resultou na formação de uma nação multiétnica (MUNANGA, 2010, p. 445).

O povo brasileiro foi gerado do encontro de pouquíssimos homens brancos europeus com uma multidão de mulheres indígenas e negras, daí a falsa ideia da democracia racial, de que não existem racismo e discriminação racial em nosso país. O racismo originado e perpetuado no Brasil, realmente, não é o da *apartheid*, da segregação, das leis que impedem uniões inter-raciais, porém é um racismo manifesto¹, intimamente ligado à classe social e ao gênero a que o discriminado pertence, ou seja, interseccional, sendo ainda gerador de genocídios e epistemicídios.

¹ Usamos a expressão racismo manifesto em contraposição ao racismo velado, compreendendo que, no Brasil, o racismo se mostra presente em todas as esferas sociais, tendendo a ser ocultado, disfarçado, dissimulado, abrandado, mas nunca despercebido.

Munanga disserta sobre a intersecção raça e classe na construção das identidades sociais no Brasil:

[...] Por isso, muita gente no Brasil, entre os mais esclarecidos, estudiosos das áreas das humanidades, políticas da esquerda, jornalistas, etc... não se cansam de repetir a frase 'a discriminação mais importante no Brasil é a social'. Por mais que essas pessoas tendem conscientemente se libertar do mito da 'democracia racial', esse ronda sempre em suas cabeças por causa dessa ambiguidade cor/classe (MUNANGA, 2010, p. 448).

Desta forma, o racismo no Brasil é definido como racismo de marca, em oposição ao racismo de origem, comum nos Estados Unidos, ou seja, a discriminação em solo tupiniquim se baseia em características da aparência física individual como cor da pele, textura do cabelo, formato do rosto, tamanho da cabeça, traços corporais, enquanto que, em terras estadunidenses, se manifesta em relação à ascendência de certos grupos etnicorraciais, de acordo com as contribuições do sociólogo Oracy Nogueira (2006). Construimos no Brasil, historicamente, uma autoimagem mestiça, híbrida, do "encontro" de três raças: indígenas, brancos e negros. Sendo assim, o racismo de marca operante aqui se relaciona à assimilação e à mestiçagem com vistas ao processo de branqueamento, enquanto o racismo de origem tende à segregação.

Nogueira (2006) explana sobre a discriminação racial e as relações interpessoais, sendo que nos casos de preconceito racial de marca, como no Brasil, é possível que uma pessoa preconceituosa mantenha laços de amizade com uma pessoa negra sem que isso mude sua concepção preconceituosa. Já nos casos onde o preconceito é de origem, como nos Estados Unidos, uma pessoa branca que mantenha laços com uma pessoa negra estará sujeita a sanções que podem até chegar ao ponto de o indivíduo ser tratado de forma discriminatória como se fosse realmente também negro/a.

No Brasil, se o indivíduo é mestiço claro, independente que os pais e avós sejam negros, ele sofrerá menos preconceito racial. Nos Estados Unidos, a pessoa pode não revelar nenhum traço negróide na aparência, mas se sabe que em sua origem há pessoas negras, ela será considerada negra e sofrerá os mesmos preconceitos (NOGUEIRA, 2006).

Devemos compreender o racismo como produto da modernidade, filho da colonização e do processo de escravização de negros/as e indígenas no continente americano, nutrido pela colonialidade através da (re)construção de práticas racistas que tendem a discriminar o que se relaciona com a história e a cultura negra e indígena, ou , ainda, histórias e culturas que não sejam eurocentradas.

Durante muitos anos e ainda em certas esferas da sociedade brasileira, o racismo permanece sendo o debate sempre adiado. Esta temática é tão complexa que, embora a grande

maioria dos brasileiros afirma que não são racistas, estas mesmas pessoas dizem que possuem em seus círculos familiares ou de amizade sujeitos racistas. Somos uma nação racista, que não se reconhece racista. Somos hipócritas! Não enxergamos nossas atitudes, não fazemos análises radicais da realidade para compreendermos o descompasso existente entre a população negra brasileira e os espaços que ela ocupa em nossa sociedade. Não paramos para refletir acerca de quantos colegas negros e negras tivemos em nossas escolas e universidades. Quantas/os professoras/es negras/os tivemos ao longo de nossas vidas escolares/acadêmicas? Quantas pessoas negras fazem parte dos nossos círculos sociais, dos prestadores de serviço que temos contato? Quais cargos estas pessoas negras estão desempenhando na sociedade?

É importante salientar que séculos de discriminação e preconceito geraram, reproduziram e fortaleceram movimentos sociais em prol das causas indígenas e afro-brasileiras, e a luta constante desses movimentos culminou na aprovação de inúmeros dispositivos legais que vieram para garantir direitos específicos a esses povos ou mesmo para promover sua igualdade de direito, ou seja, tentativas de promover a equalização racial. Porém, ainda existe um grande descompasso entre os dispositivos legais e sua efetivação na prática política brasileira. Sem contar com a falta de “políticas mais eficientes de combate à desigualdade racial, baseadas em evidências, que aproveitem os conhecimentos existentes sobre a reprodução da desigualdade racial, dotadas de orçamento e com ampla cobertura” (OSÓRIO, 2008, p. 91).

O não cumprimento dos documentos oficiais, criados e implementados através de muita luta política dos movimentos sociais, estão relacionados, na maioria das vezes, a opções políticas não declaradas dos governantes e de demais segmentos da sociedade que se esforçam em manter o *status quo* brasileiro. Sendo assim, temos total convicção de que os atuais modelos de gestão política fazem questão de reproduzir mecanismos de segregação etnicorracial concebidos desde a época do Brasil colônia e perpetuados pela colonialidade.

Outro elemento de suma importância para a efetivação de práticas de equidade etnicorracial é a promoção do diálogo com o outro, o reconhecendo e nos reconhecendo nele, praticando a interculturalidade despida de preconceitos e jogos de poder que marginalizam e excluem. A interculturalidade pode ser compreendida como processo de interação entre culturas, processo que nunca poderá ser de imposição ou de adaptação de uma cultura a outra, devendo obrigatoriamente ser um processo de enriquecimento cultural, onde os diferentes se reconhecem, se conhecem, se relacionam e juntos crescem. É através dessa relação que surge a construção de novas identidades, que se conservam como próprias ao mesmo passo que se reconstróem mestiças. Como nos provoca Walsh, a interculturalidade crítica como um projeto

de construção de outras formas de ordenamento social, construção de resistências frente à opressão do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

E o *locus* da interculturalidade, através do estudo de variadas culturas, suas histórias e contribuições para a construção da sociedade brasileira, visando o convívio antirracista, pacífico, respeitoso, de valorização e enaltecimento entre os diferentes e a gradual e utópica eliminação dos preconceitos é, sem dúvidas, a escola, entendida aqui como zonas de contatos interculturais, ou seja, lugar possível de encontro de culturas (ANTONACCI, 2009). A riqueza do ambiente escolar nos permite discutir e refletir acerca dos processos geradores de preconceitos e como tentar superar essa problemática, que vêm sendo recriada e reproduzida ao longo da história do Brasil, da América Latina, do colonialismo a colonialidade, ou seja, da construção da modernidade.

Neste aspecto, temos, através da modificação do artigo 26-A na LDB de 1996, a implementação da Lei 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o ensino básico, tanto privado quanto público, devendo estar presente em todas as disciplinas, ampliando a versão anterior do artigo 26A, a saber, Lei 10.639/03.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

Acreditamos que através do processo de (re)conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena, e portanto, a efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira, haja o melhor entendimento das relações etnicorraciais presentes em

nossa vida cotidiana, tomada de consciência, compreensão de perspectiva histórica, análise crítica da realidade, incentivo à luta antirracista e antidiscriminatória.

Desta forma, será possível potencializar a prática pedagógica para formação conceitual, procedimental e principalmente atitudinal mediada pelo respeito à diferença, portanto constituinte de equidade etnicorracial, de gênero e outras (interseccionalidade raça, classe e gênero). Essa perspectiva possibilita a articulação das práticas escolares com valores ancestrais das populações que participaram ativamente da formação da nação e que pelo processo de colonização expropriadora, da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, bem como de processos racistas, sofreram tentativas de inferiorização, marginalização e invisibilização.

Partindo dessa conjectura, investigamos a efetivação da Lei 11.645/08 na práxis de professores/as da Educação Básica que participaram do evento “Encontro sobre o Poder Escolar”². Estas práxis foram compartilhadas por meio de entrevistas e da construção de narrativas dos/as professores/as tidos como fontes orais. Desta forma, trabalhamos com a memória e experiências de educadores/as que desenvolvem práticas de resistência em sala de aula, no que tange à valorização dos/as negros/as e indígenas na sociedade brasileira.

Nas palavras de uma das professoras, que vê o Encontro sobre o Poder Escolar como um ambiente formador e fomentador de práticas de resistência:

Tínhamos um fator que reforçava a necessidade de problematizar

Na época que eu participei da primeira vez, foi uma divulgação na escola assim, o diretor trouxe, trouxe um folder, acho que era da secretaria na época, e... eu lembro que ele levou diretamente para minha sala, dizendo: Tu tens que participar disso aqui. [...] Nós estávamos na sala, realizávamos práticas de trabalho relacionadas as questões negras, e... quando tinha alguma coisa nas outras salas, que as gurias quisessem fazer qualquer trabalho em relação a essa categoria as gurias nos chamavam para fazer nas salas delas, então ficou tipo assim, ah na sala do pré A, a professora trabalha, então se tu quiser abordar esta questão, chama ela, faz uma parceria e nós fazíamos junto, então por isso a decisão de compartilhar experiência, por isso que o diretor quando viu que tinha poder, disse não, tu tens que ir lá e mostrar o trabalho, porque eu já estava fazendo com as colegas na sala de aula. [...] Teve continuação, porque eu lembro que, quando eu comecei, a fazer esse trabalho mais efetivo, mais pontual, foi porque tinha um grupo bem grande de crianças que usavam falas preconceituosas, por exemplo, algumas crianças que se referiam as mães dos coleguinhas, porque ouviam o pai falar, tipo lá vem a vaca, aquela mãe do fulano de tal, a vaca preta...,se referindo em função da mãe de um aluno ter atravessado na frente do carro quando ele vinha vindo. As crianças então eles

² Criado em 2001, o projeto de formação “Encontros sobre o Poder Escolar” tem como objetivo investir no desenvolvimento da autonomia e capacidade da comunidade escolar, contribuindo para a qualificação da oferta da educação básica através da divulgação de experiências, diálogos e o contato com pesquisadores da área. Foi idealizado por professoras após a participação em eventos intercontinentais oferecidos em Porto Alegre - RS, com intuito de levar para o extremo sul o debate da escola, tornando-se um evento estadual. Conta com a organização de sete instituições, universidades, conselhos de educação, secretarias de educação e outros.

vinham com essas falas muito fortes. Assim tínhamos um fator que reforçava a necessidade de problematizar.

Também contribuiu na elaboração da proposta de trabalho perceber que os brinquedos que chegavam na escola, não oportunizavam representatividade aos alunos negros, e como chegam não tinham bonecas negras na escola, nós passamos a confeccionar e inserir esses brinquedos na turma. (JULIANA, 2017).

A professora que se desafia nos conta como foi:

Olha, dentro da escola eu estou vendo que ninguém trabalha com essa questão da história negra

Mas eu fui fazer a especialização, lá na Faculdade de Educação. Iniciei em 1983. O que eu vou fazer de especialização? Vou fazer em Educação e Sociedade! Eu já vinha nessa linha toda da sociologia. Fui, e digo “O que eu vou fazer depois de conclusão dessa especialização?”. Pensei na minha prática. Eu digo: Olha, dentro da escola eu estou vendo que ninguém trabalha com essa questão da história negra” – que eu já tinha feito a tal de releitura. Não sei se muito aprofundado, ou não, mas fiz! E aí eu digo: “Tá, como é que eu vou, agora, mudar isso? Vou tentar mudar, ou eu...”. Começar por mim! Aí eu digo, eu sabia, me lembro quando é terceiro ano tu dá história do município; eu tinha um livrinho que me foi passado – não sei pela SME, ou na escola –, a história oficial de Pelotas, né? A charqueada era só por cima. Eu digo: “Não, mas é na charqueada que eu vou insistir, porque é ali que está a origem de todas as coisas”. Eu fiz, e o Gomerindo me orientou. Aí eu digo: “Eu vou fazer um trabalho para ver como é que a escola trabalha com a cultura afro, com a questão negra dentro da escola”. E não tinha nada! Não trabalha! E aí eu perguntava para os professores: “Tá, mas, por quê? O que vocês percebem?”, “Ah, a gente percebe isso, mas aí a gente trabalha muito mais na questão das relações interpessoais”, aquela coisa humanista, assim. “É teu irmão; não faz isso. Ele é uma pessoa igual a ti. Não tem nada a ver a cor da pele com o que...”. Mas nada além disso! Aí eu digo: “Não!”. Mas elas me diziam que eu não tinha material; que não conheciam a história, que para elas também não tinha sido ensinado; que elas não sabiam como fazer isso; que elas se sentiam, as vezes, constrangidas, também, não sabiam como é que as crianças iam aceitar; as famílias! Era uma série de dificuldades que a gente sabe que os professores têm, ainda mais com uma temática – que nem hoje! Ninguém sabe trabalhar com a questão LGBT. Não sabe o que fazer. Fica com medo. As famílias, às vezes, resistem. Não querem nem saber se a filha ou filho tem uma outra orientação. E as professoras ficam também sem saber o que fazer! E a temática negra, já naquela época, desde sempre, foi assim! Eu fiz o trabalho da especialização. Era um processo de conhecimento de como a cultura negra era trabalhada dentro da escola. Foi aí que eu fui descobrir que tinham algumas experiências! Quando eu encontrei a Maritza com o grupo de dança afro no Cecília Meireles. Fiz aquela coisa; não publiquei artigo – eu não era muito de escrever artigo, aquilo era uma coisa que enjoava na academia, também, era isso! Acho que por isso que eu consegui, pouco, ler, sair, assim. Essa coisa da meritocracia de tu ser avaliada pelo que tu escreve, [pelo que] tu publica! Eu sei, não é uma crítica; é uma crítica, mas não é uma crítica pessoal, mas eu sei de muitos professores e colegas que escrevem sempre o mesmo artigo, mudam a introdução, e quando tu vai ler o conteúdo é a mesma coisa. E não muda nada! Eu digo: “Eu não vou entrar nessa lógica, assim, louca, não! De ter que estar escrevendo, escrevendo. Eu tenho é que fazer o que eu tenho que fazer dentro da sala de aula”. Eu ingressei na universidade em 1986, quando eu fiz o concurso. E aí eu já sabia que eu tinha que – não era tão acirrado quanto é hoje, mas já sabia que tinha que publicar, e que tinha isso e aquilo, me aperfeiçoar. Eu entrei em 1986; em 1992 eu saí para o mestrado,

porque aí eu passei o estágio probatório, e, em 1992, eu podia ser liberada para fazer o mestrado. E aí eu digo: “Agora eu vou fazer outra coisa. Eu vou ver as experiências, de novo vou para dentro da escola ver que experiências alternativas, que experiências de resistência têm”. E fui procurar. E aí, se eu não me engano, naquela época, as únicas que existiam eram por iniciativa da Maritza. No Pelotense, com o grupo de dança afro que ela já estava começando, e no Cecília Meireles, também. Eu fiz um estudo de caso: entrevistei a Maritza, entrevistei cada um dos aluninhos que ela tinha no grupo de dança, que não eram só negros! Mas eu vi que ela trabalhava toda aquela questão (JACIRA, 2017).

Com estas narrativas podemos perceber que, com os outros, professores/as compartilhando com seus pares e levando para a escola, inicia-se uma formação de sujeitos, estes capazes de analisar suas vidas e formas de ser e estar no mundo, que existem outras possibilidades de saberes e fazeres.

Ressaltamos que a efetivação das leis, ou seja, o contato com a história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, no ambiente educacional, representa elementos que promovam o respeito e a valorização da diferença, ao passo que diminua a hostilidade no trato ao diferente e gere a gradativa atenuação das discriminações e preconceitos sofridos, a muito, por esses segmentos da sociedade brasileira.

Dialogando com o educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, partimos do pressuposto de que a escola desenvolve papel de mantenedora de um sistema excludente, e buscamos, também nos conceitos freirianos, a denúncia/anúncio para debater acerca da temática etnicoracial.

Acerca da denúncia do racismo em nossa sociedade e possibilidades de transformação de formas de discriminação através de práticas emancipatórias e de resistência praticadas por professores/as como estratégias para a transformação da realidade, Freire tece a seguinte reflexão:

Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico, tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 1987, p. 42-43)

Para que haja uma real transformação, uma decolonização das mentes e corpos, é preciso a práxis revolucionária. Podemos começar por nós, cada um deixando para suas gerações experiências de amorosidade, respeito ao outro e a todos os seres da natureza. Destacamos que a práxis é, sem dúvida, uma construção coletiva, e é através da desnaturalização dos preconceitos, dos desrespeitos e da construção de sujeitos que busquem a sua conscientização, reconhecendo seu status de inacabamento e procurando “ser mais”, ou

seja, saindo da ideia comum, disseminada como certa e exercitando a reflexão, que construiremos o respeito ao outro, se reconhecendo como o outro.

Dessa forma, podemos visualizar, através de práticas inovadoras, inclusive em salas de aulas, contribuições para construção de uma sociedade realmente para todos e não ingenuamente como temos hoje, pois legalmente todos têm os mesmos direitos, mas na hora de exercitá-los encontramos obstáculos intransponíveis. Sendo assim, iniciativas nascidas na escola e nos movimentos sociais levam a sociedade a perceber a possibilidade de mudança de atitudes e de uma nova visão de mundo, mais justo, igualitário e possível, construídos por todos e para todos.

Passos (2006) afirma que se a escola cria modelos sociais nos quais estão inseridas, isso significa que nela também estão presentes e sendo reproduzidas e reinventadas práticas de desigualdade social, racial, cultural e econômica. A vivência da diversidade etnicorracial no espaço escolar exige que professoras/professores e gestoras/gestores da educação concebam a escola como um campo de lutas e a pedagogia uma forma de política cultural voltada para um projeto de cidadania, democracia e emancipação. Isso significa movimentar valores, crenças e culturas consideradas como verdades, significa tensionar com práticas pedagógicas na tentativa de desconstruir concepções colonialistas, racistas, conservadoras e excludentes que banalizam e tornam insignificantes as práticas sociais, culturais e históricas seculares. Questionar a norma e inquirir de onde vem a compreensão de que o correto, o normal é ser homem/heterossexual/branco/cisgênero/patriarcal/cristão/capitalista/europeu.

O que se pretende com o ensino da temática afro-brasileira e indígena é colocar no âmbito do planejamento, da formação de professores/as e do currículo da escola brasileira a reflexão sobre o que se ensinou ou ensina-se na escola, indo além de concepções rasas e estereotipadas sobre essas populações. Deve-se discutir a história, a cultura, a luta, os conhecimentos ancestrais, a importância dessas populações para a construção do povo brasileiro e do Brasil que temos hoje, suas relações com o mundo no passado e no presente, seus modos de ser e de viver. Assim, visualizamos o estabelecimento de relações mais positivas no sentido do respeito, criando relações pessoais, fortalecendo e recriando identidades, permitindo o conhecimento despido de preconceitos, praticando a interculturalidade e o reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira e indígena na formação histórica, cultural, social, linguística e econômica brasileira.

Compreender como acontece a dinâmica de (re)construção dos conceitos de diferença, respeito e valorização do outro, zelo pela interculturalidade, reconhecimento e sentimento de pertencimento à riqueza cultural brasileira no âmbito da formação de professores/as é de suma

relevância para que esses elementos estejam, de fato, presentes na escola, nas salas de aulas, nos corredores, nas brincadeiras da hora do recreio.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção de hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n°36/37, ano 20, p. 83-88, 2007. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/AGUIAR-%20MARCIO.%20A%20construcao%20das%20hierarquias%20sociais%20classe-%20raca-%20genero%20e%20eticidade.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2017.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpos negros em zonas de contato interculturais. In: VELLOSO, Mônica Pimenta. ROUCHOU, Joëlle. OLIVEIRA, Cláudia (Org.). *Corpo: identidades, memórias e subjetividades*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n°11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BEATO, Joaquim. *Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade*. CENACORA, 1998.

BRASIL, Lei 11.645, de 10/03/2008. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011> Acesso em: 20 de maio de 2017.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GROSGOUEL, Ramon. *La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso*. Tabula Rasa, n.8, 2008, p. 243-282.

IANNI, O. O preconceito racial no Brasil. In: *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, 2004. (Entrevista). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420040001&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 de maio de 2017.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-eModernidade-Racionalidade> Acesso em: 20 de maio de 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global, Colombia: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. 1º ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez: 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, pp. 287-308.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília; IPEA, 2008, p. 65-96. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf Acesso em: 20 de maio de 2017.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heliosa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Entre textos e contextos*. Curitiba: Editora CRV: 2016.

PASSOS, Joana Célia. dos. Jovens Negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. *29ª reunião anual da ANPED*: Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846--Int.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2017.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. *Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática*. Brasília: MTb-a/

Assessoria Internacional, 1998.

SANTOS, Joel R. *O que é racismo*. Coleção Primeiros Passos, 1990.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Colômbia, n. 26, p. 102-113, abril 2007, p. 103.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá: Colombia, n° 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2017.