



Percurso formativo decolonial: transgredir, insurgir e (re)existir

Decolonial formative path: transgress, rebel and (re)exist

Alice Xavier Marques de Oliveira

Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. E-mail: alicexaviermarques@gmail.com

Diogo da Hora Moura

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. E-mail: diogodahora@ufrj.br

Luiz Fernandes de Oliveira

Doutor em Educação pela PUC – Rio. Professor da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. E-mail: axeluz@gmail.com

Resumo

Este texto reflete sobre algumas realidades e territórios periféricos e do campo com uma população de maioria negra, entendendo que o ensino de sociologia necessita pensar o contexto de aprendizagem desses jovens. Esta reflexão parte da realidade de debates e reflexões do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, que tem como um dos seus objetivos formar futuros docentes atuantes em escolas do campo e que, por sua vez, mobilizem aprendizagens também no campo das ciências sociais. Como base teórica desta reflexão, partiremos da perspectiva do debate sobre as pedagogias decoloniais e a análise sobre os percursos formativos de (re)existências de jovens estudantes negros da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Num primeiro momento, abordaremos sobre o conceito de pedagogias decoloniais. Num segundo momento, descreveremos o percurso formativo de estudantes envolvidos no debate sobre as possibilidades pedagógicas do ensino de sociologia nas escolas periféricas e do campo. E, por fim, como estes percursos formativos podem contribuir numa perspectiva decolonial na formação de educadores em Ciências Sociais como forma de transgressão, educação antirracista e insurgente.

Palavras-chaves: Antirracismo. Ensino de Ciências sociais. Percursos formativo.

Abstract

This text, that we will present, tries to reflect about some peripheric realities and territories and in the countryside with a majority black population, understanding that the teaching of sociology needs to consider the learning context of these young people. This reflection is rooted in the reality of debates and

reflections on the undergraduate course in Rural Education at UFRRJ, which has as one of its objectives the development of future teachers who work in rural schools and who, in turn, also mobilize learning in the field of social sciences. As the theoretical basis for this reflection, we will start from the perspective of the debate on decolonial pedagogies and reflect on the formative trajectories of (re)existences used by young black students in UFRRJ's Undergraduate Degree at Rural Education. First of all, we will address the concept of decolonial pedagogies. In a second moment, we will describe the formative journey of students who are involved in the debate about the pedagogical possibilities of teaching sociology in peripheral and rural schools. And finally, how these formative journeys can contribute to a decolonial perspective to the training of social science educators as a form of transgression, anti-racist and insurgent education.

Keywords: Anti-racism. Social science teaching. Formative paths.

Introdução

Já faz mais de uma década que a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008 alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e passou a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Recentemente a BNCC foi instituída e revogou a referida Lei. Embora a sociologia não faça mais parte da maioria dos currículos de ensino médio do país, um amplo espectro de reflexões pedagógicas foi acumulado no que diz respeito a propostas e formulações pedagógicas sobre o Ensino de sociologia e sua implementação no ensino médio.

Entretanto, o debate pedagógico e didático que mobilizou as instituições responsáveis pela formação docente a pensar em alternativas teórico-metodológicas para o ensino e a prática docente, que provocou as escolas da Educação Básica a implementar propostas curriculares para desenvolver uma prática pedagógica consistente e rigorosa, que se limitou a espaços educativos urbanos. O ensino de sociologia foi essencialmente pensado como um campo de conhecimento a partir de contextos urbanos. Escassas propostas didáticas e pedagógicas foram formuladas numa perspectiva de uma Educação para jovens do Campo, quilombolas, jovens negros periféricos e povos tradicionais. Poucas são as produções sobre o ensino de sociologia que refletem sobre e a partir de territórios diferentes do contexto urbano.

Este texto, que ora apresentamos, tentará refletir sobre algumas realidades e territórios periféricos e do campo com uma população de maioria negra, entendendo que o ensino de sociologia necessita pensar o contexto de aprendizagem desses jovens. Esta reflexão parte da realidade de debates e reflexões do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, que

Percurso formativo decolonial: transgredir... | Alice X. M. de Oliveira | Diogo da H. Moura | Luiz F. de Oliveira

tem como um dos seus objetivos formar futuros docentes que atuem em escolas do campo e que, por sua vez, mobilizem aprendizagens também no campo das ciências sociais.

Como base teórica desta reflexão, partiremos da perspectiva do debate sobre as pedagogias decoloniais (Walsh, 2005) e a análise sobre os percursos formativos de (re)existências de jovens estudantes negros da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Num primeiro momento, abordaremos sobre o conceito de pedagogias decoloniais. Num segundo momento, descreveremos o percurso formativo de estudantes, envolvidos no debate sobre as possibilidades pedagógicas do ensino de Sociologia nas escolas periféricas e do campo. E, por fim, como estes percursos formativos podem contribuir numa perspectiva decolonial na formação de educadores em Ciências Sociais como forma de transgressão, educação antirracista e insurgente.

Pedagogias decoloniais

O conceito sobre as Pedagogias decoloniais vem ganhando força no Brasil nos últimos dez anos por sua relevância política e pedagógica. A partir de uma rede de pesquisadores latino-americanos, inicia-se, no final do século XX, a divulgação de formulações até então desconhecidas. Em diálogo com os estudos subalternos indianos, os estudos culturais britânicos e com as produções dos intelectuais negros diaspóricos, tais estudos fazem crítica ao eurocentrismo, que é repercutida na maioria das produções acadêmicas ocidentais, fazendo assim o combate epistêmico e político do ponto de vista dos sujeitos colonizados pela modernidade europeia.

A partir do início do século XXI, essa rede de pesquisadores lança a ideia sintetizada na seguinte expressão: “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2003, p. 75). Em 2002, Arturo Escobar apresentou no 3º Congresso Internacional de Latino-Americanistas, em Amsterdã, o texto intitulado “Mundos e conhecimentos de outro modo”, no qual fazia referência à rede de pesquisas Modernidade/Colonialidade (M/C). O texto apresentava e analisava as formulações teóricas de intelectuais que buscavam propôr uma nova perspectiva epistêmica de interpretação da realidade latino-americana, além de fazer desta um instrumento de diálogo com os movimentos sociais indígenas e afro-latino-americanos. Para Escobar (2003), esses intelectuais, em diálogo com os movimentos sociais, pretendiam apresentar uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto em seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas.

Mas o que esses intelectuais produzem? Quais conceitos e formulações estão presentes em seus livros e artigos? E por que estão penetrando nos estudos educacionais brasileiros, em particular, quando se destaca a questão racial no campo educacional?

Para entender o que são as pedagogias decoloniais se faz necessário explicitar alguns conceitos-chaves como: mito de fundação da modernidade, colonialidade, racismo epistêmico, diferença colonial, transmodernidade e opção decolonial. Muitos deles são novos, forjados nos últimos 30 anos, e começam a dialogar com diversas áreas acadêmicas, especialmente no Brasil, na área de educação e ciências sociais.

O termo decolonial (ou opção decolonial) deriva de uma perspectiva teórica que esses autores expressam, tendo como postulado principal que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2003, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pôde produzir as Ciências Humanas a partir de um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do Ocidente.

O primeiro conceito da perspectiva teórica M/C se refere ao mito de fundação da modernidade, que redefine, portanto, o conceito de modernidade.

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia por esforço autóctone da razão, que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir da violência colonial. Em outros termos: conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não-europeu.

O segundo conceito tem intrínsecas ligações com o primeiro. É denominado colonialidade. Implica na classificação e reclassificação da população do planeta em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo,

[...] um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para as produções acadêmicas, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (idem).

O terceiro conceito é o de racismo epistêmico. Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não-europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do Percurso formativo decolonial: transgredir... | Alice X. M. de Oliveira | Diogo da H. Moura | Luiz F. de Oliveira

salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados (Grosfoguel, 2007). Neste sentido o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico, isto é, a operação teórica, que por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais privilegiou a afirmação destes como os únicos legítimos para a produção de conhecimentos, bem como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O quarto conceito se refere à diferença colonial. Introduzido por Mignolo (2003), a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial.

O quinto conceito é o da transmodernidade. Formulado por Dussel (2005), refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial. Por outro lado, carrega a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global”, ou “razão humana pluriversal”, que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversalidade do pensamento enquanto projeto universal. Segundo Mignolo (2003, p. 287), “[...] o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo”.

Por fim, temos a interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais. A interculturalidade crítica é vista como processo e projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. Para Catherine Walsh (2005), a interculturalidade crítica significa a

(re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o Ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade.

Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico, promotora da interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, e que questiona a hegemonia destes e a invisibilização daqueles.

Esse conceito se conecta com as questões educacionais por meio das denominadas pedagogias decoloniais – expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional. Trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Portanto, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico”, deve haver uma visibilização das causas do “não diálogo”. Isso passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e pela explicitação da diferença colonial.

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada em insurgência educativa propositiva – não somente denunciativa. Por isso o termo “DE” e não “DES” – em que “insurgir” representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Com a divulgação cada vez maior das teorizações decoloniais no Brasil nos últimos dez anos, vêm à tona diversas abordagens no campo da educação tentando dialogar com essa perspectiva teórica, especialmente no que dizem respeito a diferenças raciais, culturais e étnicas que envolvem processos pedagógicos.

Há algumas incongruências entre abordagens meramente técnicas na sua forma pedagógica e aquilo que denominamos de pedagogias decoloniais. Abordar a questão racial, por exemplo, sem uma postura política antirracista não pode ser caracterizado como postura decolonial.

Uma perspectiva de pedagogias decoloniais requer pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como indígenas, negros, mulheres, LGBTQIA+ e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Nesse sentido, a opção decolonial em educação, além da perspectiva militante, produz conhecimento pedagógico, tendo como fundamento procedimental a intervenção junto e com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Pedagogias decoloniais são um ato

político intercultural, antirracista, antissexista, anti-homofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela M/C. Produzem conhecimento no ato de transformar a realidade colonial por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. É aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial. Enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um bem viver.

Segundo Acosta (2016), o bem viver é um princípio de convivência entre todos/as seres humanos, de convivência equilibrada com o outro e com o meio ambiente. Entre o povo Guarani, significa “bom proceder” (tekoporã). É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido somente como operações didáticas tradicionais escolarizadas ou institucionalizadas, mas em constante construção por parte de sujeitos coletivos.

Transgredir e insurgir: percursos formativos negros.

Azoilda Loreto da Trindade, uma educadora e militante antirracista do Rio de Janeiro, falecida em 2015, certa vez afirmou: “Temos que inventar a nossa própria palavra para combater o racismo.” O contexto dessa afirmação surgiu de uma reflexão sobre o combate ao racismo com professores de sociologia numa escola pública do Rio de Janeiro. O debate versava em torno da necessidade de criar uma didática a partir da própria experiência de vida, formativa e profissional, na perspectiva de combater a didática racista presente, e não oficializada, nas salas de aula.

Essa didática racista não se encontra nos planejamentos de ensino, explicitamente na seleção de conteúdos ou nos procedimentos de avaliações, mas se encontra na forma velada, escondida e mascarada. A didática do racismo é a operacionalização e reprodução instrumental da discriminação, do preconceito e da exclusão racial e tem como inspiração conceitual o mito da democracia racial. As expressões didáticas na sala de aula e nas escolas se manifestam na forma atitudinal do desprezo, das piadas, das brincadeiras, das inferiorizações, das humilhações. Nas formas conceituais, no ignorar fatos, no reforço da branquitude, na ideia de neutralidade, no reforço dos estereótipos, na negação de histórias negras. Na forma procedimental se manifesta no silêncio, em evitar conflitos, na invisibilização, na não responsabilização da branquitude e na culpabilização dos próprios negros.

Construir uma nova didática antirracista, como pretendia a professora Azoilda, significa também pensar o ensino através do próprio testemunho diante da própria existência. Partir do lugar de enunciação dos sujeitos racializados afirmando uma (re)existência que, por sua vez, pode se constituir numa insurgência e transgressão pedagógica. Neste sentido é que pensamos

que o ensino das ciências sociais pode se qualificar a partir do estudo da realidade, dos percursos formativos de estudantes jovens negros da Licenciatura em Educação do Campo.

Mignolo (2003) afirma que precisamos fazer emergir a diferença colonial, ou seja, pensar a partir das ruínas, das margens criadas pela colonialidade do poder, das experiências e histórias subalternizadas para se contrapor a racionalidade de violência da modernidade-colonialidade. Não se trata aqui de resgate de autenticidades identitárias, mas sim de uma operação conceitual a partir de um lócus específico de enunciação, marcada pelas várias opressões. A rememoração, a reescrita de histórias locais e da própria história são operações pedagógicas que não são simplesmente pessoais, mas de um tempo-contexto que fizemos parte (Freire; Guimarães, 1987).

O lugar que a gente vive é o lugar onde pensamos (sou, onde penso). Não vivemos sob uma lógica abstrata de existência a partir simplesmente da lógica do pensamento (penso, logo existo). Nossas próprias histórias, interseccionadas com nossos lugares de existência, de opressão, de privilégios e de vontades políticas, produzem conhecimentos capazes de mobilizar ações pedagógicas.

Assim, jovens estudantes negros na Licenciatura em Educação do Campo contam suas próprias histórias formativas, se apoderam delas para produzir uma didática e uma pedagogia antirracista.

E aqui temos 4 jovens estudantes, três negros e um indígena, que descrevem suas realidades e percursos formativos. Na autorreflexão que realizam, partem de um lugar de enunciação para pensar a si mesmos como futuros docentes no combate ao racismo. São quatro jovens com histórias muito semelhantes, nascidos e socializados nas periferias do Rio de Janeiro com idades entre 24 e 27 anos¹.

O estudante Marcos Vinícius, 25 anos, nasceu em uma comunidade periférica da cidade do Rio de Janeiro e hoje é morador na cidade de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense. Marcos relata que sempre lhe foi contada a história que sua mãe frequentava um baile funk quando ele tinha 8 meses e, a partir daí, passou a morar com sua avó paterna até os dias de hoje. Essa avó, nasceu na Bahia, tem 68 anos, é candomblecista e teve 6 filhos. A lembrança de sua infância é de imagens de crianças brincando, chorando, em comemoração de aniversário, passeios e nas festas de erê que sua avó organizava. Outra lembrança é de alguns de seus familiares, incluindo o pai, envolvidos com o tráfico. Isso, conseqüentemente, gerou conflitos dentro do lugar que morou, ainda mais que fossem duas favelas (Fumacê e Batan) que tinham suas rivalidades. Uma grande perda material foi uma casa que sua avó construiu no Batan e ela foi invadida. Quando foi matriculado na escola, o fizeram recomeçar no primeiro ano porque alegavam que tinha dificuldades de leitura. Ainda criança, começou a fazer catequese em uma igreja católica

¹ Os nomes de todos os jovens aqui citados são reais, autorizados por cada um.

próxima de sua casa. Em 2007, quando tinha 9 anos de idade, seu pai foi assassinado. Em seguida, entre 2008 e 2013, cursa o ensino fundamental.

Foi nesse momento de passagem para o ensino médio que ele começa a viver questões de sua sexualidade, que teve consequências como piadas, desprezos etc. Como a maioria dos jovens, o sofrimento e a vergonha eram permanentes, especialmente sendo um menino negro. Seu ensino médio, entre 2014 e 2016, foi marcado pela aceitação de sua sexualidade por sua mãe, fato que o deixou mais tranquilo. Após o ensino médio, surgiram duas preocupações, o trabalho e a vontade de continuar os estudos numa universidade. Enfim, deixemos Marcos agora com suas próprias palavras:

Foi um momento em que eu não conseguia obter nota suficiente para ingressar em uma Universidade, e também, não conseguia emprego. Participei de todo processo seletivo para trabalhar no Burger King, mas não obtive um retorno. Em novembro de 2018, minha mãe trabalhava em uma academia e seu patrão era também sócio de um motel, e assim, fui trabalhar como auxiliar de cozinha. Fiquei lá durante 1 mês e foi um momento bastante importante para conseguir ter meu próprio dinheiro, e estava fazendo algo que não fosse ficar dentro de casa.

O vestibular da LEC veio como uma oportunidade de estar dentro da universidade. Isso sempre foi um sonho que eu dividia com a minha avó e mãe. Depois da terceira tentativa, quando o resultado saiu, foi uma alegria muito grande. Na realidade em que vivemos, entrar em uma faculdade é um sonho de muita gente, mas as oportunidades não são as mesmas.

Um momento no meu processo seletivo, que fiquei em questionamento, foi em relação a cota racial, pois ainda que para mim estivesse óbvio de que sou preto, estava em dúvidas do que falar sobre me considerar preto. Já fui seguido em lojas e sempre tive medo de abrir bolsas ou permanecer por muito tempo em lojas de departamentos. Algo bastante comum em condução é se oferecer para segurar a bolsa de quem está em pé, mas para mim isso é uma ação que sempre evitei por achar que, na falta de algum pertence, pudesse ser acusado, ou seja, sofri essas violências do racismo. Hoje entendo um pouco melhor sobre, mas na época não pensava muito sobre isso. E foi na universidade que fui conhecer autores negros, entendendo mais sobre as violências que a população negra sofreu e vem sofrendo até hoje. O ciclo de amizades também foi algo que me fortaleceu, pois ter amigos negros me permitiu dividir minhas dores e entender quem eu sou e meu lugar na sociedade.

O segundo estudante é Diogo da Hora, 24 anos, nascido em Nova Iguaçu. Relata que no seu nascimento foi diagnosticado com bronquite crônica, o que lhe causou quase a morte por várias vezes quando bebê e criança. Por volta dos 7 anos, seus pais se separaram. Nos seus primeiros anos de escola, conta que vivenciou situações de abandono por não ter pessoas que o pegassem no horário de saída da escola, e que isso, talvez lhe tenha gerado alguns traumas de abandono e de sofrimento por antecedência, pois sempre tinha a sensação de que seria abandonado ou esquecido mais uma vez. Em 2006, sua avó paterna faleceu, e sua lembrança é sempre presente até os dias atuais, pois foi uma grande referência para ele.

Durante 5 anos no Ensino fundamental, ele relata que experenciou “o amargo de ser quem eu estava me tornando e sou”, ou seja, o que hoje ele identifica como racismo e

homofobia. Por outro lado, aponta um momento de participação na Igreja e que lá, também percebeu que a sexualidade era uma questão para a igreja. Nas palavras de Diogo:

A igreja, na minha visão social tem uma importância enorme, principalmente para mulheres negras. É um espaço de fé, onde as pessoas recorrem nos seus momentos mais difíceis e, na falta do Estado, é também um espaço de doutrinação e de fundamentalismo que me preocupa.

Diogo relata ainda que por volta de 2012/2013 ganhou um computador, e que o mundo chegou em suas mãos, muito além daquele que sua igreja lhe apresentava: “Nesse período pude conhecer mais a fundo a cantora Lady Gaga, que tinha lançado uma música chamada Born This Way (Nasci Desse Jeito), nome título também do álbum”. Para ele, essa música o fez acreditar que o Deus que a igreja lhe apresentava não era o Deus que ele gostaria de servir, e diz, “essa música me salvou”. Pois, percebeu as incoerências da igreja, principalmente as de sexualidade e gênero, e os discursos que ele já entendia como racistas apresentados em um espaço de maioria preta. Passou a questionar várias doutrinas, até o momento de rompimento com a religião.

No Ensino médio vivenciou um momento que lhe marcou na vida: assistir uma peça de teatro. “Assisti a minha primeira peça de teatro e senti como se um mundo estivesse se apresentado a mim, foi paixão e um olhar de possibilidade ao ver um elenco preto no palco”. Em seguida diz: “volto para casa com essa sensação, acho que minha forma de lidar com a vida mudou drasticamente a partir daí”. Outro momento no Ensino Médio foi a perspectiva de cursar uma faculdade e, por conta de um incentivo de um professor, faz o ENEM. Diz Diogo:

O professor, naquele momento de greve se torna um dos poucos a continuar dando aula e realizando atividades diversas, como esquete teatral, momento de escrita e leitura com a turma. Eu não entendia como funcionavam as greves e ninguém explicava exatamente o que estava acontecendo, não sabia quem eram os certos e os errados nessa história.

Nesse momento, afirmava que sua vontade era cursar Ciências Sociais e não estudar apenas “autores estrangeiros”, entretanto, uma pessoa amiga de Marcos Vinícius lhe apresenta o curso de Educação do Campo, que passa a ser uma alternativa possível e interessante, pois lhe apresentava uma metodologia que acreditava.

Por fim, em meados de 2019, já cursando a LEC, decide fazer uma aula experimental em um curso de teatro e ali, mergulha nesse universo. Em suas palavras:

É louco como a arte está sempre me salvando e me mostrando possibilidades e caminhos para me desenvolver, desconfortar e confortar a mim mesmo e aos outros, da literatura com Carolina Maria de Jesus à uma comédia na tv. A arte é uma delícia e não consigo me imaginar fora desses espaços, não falo sobre fama, falo sobre me curar de tudo, de mim e de todos sempre que estou nesses lugares, é sobre sucesso pessoal, de vida. A arte tem o poder de me fazer sentir, de muitos sentimentos, sobretudo o incomodo e a felicidade.

E fecha seu relato, afirmando:

O curso em Licenciatura em Educação do Campo e o teatro me mostraram o mundo de muitas formas e maneiras, mas ainda assim por vezes fora e até dentro desses espaços eu ainda percebo que vivemos em várias bolhas, e que é extremamente necessário expandir diálogos com quem não conseguiu chegar nesses lugares.

A terceira estudante é Alice Xavier, 27 anos, nascida em Mesquita, Baixada Fluminense. Em seu relato, diz que aos 3 anos de idade seus pais se mudaram para Campo Grande no bairro de Santa Margarida, periferia da cidade do Rio de Janeiro, onde estudou nos primeiros anos de escola. Nesta se lembra de 4 professoras negras que marcaram sua aprovação. Pois, foram docentes que marcaram muito a sua infância, alfabetização e aprendizado. Nos anos seguintes, até o final do ensino fundamental, relata episódios em sala de aula onde sofria muito “bullying” que, depois na fase adulta, compreendeu que era vítima de ataques racistas e até mesmo ameaças de violência física. Por esse motivo, seu sonho, à época, era sair daquela escola para não enfrentar mais constrangimentos e chateações. Saiu dessa escola e, em 2011, no 9º ano do ensino fundamental, conheceu a professora Madalena (uma docente negra como ela), que sempre a motivou nos estudos, principalmente na área de matemática, onde era afetada positivamente por cálculos e, com ajuda dessa professora, conseguiu ficar em 3º lugar nas Olimpíadas de Matemática.

Nos anos subsequentes, já no Ensino médio, vivenciou várias situações como ter que trabalhar. No ano de 2012 foi selecionada como estagiária da Caixa Econômica Federal em Mesquita, porém só ficou durante 4 meses, pois não tinha experiência na área de computação e sua família não tinha condições de comprar um computador. Porém, destaca um sentimento desse período:

esse trabalho me deu muita experiência e me ajudava a manter a aparência dos meus cabelos, onde relaxava os fios para entrar no padrão da sociedade e me sentir aparentemente aceita e bonita. Porque eu não conhecia meu cabelo natural e tinha medo de não gostar porque ter sido ensinada dessa forma a relaxar o couro cabeludo.

Outro destaque, já em 2014, ela se inscreve no pré-vestibular social para conseguir a bolsa de estudos na universidade, entretanto, não consegue continuar os estudos e, quando termina o Ensino Médio aos 18 anos de idade, se vê na obrigação de trabalhar para ajudar financeiramente a família. Foi somente em meados de 2015 que surge a oportunidade de trabalho que, após alguns anos, lhe possibilitou um financiamento de um apartamento.

Em 2018 ela foi selecionada para participar do pré-vestibular comunitário da Capela São José localizado em Campo Grande, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Seu sonho de entrar na Universidade continuava e, em meio as aulas noturnas e cansativas, e no sábado o dia inteiro, vivenciou apresentação de palestras, atividades, passeios de campo em museus no centro do Rio de Janeiro, visita a Petrópolis no centro Histórico etc.

Sob a influência de dois estudantes da LEC, no final do ano de 2018, se inscreve para o curso de Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo em que foi demitida de seu emprego, foi aprovada na seleção da LEC, ou seja, a primeira pessoa da família a entrar para uma universidade.

Em sua experiência de estudos na LEC, Alice afirma: “O conhecimento liberta, assim como as pedagogias de Paulo Freire e a luta pela educação libertária não é só na sala de aula, é para além da academia universitária”.

O quarto e último jovem se chama Ka'ipyatan mboê-riri (nome Tupinanbá) e Breno Henrique (nome ocidental registrado em cartório) de 26 anos de idade. Se considera, além de estudante, um ativista e arte-educador indígena aldeado na Teko Haw Maraká'na pe (Aldeia e universidade indígena pluriétnica Maracanã do Rio de Janeiro). Nasceu no bairro de Guaratiba, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Segundo ele, Guaratiba é originalmente um antigo e sagrado território dos tupinambás. Foi neste local que vivenciou as mais diversas experiências da infância a vida adulta.

Este jovem relata que sua história começa bem antes do seu nascimento:

Minha história já começou bem antes do meu nascimento, pois minha história é uma de luta que começou com minha mãe Danielle Santana Mello. Mesmo que em raros momentos em que nos contava suas lembranças, sempre afirmava ter sido uma criança órfã abandonada por seus familiares biológicos e adotada por duas famílias diferentes. Sobre estas famílias não tínhamos muitos detalhes ou relatos, mas ela dizia acreditar que poderia ter sido abandonada por imigrantes sírio-libaneses em uma rodovia entre Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro e logo, adotado por uma família que residia em Laranjeiras, lugar onde minha mãe afirma ter passado sua infância e adolescência, e que sofreu diversos episódios de negligência e até mesmo possíveis abusos sexuais por partes dos seus familiares adotivos.

Segundo este jovem, sua mãe conheceu seu pai aos 15 anos de idade, e tiveram 3 filhos, época em que se mudaram para a zona oeste do Rio de Janeiro. Sua mãe relatava que vivenciou por cerca de 13 anos as mais diversas formas de violências domésticas físicas e psicológicas praticadas pelo pai, que não o poupava de sofrer tais violências, além da fome, dor e discussões. Nesta situação, sua mãe decidiu se separar e levar os seus três filhos, mas, alguns meses depois, receberam a notícia do falecimento do pai por atropelamento. Breno concluiu o ensino fundamental numa escola de Guaratiba e teve uma infância e adolescência relativamente normal, embora, segundo ele, seu fenótipo indígena tivesse tido grande influência no relacionamento com as pessoas, principalmente amigos que sempre o enxergavam com estranhamento ou até mesmo não sabiam como reagir em relação a sua aparência, às vezes com preconceito, aversão e muitas vezes até mesmo com rejeição.

Diz também que, muitas vezes, não sabia como reagir a certas situações e não as entendia durante muitos anos. Com o passar dos anos, começou a reagir com violência a certos tipos de

assédio, bullying e apelidos que eram frequentemente comuns, especialmente sobre seus cabelos, que sempre foram longos e lisos, e sua pele muito morena e marcantes olhos amendoados.

Relata ainda que no ensino médio, também teve a experiência do racismo e preconceito constantes. Por conta de uma doença do irmão, abandonou os estudos para cuidar do mesmo. Após sua recuperação, Breno retoma os estudos em outra escola, já com 19 anos de idade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o período noturno, pois durante o dia, procurava emprego. Sobre esse momento diz:

Infelizmente, tive muita dificuldade em conseguir um emprego formal – acredito que boa parte disso foi por conta da minha aparência, racismo, preconceito, e meu fenótipos indígenas que são bem fortes. Logo tive que pensar em maneiras de conseguir dinheiro para contribuir no aluguel e ajudar minha mãe com as contas.

Perto de se formar na EJA, conheceu um grupo de artistas circenses do Rio Grande do Sul e da Argentina, foi quando começou um diálogo que mudou sua vida. E assim relata:

Durante vários meses tive oportunidade de aprender um tipo de arte que eles praticavam, malabarismo profissional circense com diversos tipos de objetos, claves, facas, tochas técnicas de pirofagismo, swings, pernas-de-pau, bolinhas, monociclos entre outros. Comecei então a me apresentar e trabalhar com eventos noturnos em Campo Grande, assim descobri uma forma de conseguir dinheiro sem ter que ser tão explorado e, durante cerca de mais de 5 anos, trabalhei em diversos eventos.

Após este período, surge a pandemia do COVID-19, que interrompeu essas jornadas e o direcionou para um outro espaço, tentar os estudos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pois com a pandemia os espetáculos estavam ficando vazios e teria que mudar de cidade em breve. Mas, ao final, ele escolheu ficar e focar nos seus estudos e formação acadêmica.

Esses são apenas fragmentos de extensos relatos desses quatro jovens que, no seu conjunto, é representativo para realizamos uma breve reflexão sobre o combate ao racismo no ensino de Ciências Sociais, a partir de experiências locais, marcadas por fortes aprendizagens de quem sofreu na pele e no pensamento, as marcas coloniais de racialização do outro não europeu.

Opção decolonial negra na formação docente

A operação que nos propomos aqui, com os relatos de três estudantes negros e um indígena, é a recuperação do estatuto cognoscente da experiência no enfrentamento do racismo. Esse processo assume a forma de autorreflexão e conceitualização entre sujeitos que refletem juntos sobre a própria experiência e tiram daí, possibilidades daquilo que podemos caracterizar como didática antirracista.

Na autorreflexão, os estudantes têm em comum a referência da ancestralidade, do enfrentamento ao racismo na escola e da persistência de alçar voos formativos, muito além daquilo que lhes foi permitido em seus lugares subalternizados.

Ancestralidade é um conceito que nos reporta àqueles que nos trouxeram ao lugar que ocupamos hoje, que nos trouxe até aqui. E lembrar de onde viemos, é fazer um pacto de honra com aqueles que criaram as ferramentas necessárias para que hoje possamos lutar. Ancestralidade é pensada e sentida enquanto dinâmica muito maior que os limites da subjetividade. Esse conceito é um dos que mais se destaca em nossos debates na licenciatura em Educação do Campo quando pensamos no combate ao racismo nas ciências sociais. É a ancestralidade como pedagogia.

Podemos ser diferentes se seguirmos os passos de nossos ancestrais que, de uma forma ou de outra, não se renderam ao terror da escravização, as mazelas da miséria colonial, que criaram formas de sobreviver e (re)existir, como nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira, nas irmandades religiosas, nos aquilombamentos variados e na ressignificação de suas culturas. As heranças de matriz africanas e indígenas, entre esses estudantes, os fazem refletir e pensar em perspectivas pedagógicas antirracistas, na medida em que se reportam aos ancestrais que a luta contra o racismo precisa, além dos aspectos cognitivos, dos instrumentos afetivos que se valeram seus ancestrais para sobreviver e não se render. Ensinar e aprender, portanto, é afetar o outro naquilo que há de positividade na própria história negra e indígena, se contrapondo permanentemente aos estereótipos, preconceitos e desumanização.

O enfrentamento ao racismo nas escolas foi uma constante entre os quatro estudantes, além, evidentemente, por parte de alguns, do não-lugar de suas sexualidades, expostos pelos preconceitos homofóbicos. O detalhe é que a maioria só começa a perceber a dimensão racial na fase adulta e, alguns, quando iniciam seus estudos na Educação do Campo. A tomada de consciência racial e de se darem conta que passou a vida toda sendo racializados, é um dos elementos fundamentais para uma perspectiva didática antirracista em ciências sociais.

Em uma das passagens do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, se afirma que “temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar” (Brasil, 2004, p. 6). Entretanto, para empreender a construção dessas pedagogias, o mesmo parecer indica que é necessário que se desfaçam alguns equívocos sobre relações raciais no Brasil como: a constituição da identidade negra, a ideologia do branqueamento, a ideia de que esta reflexão interessa somente ao movimento negro ou que só atinge os negros, dentre outras questões. Enfim, há que se didatizar/transportar/mediar certas formulações teóricas do campo dos estudos das relações raciais no Brasil, e torná-los ensináveis

e compreensíveis numa perspectiva antirracista para um público habituado a certos mitos e equívocos, que reforçam o racismo e o pensamento racialista. Na medida em que se constrói esta perspectiva, começamos a estabelecer um novo conhecimento escolar antirracista.

Contudo, o processo de didatização para a construção de um conhecimento escolar antirracista não se limita ao encontro da melhor forma de trabalhar um conteúdo antirracista e com materiais adequados. Esse conhecimento escolar também necessita enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, ou seja, as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações, o desprezo e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos.

A didática antirracista necessita levar em consideração estas questões. E isto não se encontra simplesmente na ordem cognitiva, mas principalmente na ordem das construções identitárias, ou, em outros termos, o questionamento do ser, tanto entre educadores como entre educandos.

Pensar numa didática antirracista é fundamentalmente enfrentar medos, sofrimentos, angústias, negação do próprio ser, questionamento de experiências vividas intensamente pelos sujeitos, como experienciado pelos quatro jovens acima. E essa ordem de ação didática, como dissemos, não pode se restringir ao cognitivo, pois a ação didática antirracista nos mobiliza a propor uma mudança profunda, ao mesmo tempo cognitiva e emocional. Não basta dizer repetitivamente, com exemplos ou com denúncias, que uma criança ou jovem negra, que não se considera como tal, precisa de um reconhecimento e se reconhecer. A mudança numa educação antirracista só pode acontecer se a mesma criança ou jovem negra conseguir superar medos, angústias e saber – sentindo – dos riscos e possibilidades de se assumir negra numa sociedade racista. Esta operação não se estabelece na ordem simples do discurso ou através de uma técnica (didática) racional e planejada, pois o racismo não é somente pensado, mas, essencialmente, sentido enquanto dor, enquanto violência emocional que compromete a integridade e a dignidade humana.

Por fim há a recorrência entre os estudantes e futuros docentes de que o espaço que ocupam é um rompimento de um certo discurso de que eles jamais seriam alguma coisa na vida. Alçaram vôos considerados impossíveis aos olhos do senso comum. O ingresso na universidade, nas palavras de todos, vem carregado de significados profundos, como uma conquista de vida, um caminho para mudanças em suas vidas pretas e indígenas ou uma possibilidade de enxergar além do mesmo que lhes foram permitidos. Esse ocupar de espaços novos os fazem olhar para trás e ver que, quando não se enxergavam, os caminhos pareciam impossíveis. Não tinham imagens do possível a ser realizado, eram afastados da ideia de realização e de sonhos. Um dos estudantes, comentou essa percepção:

Carolina Maria de Jesus, em seu livro de maior sucesso “Quarto de Despejo”, disse: “Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo.”, e essa por vezes é a sensação que construímos em nossa realidade cercada de estigmas, barreiras e preconceitos que nos cercam e nos afastam do que se é possível (Diogo da Hora).

No entanto, quando retornam no tempo ou realizam sua imaginação sociológica, extraem daí a força para pensar adiante:

Pensando nisso e nas ações que nós podemos realizar para o combate do racismo a partir dos conhecimentos que temos em ciências sociais, é importante entender que, mesmo que tenhamos similaridades, ainda assim somos diferentes, e com isso é de se imaginar que um dos pontos principais é ouvir e dialogar com as mais diversas pessoas, principalmente com as crianças e adolescentes. A sociedade ainda anula muito as particularidades dessas pessoas, principalmente nos moldes em que as escolas se configuram, onde todos precisam agir da mesma maneira e desempenhar os mesmos comportamentos e resultados (Diogo da Hora).

Essas experiências nos reportam aos debates e reflexões que nos propomos aqui, ou seja, a possibilidade de aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial. Ou, como disse a Professora Azoilda, inventar nossas próprias palavras contra o racismo. E esta operação só foi possível quando estes sujeitos obtiveram as possibilidades por meio das políticas de ações afirmativas que, por longos anos, foram lutas dos movimentos negros no Brasil.

A opção decolonial aqui é negra e indígena, pois, embora sejam histórias subjetivas e não caracterizadas explicitamente como projeto político ao expressarem seus percursos formativos e revelarem suas afinidades e (re)existências, fazem emergir o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia. E para uma perspectiva de combate ao racismo em ciências sociais, a educação antirracista é também lembrar, rememorar e trazer a realidade em forma de estudo para sala de aula, uma vez que são sujeitos sociais com histórias de vidas carregadas de significados e de sentidos. E este rememorar é oportunizar um olhar sistematizado e coletivo contra o racismo, ou mesmo um olhar menos carregado de definições já incrustadas como certas ou erradas. Por fim, como certa vez afirmou Maldonado-Torres (2009: p.376): “no mundo, há muito a aprender com aqueles que a modernidade tornou invisíveis”.

Bibliografia

ACOSTA, Alberto. *O bem viver*. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia literária, Elefante. 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003 Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 03 agosto 2007.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. y GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. 2009. p.337-382.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais / projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Recebido em: 12 de dezembro 2023.

Aceito em: 24 de fevereiro 2024