

# O potencial de práticas decoloniais na formação docente

**Priscila Elisabete da Silva**

 **DOUTORADO**

---

Socióloga. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente com experiência na educação básica e no ensino superior.

E-mail: [pribety@gmail.com](mailto:pribety@gmail.com)

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8556005071497537>

## Resumo

**T**endo em vista alargar o potencial da legislação educacional brasileira antirracista e partindo da autorreflexão como docente negra numa sociedade racista, reflito sobre o potencial da proposta epistemológica decolonial para o âmbito da Educação e, em especial, à formação docente. Ao mostrar as estratégias e resultados que venho obtendo para colocar em prática uma educação nessa perspectiva, delineio e apresento, como resultado desse percurso, uma proposta metodológica comprometida com a formação antirracista.

**Palavras-chave:** atitude decolonial, formação docente, antirracismo.

## Introdução

A problemática de que trata este artigo é o racismo e, em especial, seu impacto na Educação. A persistência do racismo na sociedade brasileira ainda é, no século XXI, sentida e contabilizada. Há uma vasta literatura disponível sobre o tema que o aborda de diferentes perspectivas e que desvela as muitas facetas apresentadas por esse fenômeno desde sua instalação em terras brasileiras.<sup>1</sup> Para além do conhecimento teórico acumulado, o protagonismo dos movimentos sociais negros tem marcado a história nacional chamando a atenção para o fato de o racismo colocar em xeque a concepção democrática de nossa sociedade. O campo educacional tem sido apontado, seja por movimentos sociais, seja por estudos acadêmicos, como importante esfera de atuação de reprodução de uma cultura racista. O modo como isso se dá tem sido mapeado por importantes estudos (CAVALLEIRO, 2003 e 2004; MUNANGA, 2001; SILVA, 2007 e 2018; GOMES, 2013), constantemente ampliados por pesquisas em nível de mestrado e doutorado desenvolvidas nas principais instituições de ensino superior do país, além de por análises independentes.

Tais estudos assinalam as diferentes estratégias pelas quais o racismo se reproduz dentro do ambiente escolar. O material didático, as relações interpessoais, a negação dos conhecimentos tradicionais e dos saberes culturais em prol da afirmação do currículo eurocêntrico,<sup>2</sup> as estratégias para silenciar a vítima de racismo são alguns exemplos. Os efeitos também são conhecidos e se traduzem em tratamento diferenciado por parte do(a)s professor(a)s em relação aos aluno(a)s negro(a)s, o que, por sua vez, impacta a trajetória acadêmica desses indivíduos, produzindo maior índice de evasão escolar – em comparação com alunos brancos – e maior dificuldade em construir uma autoimagem afirmativa. No conjunto, esse quadro resulta na dificuldade de mobilidade social, cujos efeitos são sentidos por gerações (CARVALHO, 2005; LOUZANO, 2013; JESUS, 2018).

---

<sup>1</sup> Silva (2020) apresenta um panorama dessa literatura a partir de seu esforço em entender como parte da intelectualidade nacional do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX lidou com as diferentes teorias raciais a que teve acesso. A autora ainda destaca como tal debate influenciou o campo da Educação no Brasil.

<sup>2</sup> Relativo ao eurocentrismo, conceito entendido aqui como: “(...) uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Por força de movimentos sociais organizados, sobretudo do Movimento Negro Organizado, no ano de 2003 esse tema foi tratado de forma propositiva a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de todo o país. Instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tivemos orientações para a implementação dessa legislação. Em tais documentos é assinalada atenção especial ao âmbito da formação docente. Entende-se que os cursos de licenciatura precisam formar docentes não só capazes de “(...) compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas [de] lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2013, p. 8).

De modo mais sistemático, tem cabido à sociedade civil organizada, principalmente por meio de instituições comprometidas com o antirracismo, fiscalizar a implementação da legislação antirracista na Educação. Ações como o mapeamento de práticas educacionais e incentivo à produção científica têm sido estímulos fundamentais para não permitir que a política pública perca sua força.<sup>3</sup> Na esfera acadêmica, o acompanhamento demonstra que, em muitos casos, a legislação tem se efetivado pela persistência de indivíduos comprometidos pessoalmente com a temática (GOMES, 2013).

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexão sobre esse contexto a partir do esforço para responder à seguinte questão: é possível expandir o potencial da legislação antirracista para além dos objetivos apresentados no Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, documentos que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Procurarei demonstrar – por meio de experiências concretas – que a resposta para essa questão é afirmativa. Argumento que a legislação antirracista pode ser o ponto de partida para uma guinada epistemológica, qual seja, a transição da

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), tem cumprido papel fundamental, sobretudo pela perenidade e pelo apoio à implementação efetiva dessa ação afirmativa.

formação eurocêntrica para a decolonial. Tal proposta é sistematizada e apresentada no decorrer deste texto como possibilidade metodológica passível de ser utilizada em contextos de formação docente.

Tendo em vista a característica dessa proposta, penso que é importante e necessário tecer algumas palavras sobre os elementos que fundamentaram essa reflexão. De algum modo estou falando de escolhas, sendo assim, do caminho metodológico seguido. Escrevo como uma docente negra comprometida com a educação de qualidade; intelectual treinada para fazer análise social e que tem por imperativo a autorreflexão. Escrevo, sobretudo, dos lugares de quem se guia por valores humanos universais. Desses lugares sinto, vivo, penso e realizo. São espaços de formação e que me fazem perceber a docência como um ato insurgente (hooks, 2013).

Não se trata aqui de chamar a atenção para um traço que me distingue como indivíduo, ao contrário, essa “escrevivência” (EVARISTO, 2007) extrapola o âmbito individual porque é também coletiva, de modo que concebo como produção científica saberes coletivos impressos e expressos em experiências subjetivas (EVARISTO, 2007; COLLINS, 2016; hooks, 2013). Partir de minhas experiências não significa que a análise gerada esteja destituída de validade e capacidade de generalização. Longe disso, olhar para minha atitude pedagógica é pressuposto da metodologia que defendo aqui. Ao realizar a autorreflexão, ponho em perspectiva meu fazer pedagógico num movimento que procura chamar a atenção para a renovação do modo como entendemos a ciência (pela cisão entre razão e emoção).

Isto posto, na sequência pontuo elementos para pensarmos as características da formação docente em nossa sociedade, seus impactos e possibilidades de mudança. Sigo apresentando e analisando experiências<sup>4</sup> que venho acumulando na docência em cursos de formação de professores. O resultado dessas experiências sinaliza o potencial de promover uma educação decolonial; assim, sistematizo pontos centrais que constituem a metodologia que emprego e defendo.

---

<sup>4</sup> Aproveito este momento para agradecer aos colegas docentes, gestores e, especialmente, aos estudantes que frequentaram meus cursos de formação e construíram comigo esse caminho em prol de uma Educação mais humanizada e transformadora. Fica aqui meu reconhecimento e gratidão pelo que me ofereceram.

## O processo de formação

**D**urante meu percurso na educação básica pública, em escolas da periferia de São Paulo, tive muitos colegas afrodescendentes, mas apenas dois professores (uma professora e um professor). Anos mais tarde, já na universidade pública, me dei conta de ser minoria naquele espaço (do grupo de cerca de 30 alunas e alunos, havia eu e mais um colega negro). Porém, o que mais me impactou foi passar por toda a graduação e ter tido somente – e novamente – dois professores negros (dessa vez, só homens). Fiz daquele fato motivação para pesquisa em nível de mestrado e doutorado (SILVA, 2008; 2016).

Desde a graduação tenho me dedicado a entender as configurações que moldam as relações étnico-raciais em nossa sociedade a ponto de ensejar modos de ser para negros e não negros. Ao pesquisar, ler, conversar e aprender sobre esse tema, compreendi melhor a intersecção entre minha identidade e a da sociedade brasileira. Passei a sentir necessidade de compartilhar o conhecimento adquirido e, por essa razão, tenho me envolvido em diferentes projetos de formação de professor(a)s dentro da temática das relações étnico-raciais, atuando desde o ensino básico ao superior (na esfera pública e privada).

Em quase duas décadas de formação e trabalho na temática da diversidade, tenho observado crescer a dificuldade em quebrar a lógica de formação eurocêntrica que, não por acaso, atravessa as experiências dos indivíduos, dando-lhes um sentido cognitivo e identitário. Nesse quadro, o que ganha relevância não são os valores humanos, mas a posse do poder. Formar seres humanos cientes de suas capacidades e responsabilidades perante o mundo não tem sido uma característica de nossa sociedade, ao contrário, a lógica da instrução em detrimento da formação é o que tem imperado na família, na escola, no trabalho, nas mídias, nas comunidades virtuais. A síntese dessa lógica está na exigência do “conteúdo mínimo”, mas também na linguagem empobrecida dos emojis, no “limite de caracteres” para expressar o pensamento e na economia das virtudes. Esse é um problema presente em todos os países – ainda que em diferentes graus –, e não chegamos a esse ponto por acaso.

Como nos ensina Aníbal Quijano (2005; 2017), há uma conexão entre as ideias de modernidade, raça e gênero. Essa relação também é notada por Torres-Maldonado, que a exprime da seguinte forma:

**A Modernidade começa a aparecer não somente como moderna frente a uma Antiguidade ou a uma Idade Média, mas como branca frente a uma zona que se identifica como não branca e parcialmente negra. A pele negra permite que a linha ontológica colonial seja visível e apareça na forma de uma dicotomia hierárquica entre negro e branco. Da mesma forma, as atitudes frente à pele negra denunciam as obsessões e os desejos dos sujeitos modernos, tanto em sua versão negra como branca. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 92)**

Na sociedade moderna, as relações sociais são orientadas por dualismos que produzem dominação e, conseqüentemente, subordinação, configurando um modelo particular de exercício da dominação que Quijano (2005) denominou de “colonialidade do poder”. O exercício de poder também se expressa no saber (“colonialidade do saber”) e tem no pensamento eurocêntrico sua matriz de reprodução.

Como alertam pesquisas e reflexões desenvolvidas no campo dos estudos étnicos,<sup>5</sup> é preciso ter uma postura vigilante diante das verdades que configuram a modernidade tal qual a conhecemos e que, sob o brilho das instituições modernas, como o Estado-Nação, produzem e reproduzem formas de desumanização, ao passo que fortalecem pactos entre parcela pequena da sociedade,<sup>6</sup> mas que concentra poder. Nesse sentido, a decolonização epistêmica é pressuposto para conceber a decolonização do ser, do poder e do saber (TORRES-MALDONADO, 2016).

Nessa conjuntura, rever e repensar o modo como a ciência e a cientificidade têm sido realizadas é fundamental, uma vez que o modelo corrente está impregnado de um pensamento dual que cria oposições em vez de complementaridade inibindo, dessa forma, a expansão da razão. Às instituições de ensino, enquanto espaços socialmente legitimados como

<sup>5</sup> Vale a pena demarcar o sentido aqui atribuído a esse campo, que vai além da acepção comumente associada ao termo “étnico”. Para tanto, lanço mão da explicação de Torres-Maldonado (2016, p. 77), quando diz que étnico “não nomeia tanto uma diferenciação entre distintas etnicidades, senão que identifica uma linha divisória entre grupos classificados como étnicos e outros que pareceriam estar acima da categoria de etnicidade. Em outras palavras, os sujeitos normativos de sociedades tipicamente modernas não se veem como étnicos, senão somente como sujeitos ou sujeitos nacionais. Os étnicos são os outros, e estes outros não estão representados de forma equitativa nem na administração das instituições de poder nem na cultura ou na produção do conhecimento, entre muitas outras áreas”. Podemos entender os “estudos étnicos” como aqueles que buscam compreender as condições das ditas “minorias étnicas”, assim entendidas por um ponto de vista que considera alguns sujeitos como nacionais e detentores de direitos, e outros, não.

<sup>6</sup> A esse respeito, ver reflexão apresentada por Djamila Ribeiro. O pacto branco e a maldição da mediocridade. **Folha de S. Paulo**, 6 maio 2019.

transmissores do conhecimento acumulado pela humanidade, caberia cumprir o papel de dar respostas para as demandas apresentadas pela sociedade. No tocante à temática da diversidade, deveria reconhecer e estimular suas diferentes expressões, dado que são exemplos da diversidade humana. Apesar disso,

**(...) a universidade ocidental e as disciplinas acadêmicas não só refletem a formação do mundo dividido pela linha secular entre o chamado religioso e o âmbito público e do Estado-Nação, senão que também refletem o que pode ser chamado – seguindo W. E. B. Du Bois – uma “linha de cor”, também de larga duração, entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 76)**

No Brasil, a instituição “ensino superior” traz consigo elementos de hierarquização e racialização (SILVA, 2016; 2020) expressos em signos ainda vigentes que, no limite, atualizam a colonialidade do poder a partir da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005; SILVA, 2018). No campo pedagógico, tem-se insistido na perspectiva de ensino bacharelesca de inspiração eurocêntrica, sobretudo. Ao agir desse modo, o que se tem ensinado e a quem tem servido o conhecimento gerado e transmitido dentro desses espaços científicos e educativos?

## **Atitude e projeto decolonial**

**P**artindo da compreensão de que a própria concepção de modernidade que nos orienta está implicada com o processo colonial e seu legado, tem crescido o movimento que chama a atenção para a necessidade de crítica e de mudança de atitude diante das instituições modernas e os valores que propagam. As lutas em prol da descolonização ainda ecoam mundo afora. Há, no entanto, uma compreensão de que é preciso ir além. O conceito de decolonização tem guiado a reflexão nesse sentido.

**No pretendemos simplesmente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colo-**

**nial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p. 15-16)**

O conceito decolonial remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. Tendo em vista a decadência do potencial humanizador do projeto de modernidade, parece-me necessário promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais (visando ao bem comum).

Atuando na academia, seja na docência, seja na produção de conhecimento, reconheço alguns dos limites presentes nesse espaço de formação. A reprodução – muitas vezes descabida – de modelos e teorias alheias à realidade nacional ainda é um fato e demonstra que seguimos fazendo a escolha por valorizar o conhecimento de fora em detrimento de reconhecer e valorizar o conhecimento oriundo de nossa própria cultura em suas diferentes manifestações. Isso significa dizer que nosso ensino “superior” também reproduz estruturas e dispositivos que reiteram assimetrias de poder (SILVA, 2020).

Uma vez ocupando esses espaços de poder/saber e tendo mínima consciência do que são e como operam (dentro da lógica aqui discutida), é preciso desenvolver uma atitude de enfrentamento, o que não é tarefa fácil, pois requer capacidade para transitar por poderes constituídos. Não obstante, não basta conseguir transitar, é preciso ter atitude, compreendendo que essa é “uma dimensão fundamental na tarefa de produzir conhecimento” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 88). A atitude precisa estar direcionada à produção de uma episteme decolonial, para tanto, é indispensável ter uma atitude decolonial, isto é, engendrar “projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 88).

## Consciência decolonial

**C**ompreendo que o modo pelo qual tem se estruturado o ensino superior brasileiro (num processo constante de burocratização e reprodução de teorias e métodos “em voga”) tem dificultado desenvolver a formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, impactado a formação dos profissionais que atuam na sociedade. Não cabe aqui pormenorizar as diversas causas que ajudam a explicar esse fenômeno, mas certamente estão relacionadas com o pensamento moderno-colonial já aqui discutido.

Observa Maldonado-Torres (2006) que a academia se faz por disciplinas e métodos impregnados da visão moderna-colonial na qual há uma defesa da “linha ontológica colonial”, o que explica estratégias para a reprodução de hierarquias. Em nossa sociedade, pensemos no racismo institucional, na branquitude, na discriminação de gênero, classe, orientação sexual, entre outras violências que se localizam e são reiteradas nesses espaços<sup>7</sup> (SILVA, 2020; MÜLLER e CARDOSO, 2017).

Uma proposta para romper com essa lógica seria tecer novas epistemologias, novas pedagogias e metodologias capazes de afetar essas estruturas calcificadas. Nesse sentido, irromper com métodos disciplinares é fundamental, e o caminho pode ser por meio da “transdisciplinaridade decolonial”, como assinala Nelson Maldonado-Torres:

**Estou definindo transdisciplinaridade decolonial como orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (*decolonial consciousness*), em contraposição à consciência moderna (*modern consciousness*). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar<sup>8</sup> e des-generar o poder, o ser e o saber (...). (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 93-94)**

<sup>7</sup> Para exemplificar esse fato, cito a pesquisa Interações na USP, empreendida pelo Escritório USP Mulheres (durante o período de 2017 e 2018), que mapeou, por meio da percepção do(a)s estudantes da instituição, as diversas experiências de violências e discriminações vivenciadas no ambiente universitário. A respeito, ver: Para mais da metade dos estudantes, USP é machista e racista. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/para-mais-da-metade-dos-estudantes-usp-e-machista-e-racista/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

<sup>8</sup> Remete à ideia de superar, também, as marcações de gênero presentes no poder, no saber e no ser.

No meu fazer docente, procuro fissuras nos processos disciplinares para conceber estratégias pedagógicas que promovam a empatia, desencadeiem o afeto, o pensamento crítico-criativo, a complementaridade entre as áreas de conhecimento e o senso de respeito e aprendizado pelo contato com o “Outro”.

Como aponta Torres-Maldonado (2006, p. 94), a transdisciplinaridade decolonial pode ser atingida ao “criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento”. O resultado é o desenvolvimento da consciência decolonial, que é:

**(...) uma consciência limítrofe e seu pensamento também é um pensamento de fronteira que se nutrem da experiência de estarem marcados pela linha ontológica moderno-colonial (ANZALDÚA, 2012). O caráter fronteiriço do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora levam o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 94)**

A “consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre essas áreas” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 94). É uma consciência que surge a partir do questionamento e da desconstrução da lógica moderno-colonial e impulsiona a atitude decolonial, favorecendo o pensamento crítico e criativo diante de teorias, conceitos e práticas anteriores (eurocentradas).

**É, por exemplo, a partir da atitude decolonial que o étnico como conceito é tomado como instrumento para desafiar a boa consciência do sujeito moderno em seu uso asséptico do conceito. É também a partir de uma consciência decolonial, comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial, que as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem dismanteladas, criticadas e usadas em um projeto**

**de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna. Isto tem prioridade epistêmica, ética e política sobre as artes liberais, sua atitude e seu projeto. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 94)**

Tendo em vista esse pensamento, apresento doravante algumas experiências que tenho vivido na docência (seja na formação inicial de professores, seja na formação continuada), trabalhando o tema das relações étnico-raciais e sua intersecção com gênero, adotando como orientação essa perspectiva.

## **Consciência decolonial na formação docente**

**E**ntre as experiências que tive oportunidade de vivenciar como docente lecionando disciplinas/cursos sobre diversidades na formação de professores, destaco, para reflexão, dois aspectos em particular: (1) o impacto que formações sobre relações étnico-raciais (e suas intersecções) produz à subjetividade da(o)s participantes envolvida(o)s. E esse não é um dado qualquer. Ainda que tais formações sejam pensadas para produzir uma mudança de perspectiva (reeducação das relações) a depender das estratégias utilizadas, nem sempre o resultado final é o que se esperava. No entanto, percebo que, construindo uma atmosfera adequada, é possível atingir as subjetividades com potencial para produzir impacto cultural. Ao final dos encontros de formação, tive oportunidade de testemunhar vários relatos emocionantes de pessoas negras e não negras que expressavam o quanto tinham sido tocadas tanto pelo conhecimento adquirido quanto pelo modo como este tinha sido transmitido. E (2) a interseccionalidade entre raça e gênero. Nos encontros de formação, algumas mulheres, especialmente negras e jovens, vinham a mim tecer comentários acerca de minha formação acadêmica, mas também sobre minha estética,<sup>9</sup> destacando esses elementos como referências positivas para si mesmas.

Consciente do que representa ser mulher negra no Brasil, isto é, estar entre as piores estatísticas nos indicadores sociais, ser vista como obje-

---

<sup>9</sup> Destacavam, sobretudo, o fato de eu manter o cabelo ao natural, isto é, crespo.

to sexual, serviçal, exótica, insensível à dor, ser arrimo de família e ter de, constantemente, afirmar sua racionalidade (CARNEIRO, 2003; RIBEIRO, 2018), compreendi que a ação de minhas interlocutoras – de algum modo – me dizia algo sobre o desejo de saírem desses enquadros destinados às mulheres negras; o que me fez entender que o empoderamento docente está atrelado ao empoderamento em outras esferas. Também percebi que o corpo pode ser um mediador de conhecimento, isto é, um instrumento pedagógico (hooks, 2013) e decolonial. Entendo que esses dois pontos indicam o cuidado que é preciso ter com a dimensão pedagógica quando se trata da temática diversidades. O que remete à formulação de uma metodologia que considere essas dimensões, ou seja, as intersecções que atravessam a docência.

Ao trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, bem como com sua intersecção com o gênero, um dos grandes desafios é sensibilizar para o tema. Lançar mão da legislação educacional vigente,<sup>10</sup> ainda que seja uma estratégia necessária, em minha experiência não tem se mostrado eficaz como meio suficiente para a sensibilização. Por outro lado, recorrer apenas a argumentos teóricos (por meio de textos acadêmicos) para explicar preconceitos e discriminações, embora necessário, também apresenta seus limites de alcance da subjetividade.

É preciso considerar que o tema do racismo, o preconceito, as discriminações, os estereótipos, embora atuante socialmente – e cada vez mais contundente – não tem histórico de ser abertamente debatido em nenhum espaço social, nem mesmo na Educação. De modo que, quando se tem uma tentativa de fazê-lo, esta é fatalmente marcada pela ausência do diálogo em favor da imposição de sistemas cognitivos binários e antagônicos. De modo geral o indivíduo reproduz em seus posicionamentos pessoais a mesma lógica que lhe foi ensinada no âmbito social/global. Não raramente o ambiente é tomado pela atmosfera de conflitos e intolerância, o que elimina a possibilidade de empatia e diálogo.

Para quebrar esse histórico tenho recorrido a um método inspirado no

---

**10** A importância dessa legislação (entendida como legislação antirracista) deve ser reafirmada constantemente, dado seu papel na construção de uma sociedade que saiba conviver e aprender com a diversidade étnico-racial. Não é demais assinalar que essa legislação foi concebida como uma resposta aos movimentos sociais, sobretudo negros e indígenas, que constantemente denunciavam os processos desumanizadores também reproduzidos pela educação escolar, além de enfrentarem esse cenário com ações práticas, como registram a produção de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e instituições como UNIAFRO, entre outras.

conhecimento de populações tradicionais (herança africana e ameríndia que trago como legado ancestral). Trata-se do estímulo ao diálogo franco, mas terno e acolhedor, das diferenças num contexto em que os envolvidos desejem aprender conjuntamente, isto é, com o outro. bell hooks,<sup>11</sup> ao refletir sobre formas insurgentes de educar para a liberdade, também observa essa dimensão quando chama a atenção para a necessidade de se formar “comunidade de aprendizagem”, isto é, “criar um contexto comunitário para o aprendizado” (hooks, 2013, p. 212).

Compreendi que atingir o universo do sensível é uma estratégia necessária. O primeiro passo se constrói num movimento que busca entender o que a(o)s estudantes já conhecem sobre o assunto em pauta. Conseguir que falem é o desafio nesse momento. Por se tratar de temas quase sempre vistos como tabus (raça e gênero), tenho observado que a construção de um ambiente seguro é fundamental. A “comunidade de aprendizagem” a que me refiro tem a ver com um contexto educacional (que vai além do ambiente físico) construído pelos envolvidos com a aprendizagem, e para estes. Não é algo preestabelecido, mas um processo que parte do reconhecimento do “Outro” como fonte de conhecimento e sabedoria ancestral. Implicar-se é necessário. Essa etapa ocorre por meio da partilha de vivências pessoais sobre o tema em foco. Início esse processo contando minhas experiências com o racismo e vou refletindo-as tendo por base o conteúdo teórico estudado. Tenho lançado mão de textos produzidos por intelectuais e pesquisadora(e)s negra(o)s, sobretudo, uma estratégia de enfrentamento da colonialidade epistêmica. Aos poucos ocorre a empatia e outras vozes vão se fazendo ouvir, trazendo também suas experiências.

A docente, escritora e feminista negra bell hooks nos aponta a postura que é preciso ter quando se deseja educar para a liberdade.

**Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2013, p. 18)**

---

<sup>11</sup> Gloria Jean Watkins, cujo pseudônimo é bell hooks, escrito com letras minúsculas, como prefere essa autora.

A concepção de “comunidade aberta de aprendizagem” é muito cara à metodologia que defendo. Identificar o que é “comum” a todos é o ponto de partida para sua construção. Devemos partir do fato de que – diante das diversidades –, para dialogarmos, temos de procurar o que nos é comum, por exemplo, a condição humana e sua capacidade de mudança.

Partindo desse pressuposto, busco compartilhar minhas experiências pessoais que dizem respeito às diversidades de maneira sincera e consciente do processo pedagógico. O que tem se mostrado muito eficaz para estimular a troca de vivências que acabam por emergir como um ato de empatia e solidariedade. Num contexto que se assemelha a uma catarse coletiva, surge um movimento de pensar conjuntamente e analisar o fenômeno discutido não de modo pessoal (individual), mas coletivo e na coletividade. Nessa conexão dialógica e que imprime significado ao conteúdo teórico, vamos nos conhecendo de maneira profunda, pois não raro as falas são entrecortadas por silêncios reflexivos que, por vezes, comovem a toda(o)s e estimulam o questionamento sobre a realidade imediata.

Tem se tornado recorrente escutar questões do tipo: “Por que isso acontece, professora?”, “Por que temos tanto racismo e discriminação?”, “Por que não posso ser quem eu sou de verdade?”. Desse modo, a explicação surge da necessidade de entender a realidade que os cerca e os atravessa. Ao despertar a vontade de saber, parto para outra etapa: recorro a um recurso de ensino muito antigo utilizado em sociedades de tradição oral: o ensino por meio do recurso da narração.

Do ponto de vista do conteúdo teórico, sempre que possível utilizo textos históricos narrados em primeira pessoa, buscando trazer à tona a experiência contada por quem a viveu. Outro recurso que utilizo é o de apresentar análises que visam apontar para diferentes perspectivas sobre a história que nos foi ensinada. Para tanto, utilizo textos de literatura (poesias, romances históricos, cordéis, letras de música) e ainda depoimentos disponíveis em vídeos, documentários, entre outros recursos. As leituras são “dramatizadas” (recurso que encontrei para “dar vida” aos personagens históricos a fim de que possamos senti-los mais próximos). O esforço tem por objetivo mobilizar os sentidos, produzindo

do outros caminhos para se aprender, além de apresentar perspectivas teóricas não eurocêntricas.

Colocar-se no lugar do “Outro”, saber conhecer esse “Outro” a partir de sua visão de mundo narrada pela própria pessoa, tem ajudado a reconhecer e a entender o conceito de alteridade. Como explicitado, recursos audiovisuais, narração de experiências leituras compartilhadas têm se mostrado instrumentos importantes que contribuem para alcançar o que há de sensível em cada ser. Assim, conceitos árdus vão saindo do papel e se apresentando na fala e na escrita de estudantes ao narrar (e avaliar) as experiências proporcionadas pelos encontros.

Observei expressivo progresso em relação à capacidade de escuta e diálogo que rompe com diferenças de gênero, raça, classe e geracional. Essa metodologia que venho aplicando considera estimular momentos de produção criativa por parte da(o)s participantes. Destaco aqui experiências que tive quando atuava como docente num curso de Pedagogia. Na ocasião, desenhei o programa da disciplina de modo que a(o)s estudantes pudessem ter momentos de conhecimento teórico para que, posteriormente, pudessem apresentar propostas didáticas práticas de intervenção em relação aos temas trabalhados (diversidade étnico-racial e de gênero na Educação).

De modo geral, as turmas, depois de terem passado pelas etapas de formação teórica a partir da metodologia que aqui apresento, reuniam-se em pequenos grupos para atender à proposta por mim lançada de pensar e desenvolver estratégias de ensino antirracistas inovadoras que fossem aplicáveis em diferentes realidades educacionais. A(o)s estudantes demonstraram excelente capacidade crítico-criativa, produzindo – a partir de suas habilidades pessoais – estratégias como: jogos de tabuleiro; intervenções teatrais e de *flash mob*; saraus; paródias; declamação de poemas de resistência; elaboração de poemas durante os encontros de formação; cordéis, livros infantis para contação de história; programas de entrevistas; histórias em quadrinhos (em parceria com outras disciplinas). Ao apresentarem suas produções, sentiam-se realizados. Na temática gênero e Educação, destaco exercício de análise realizado em materiais já disponíveis no mercado.

São esses alguns exemplos, entre muitas outras práticas desenvolvidas por estudantes dessa “comunidade de aprendizado” construída

para aprender-ensinar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; os Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual; e os Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética.

Seguem fotos de alguns dos trabalhos realizados:

Jogo de tabuleiro para ensinar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Produção discente<sup>12</sup>



<sup>12</sup> Fonte: [https://www.facebook.com/pg/pedagogiafho/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/pedagogiafho/photos/?ref=page_internal). Acesso em: 2 jun. 2020.



Jogo de tabuleiro, guarda-chuva para contação de história, varal de cordéis. Materiais produzidos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Produção discente.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Fonte: [https://www.facebook.com/pg/pedagogiafho/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/pedagogiafho/photos/?ref=page_internal). Acesso em: 2 jun. 2020.

No momento de autoavaliação e avaliação da disciplina, os relatos expressavam o quanto a experiência foi formadora, o quanto contribuiu para alterar a percepção dos estudantes sobre si e sobre as demais pessoas. Alguns relatos<sup>14</sup> destacaram o impacto causado por depoimentos de colegas que sofreram racismo e outras formas de discriminação. A experiência de superação de dificuldades de convivência em prol de uma atitude antirracista (para reeducar as relações) também me chamou a atenção nos relatos. Lembro-me de falas que ressaltavam a mudança de visão sobre si e sobre sua sociedade (ver beleza em seu fenótipo e cultura), o que aponta para o início de um processo de decolonização do ser. Não raro destacava-se, ainda nos relatos, que tal experiência de formação seria lembrada quando exercessem a docência. Houve ainda quem me procurasse para contar que já havia exercitado o que aprendera no contexto dos estágios que realizava. Para alguns e algumas, o processo de formação se desdobrou também em vontade de pesquisar o tema, originando assim Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Entendo que, de modo geral, os exemplos aqui compartilhados conseguem ilustrar o despertar da consciência decolonial dos participantes, isto é, a desnaturalização de opressões sociais como o racismo e a tomada de atitude decolonial impulsionando novos projetos (que considere outros saberes, advindos, inclusive, da experiência de vida dos sujeitos subalternizados pela lógica moderna) para promover a educação antirracista como ferramenta de mudança social. Essas experiências apontam para o fato de que os indivíduos, ao terem contato com projetos educacionais que partam do pressuposto de decolonização do ser, do poder, do saber, podem responder de maneira muito criativa e apresentar respostas aos problemas sociais que nos afligem.

## À guisa de conclusão

**E**sta reflexão partiu da seguinte indagação: é possível expandir o potencial da legislação antirracista? Os exemplos arrolados e discutidos apontam que sim. A legislação antirracista pode ser o ponto de partida para uma mudança epistemológica (da perspectiva eurocêntrica para a decolonial) e, conseqüentemente, cultural.

---

<sup>14</sup> Na ocasião não solicitei autorização para publicação dos relatos. Por esse motivo, não faço referência direta. Estou me valendo da leitura atenta que fiz de cada um deles.

Os espaços de formação docente (inicial e/ou continuada) são lugares privilegiados para tanto. Para que isso seja possível, é necessário, no entanto, partir de uma metodologia que seja capaz de acessar as subjetividades e despertar a consciência decolonial e produzir atitude decolonial. Nesse caminho é fundamental, para além da obtenção do conhecimento teórico, que se desenvolva uma pedagogia comprometida com valores legados pela sabedoria ancestral dos diversos povos que compõem nosso país (e não apenas de um deles). Com tal propósito apresentei, ao longo deste texto, uma proposta metodológica que venho aplicando e que entendo ser passível de ser adaptada e aplicada em diferentes contextos de formação, desde que se organize a partir dos fundamentos que seguem:

- 1** entender o papel da educação como instrumento para expansão do potencial humano (desenvolvimento das diversas competências) com o objetivo de formar para o saber conviver (viver com);
- 2** construir uma “comunidade aberta de aprendizado” (hooks, 2013). Para que isso ocorra é fundamental ter consciência de si e do “Outro” (de suas dificuldades, medos, experiências, características...). Partir da concepção de que toda(o)s são capazes de aprender e ensinar;
- 3** interessar-se pelas pessoas e reconhecer-se nelas;
- 4** interagir com sua história e com a dos envolvidos (entender suas experiências como instrumento pedagógico); e
- 5** utilizar a dimensão criativa (a partir do potencial de cada um) para aproximar conceitos teóricos. Caminhar do plano da informação à formação.

É possível “in-surgir”, isto é, surgir de dentro da estrutura cristalizada, desde que haja atitude para tanto. Essa atitude pode partir de uma pessoa, mas sua efetivação certamente está atrelada a outras pessoas que acreditem na mudança e na capacidade de desenvolvimento humano a partir da convivência com as diversidades. Promover ações que façam frente à “atitude moderno-colonial” (TORRES-MALDONADO, 2016) é dever de todos e todas, mas, sobretudo, de quem se compromete com a formação. O que foi aqui apresentado reforça, ao meu ver, a importância e o potencial inerente em projetos decolonizadores, sobretudo no campo educacio-

nal. Indica ainda um duplo processo: atua tanto na promoção de uma formação docente decolonial quanto na constituição de modos insurgentes de produzir conhecimentos e de fazer ciência que levem em consideração o reconhecimento de saberes múltiplos, de conhecimentos tradicionais que tocam e produzem mudanças e ensinam sobre as diferentes expressões de ser humano. Por ora penso que é importante salientar que novas formas de ensinar a conviver são possíveis, o desafio está em construir novos modos de engendrar conhecimentos que afetem os alunos a ponto de formá-los significativamente a partir de alicerces mais fortes, porque diversos.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, SECADI, 2013.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** 17 (49), 2003, p. 117-132.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005, p. 77-95.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, E. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (orgs.). **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n.1, jan.-abr. 2016.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**. Curitiba, jan.-mar. 2013, p. 19-33.

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

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação e Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, jun. 2013, p. 111-113.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1. jan.-abr. 2016.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MÜLLER, T. M.P.; CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

QUIJANO, A. ¡QUÉ TAL RAZA! In: SEPTIEN, R. C. et al. **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, F. P.; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12; n. 1, 2018.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), set.-dez. 2007, p. 489-506.

SILVA, P. B. G. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, maio-jun. 2018, p. 123-150.

SILVA, P. E. **Professor negro universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valo-**

**rizados**. 2008. 220 f., Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

SILVA, P. E. **Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940)**. 2015. 367 f., Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, P. E. **As origens da USP: raça, nação e branquitude na universidade**. Curitiba: Appris, 2020.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.