

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Káren Taloana Florêncio Souza

Narrativas docentes: das trocas de pele à prática decolonial na
educação básica

**JUIZ DE FORA
2024**

Káren Taloana Florêncio Souza

**Narrativas docentes: das trocas de pele à prática decolonial na
educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Professora Doutora Adriana Rocha Bruno

JUIZ DE FORA

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Káren Taloana Florêncio.

Narrativas docentes : das trocas de pele à prática decolonial na educação básica / Káren Taloana Florêncio Souza. -- 2024.

104 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. corpo-território. 2. pedagogia decolonial. 3. prática contra-colonial. 4. conversas. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.

Káren Taloana Florêncio Souza**Narrativas docentes:** das trocas de pele à prática decolonial na educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 21 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Adriana Rocha Bruno - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francione Oliveira Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Cândida Andrade de Moraes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Juiz de Fora, 25/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Rocha BRUNO, Usuário Externo**, em 23/10/2024, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 01/11/2024, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cândida Andrade de Moraes, Usuário Externo**, em 06/11/2024, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2003401** e o código CRC **2B588036**.

Odojá, minha mãe! Agradeço por apontar os caminhos para a felicidade.

AGRADECIMENTOS

Eu deposito minha gratidão a todas as forças que regem a vida. Quando assim o faço, sinto agradecer a cada alma caridosa e sábia que cruzou meu caminho, que me ofereceu uma mão amiga, ouvidos atentos e tantos ensinamentos.

Não acredito em acasos e tenho certeza de que cada troca que fiz, cada ser que conheci foi necessário para que eu evoluísse enquanto espírito aprendiz.

À minha orientadora, pessoa querida, de coração infinito, gratidão.

Às mestras e aos mestres que me ensinaram por toda a vida e, especialmente ao longo desta pesquisa, minha admiração e gratidão.

À minha filha, que me apresentou uma nova forma de ser feliz, meu amor eterno e gratidão.

Ao meu marido, companheiro, amigo, professor, com quem quero dividir o resto dos meus dias, gratidão.

À minha família que me oferece o alimento necessário à vida, gratidão.

Às minhas amigas, que fortalecem o poder feminino, muitas vezes sufocado pelas violências cotidianas, minha conexão e gratidão.

Aos meus ancestrais, que são a força pela qual eu caminho, gratidão.

À universidade, que ressignificou em minha vida o caminhar acadêmico, gratidão.

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.

Fogo!... Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os vão cansar se
continuarem queimando.

Porque mesmo que queimam a escrita,
Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.

Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

RESUMO

A presente pesquisa nasce da seguinte questão investigativa: que elementos compõem as narrativas de práticas pedagógicas decoloniais? Objetivamos muitas coisas, mas, como foco, compreender o que é possível acessar/sentir/aprender por meio das narrativas de profissionais da educação básica que realizam práticas pedagógicas que denunciam/criticam o colonialismo. Sob uma abordagem qualitativa e ontológica, de inspiração cartográfica, foram utilizados como instrumentos de investigação o levantamento bibliográfico e a conversa por entendermos que esta se apresenta como uma potente ponte para conectar realidades e saberes. O levantamento bibliográfico teve por objetivo buscar pesquisas acadêmicas que tratavam de práticas pedagógicas decoloniais na educação básica, trazendo como produto propostas/materiais que podem servir de inspiração/orientação. Já nas conversas, convidamos duas pessoas que trabalham na educação básica, e eu compus a terceira participante, uma vez que meu relato, diálogo e experiência como docente e pesquisadora estão presentes. Buscamos acessar e mapear os elementos que marcaram as trajetórias até às críticas ao colonialismo. A análise dos dados tomou um formato de conversa em que dialogamos com as narrativas das duas pessoas convidadas, refletindo sobre os atravessamentos em seus corpos-territórios-docentes até terem suas práticas pedagógicas modificadas.

Palavras-chave: corpo-território, pedagogia decolonial, prática contra-colonial, conversas

ABSTRACT

This research is based on the following research question: which elements make up the narratives of decolonial pedagogical practices? We aimed to achieve many things, but our focus was to understand what can be accessed/felt/learned through the narratives of basic education professionals who carry out pedagogical practices that denounce/criticize colonialism. Using a qualitative and ontological approach, inspired by cartography, we used bibliographic research and conversation as research tools, as we understand that the latter can be a powerful bridge to connect realities and knowledge. The bibliographic research aimed to search for academic research that dealt with decolonial pedagogical practices in basic education, resulting in proposals/materials that can serve as inspiration/guidance. In the conversations, we invited two people who work in basic education, and I was the third participant, since my story, dialogue and experience as a teacher and researcher are present. We sought to access and map the elements that marked the trajectories towards the criticism of colonialism. The data analysis took the form of a conversation in which we dialogued with the narratives of the two invited people, reflecting on the crossings in their bodies-territories-teaching until their pedagogical practices were modified.

Keywords: body-territory, decolonial pedagogy, counter-colonial practice, conversations

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
Quem sou eu e de onde vim.....	10
1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1. Contextualizando a questão.....	26
1.2. Objetivos da pesquisa.....	26
1.3. Instrumentos e metodologia adotadas na pesquisa.....	27
1.4. Participantes da pesquisa.....	29
1.5. Bases epistemológica/gnosiológica e ontológica.....	30
2. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: COMPREENDENDO OS CONCEITOS.....	34
2.1. Decolonialidade como corrente epistemológica.....	46
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DOCÊNCIAS E PROCESSOS (TRANS)FORMATIVOS.....	50
3.1 Práticas Pedagógicas e Docências.....	50
3.2. Levantamento bibliográfico: práticas pedagógicas decoloniais.....	57
4. [CO]CONSTRUINDO DADOS E TECENDO AS NARRATIVAS.....	66
4.1. Atravessamentos e trocas de pele: narrativas docentes.....	67
CONSIDERAÇÕES.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO A - Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido.....	101

APRESENTAÇÃO

O texto que se apresenta é o início de um caminhar. Percebemos ao longo de nossa investigação, que apenas demos os primeiros passos no campo decolonial uma vez que ele se configura como uma transformação pessoal diante da vida, um processo de olhar para trás, resgatar o que foi negado e desenhar um novo futuro. Não é algo simples, não se resume a um método. Na verdade, a complexidade e profundidade são questões que atravessam todo estudo decolonial porque se inaugura uma nova forma de interagir e compreender determinada coisa.

Todavia, certamente, podemos afirmar que nossas identidades foram impactadas por tudo o que experienciamos. Esperamos que possa sentir a dimensão dos movimentos internos e externos causados por esta pesquisa. Há alguns elementos, porém, que gostaríamos de explicar antes de iniciarmos esta jornada de análise do relatório de pesquisa:

O primeiro ponto que queremos alertar é a utilização dos nomes completos das pessoas as quais citamos pela primeira vez, Inspiradas pela Prof. Dra Megg Rayara, da UFPR, que argumenta sobre a importância de usar o primeiro nome das pessoas, para valorizar sua identidade. Além disso, ela comenta como nossos nomes estão carregados pelas marcas do patriarcado e sugere que em nossos trabalhos científicos usemos, na primeira citação, o nome completo de autores/as. Assim, o intuito é permitir uma maior familiaridade com as teóricas e os teóricos, não ficando limitadas a identificação apenas do sobrenome que, muitas vezes - e principalmente no Brasil, faz referência à linhagem paterna da pessoa, já que, historicamente, a mulher, ao se casar, recebia o sobrenome do marido. No caso dos filhos e filhas, a questão é ainda mais complexa: ora com mães solo, país que nunca assumiram seus filhos e/ou aqueles que integravam ao nome dos filhos o sobrenome paterno em detrimento do materno.

O segundo se refere ao uso, em muitos momentos, da linguagem em primeira pessoa. Isto se dá porque a pesquisa traz a narrativa das pessoas às quais convidamos, mas, também, a minha: mulher, negra, pobre, professora, mãe, esposa, filha que tem se constituído enquanto pesquisadora neste caminhar acadêmico. A

minha identidade tem sofrido diversos atravessamentos à medida que me conecto com vozes, conhecimentos, culturas e epistemologias *outras*.

O terceiro ponto que gostaríamos de alertar é a prioridade da escrita em que utilizamos o feminino. Nosso objetivo é um exercício de olhar como nossa linguagem utiliza o masculino de forma generalizada. Quando se referem a um conjunto docente, usa-se, geralmente, **professores** ao invés de **professoras**, mesmo que a maioria seja composta por mulheres. Certa vez estive em uma palestra em que todas as pessoas participantes eram mulheres e o palestrante utilizou uma linguagem masculina durante toda a sua fala. Senti como se ele estivesse apenas repassando uma mensagem previamente treinada, sem, de fato, estar presente conosco naquele momento.

O quarto ponto é a valorização das imagens. Quando iniciamos os estudos decoloniais, foi possível perceber como a imagem carrega significado e se torna um forte material de análise e reflexão. Sempre que for possível, vamos incorporar no trabalho.

Quem sou eu e de onde vim

Essa caminhada de busca e pesquisa se iniciou no ano de 2019 quando comecei a trabalhar em uma instituição estadual de educação básica na cidade em que morava. Nesta escola havia um grupo de docentes que estava insatisfeito com a forma como o ensino era conduzido. Enxergavam uma cultura de educação bancária¹, enrijecida e excludente, uma vez que, da forma como era vivenciada, não atendia as peculiaridades e a diversidade daquele território. Era uma escola da zona rural, com grande número de estudantes negros, muitas dessas pessoas já trabalhavam e auxiliavam no sustento de suas famílias. Era comum ouvir do corpo docente que o estudo era desnecessário, pois tinham como perspectiva apenas as atividades rurais, que, segundo eles, não requerem estudo.

Todos esses demarcadores já convidam para uma prática educativa diferente, na qual quem media o conhecimento tem um olhar mais empático para a variedade de realidades e busca caminhos alternativos para construir um ambiente favorável ao aprendizado, de modo que aquela comunidade escolar consiga perceber que o conhecimento é necessário para ampliar horizontes, enriquecer as relações e melhorar suas vidas.

As/os integrantes do grupo acreditavam que aprender era um direito de todas as pessoas e cabia à instituição escolar encontrar os caminhos para que tal direito fosse vivenciado plenamente. Assim, se reuniam para estudar buscando maneiras de introduzir em suas aulas práticas pedagógicas e ações que estimulassem a autonomia, a investigação e o significado, com o objetivo de vivenciarem uma educação com mais qualidade. Quando eu cheguei na instituição e tive contato com este movimento, me interessei em participar.

A proposta de uma educação que emancipa e liberta as pessoas das amarras da desigualdade toca meu coração, porque contribuir para a mudança social sempre foi uma das minhas preocupações mais fortes, e eu sempre vi a educação como um caminho rico de possibilidades.

¹ “[...] baseado no pressuposto de que memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura”. (hooks, 2013. p. 14)

Eu me juntei ao grupo e iniciei os estudos propostos. Fizemos algumas formações para trabalhar com projetos e iniciamos a implementação das ideias. Começou, então, um processo tímido de mudança cultural na escola, por meio das práticas do grupo, e os bons resultados foram surgindo aos poucos: estudantes compreendendo melhor o que é autonomia, participando de forma mais ativa de seu processo educativo, refletindo sobre a responsabilidade de aprender, entendendo as consequências de quando não cumpriam seus deveres e, principalmente, a riqueza de pensar as escolhas para seu próprio futuro. Não eram mudanças expressivas, que aconteceram com todas as pessoas, mas era possível verificar os frutos que surgiam do trabalho da pequena equipe.

Os estudantes achavam interessantes as diferentes formas de organização, como eram propostos os trabalhos, como nossa comunicação ficou diferente e como os processos avaliativos se modificaram. Essas mudanças foram feitas por cada integrante do grupo de estudos, chamados de núcleo de projeto, em suas próprias disciplinas. Assim, estudantes começaram a perceber um alinhamento no discurso e na forma de ensinar desse núcleo.

Pouco tempo depois que comecei a participar das discussões do grupo e iniciar as transformações em minha prática educativa, alguns integrantes do núcleo se organizaram e se candidataram à gestão da escola. Assim, a proposta de transformação educacional que estávamos estudando foi apresentada para toda a comunidade escolar, durante a campanha de eleição, por meio do projeto Comunidades de Aprendizagem (CA). Todos os estudos que realizamos e as pequenas mudanças no nosso trabalho caminhavam para a aplicação deste projeto. Ele constituía parte importante do plano de gestão, senão a central. Acredito que, quando iniciaram os estudos, esta ideia já estava sendo gestada. Conseguiram se eleger e iniciaram a implantação do projeto CA.

É sabido que todo processo de mudança pode trazer consigo dificuldades e atritos, principalmente se tratando de um espaço educacional que é formado por pessoas diferentes, com culturas e trajetórias específicas. Era um projeto que não modificaria apenas a forma como professores conduziram suas aulas, mas todos os setores da instituição. Estava sendo inaugurada naquele plano de gestão, uma nova forma de conceber a educação. Para que tal projeto pudesse ser implantado foi preciso muito diálogo e trocas de experiências para que todas as pessoas

compreendessem o que estava sendo proposto. Este processo de escuta e diálogo me mostrou o quanto é importante a participação de toda comunidade escolar quando se deseja iniciar um processo que vai influenciar a dinâmica de trabalho de todas as pessoas daquele espaço. Assim, é necessário que a maioria, senão todas, concordem em realizar tal mudança, para que se consigam alcançar os objetivos apresentados de maneira respeitosa e, principalmente, sustentável.

Ao longo da implementação do projeto Comunidades de Aprendizagem senti a necessidade de estudar mais e de adensar minha formação acadêmica, pois eu tinha boa vontade em contribuir com a escola, mas sentia que meus conhecimentos eram limitados em pensar a educação como um ato político. Por isso, decidi me inscrever no processo seletivo do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ingressei por meio da política de cotas raciais utilizando um anteprojeto em que eu apresentava o projeto Comunidades de Aprendizagem como um caminho para melhorar a qualidade da educação pública de Espera Feliz, Minas Gerais, cidade onde nasci, cresci e vivia.

A entrada na universidade causou um grande impacto na forma como enxergo a realidade e, a partir disso, minhas ações educativas foram ganhando mais criticidade porque, até então, aceitava com muita passividade as transformações que chegavam nas escolas e eu não refletia criticamente acerca das ideologias que embasavam estas ações. A entrada no espaço acadêmico proporcionou uma maturação do meu olhar docente.

Participando de um estudo no Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR)², coordenado por Adriana Rocha Bruno, minha orientadora, tive a oportunidade de conhecer um pouco os estudos acerca da decolonialidade, interseccionalidade e de pensamento fronteiriço. Estes temas me atravessaram de

² O Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR), vinculado hoje à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), nasceu na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2009. A necessidade de alguns/mas pesquisadores/as em estudarem e pesquisarem juntos temas afeitos à Educação online, Cultura digital e docências contemporâneas foi o que uniu as pessoas para construção do grupo. Hoje integra estudantes da UNIRIO, da UFJF, docentes e interessados nos estudos afeitos às docências contemporâneas em interface com a cultura digital. Sua líder é a Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno.

O GRUPAR é, portanto, um grupo de estudos (aberto) e pesquisas, que estuda os movimentos e implicações da cultura digital/cibercultura para a educação, compreendendo os processos formativos e a aprendizagem do adulto, e as contribuições da didática para a prática pedagógica. As pesquisas fundamentam-se nos múltiplos campos da Ciência (a pedagogia, a didática, a comunicação, a filosofia, as neurociências, a psicologia, etc).

Para mais informações, acessar o site: <<https://grupar1.wixsite.com/grupar>>

forma incisiva porque eu ainda não tinha refletido sobre estes assuntos, na verdade, nunca tinha ouvido falar de tais conceitos. Sou professora, mulher, mãe, negra, pobre, cresci e morei quase toda a minha vida na zona rural de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Quais implicações são geradas a partir deste contexto? Como estes elementos se articulam no viver diário?

Pensar nestes demarcadores sociais se tornou algo tão natural que muitos gatilhos acerca de minha ação educacional foram disparados. Comecei a me questionar se o meu trabalho docente contribui para a liberdade ou para a exclusão das pessoas. Se o que eu faço reduz ou fortalece a desigualdade.

Durante as conversas no GRUPAR, em que tratamos dos temas que citei anteriormente, notei como reproduzimos padrões de exclusão inconscientemente. Diante disso, comecei a me perguntar: como fazer uma educação decolonial se a minha referência de ensino é herança de um passado de dor, desrespeito e exclusão? Como interromper a reprodução de uma cultura que veio daqueles que expropriaram tantos povos e ainda ditam nossa forma de enxergar o mundo? Como fazer, agir, pensar e sentir diferente?

Estas reflexões ganharam tanta força que eu comecei a me questionar acerca do projeto Comunidades de Aprendizagem, porque eu entendi que uma profissional da educação precisa se posicionar de forma crítica sempre, questionar e analisar são posturas necessárias diante de um contexto social tão desigual como é no nosso país.

Para que sejam compreendidas as reflexões e questionamentos que fiz, é importante salientar que, no Brasil, podem ser encontradas duas “linhas” do projeto Comunidades de Aprendizagem: a) a primeira é a proposta de transformação inspirada na Escola Básica da Ponte, situada em Portugal, que passou por reconfigurações pedagógicas e ficou popular mundialmente por ter sido inovadora. Um dos aspectos mais fortes que foram apresentados nesta escola pública era a autonomia das/os estudantes. O professor José Pacheco³, que fez parte da equipe

³ “José Pacheco é mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Fundador da Escola da Ponte, em Portugal, referência mundial em inovação. Coordenou o projeto "Fazer a Ponte", de 1976 a 2004, projeto galardoado com o 1º Prêmio do “Concurso Experiências Inovadoras no Ensino”, promovido pelo Ministério da Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação. Pela sua relevante contribuição para uma Educação de boa qualidade, foi-lhe atribuída pela Presidência da República a "Comenda da Ordem da Instrução Pública".

que implementou as novas práticas educativas na Escola da Ponte, hoje, morando no Brasil, oferece consultoria para as instituições escolares que se interessam em realizar esta mudança de paradigma educacional; e b) a segunda é advinda de uma pesquisa realizada com profissionais da educação de vários países, culminando, com a ajuda do Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), com sede na Universidade de Barcelona na Espanha, num conceito de Comunidades de Aprendizagem. A pesquisa buscou identificar quais eram as estratégias educacionais tomadas pelas escolas consideradas de sucesso ao redor do mundo. Após os estudos, identificaram algumas ações comuns que apresentavam grande benefício de transformação da qualidade do ensino e superação das desigualdades. Estas ações foram reunidas e organizadas num modelo de projeto chamado Comunidade de Aprendizagem.

Ambas as propostas nasceram e foram iniciadas no continente responsável por invadir e explorar muitos países, incluindo o Brasil; e que, até os dias atuais, é visto com reverência e supremacia: a Europa. Sob este cenário, como um projeto que nasce num contexto colonizador chega e é aplicado num país que foi, por ele, colonizado? Ao chegar no Brasil o projeto Comunidades de Aprendizagem considera a riqueza cultural que habita o ambiente escolar ou reproduz a supremacia branca, europeia e elitista de forma subjetiva? Quais marcas colonizadoras este projeto traz? Quando o diretor trouxe e adaptou este projeto a escola, em que aspectos essas “adaptações” se operam? As mudanças contemplavam apenas metodologias, dinâmicas, organizações materiais ou pensava-se, por exemplo, que este projeto foi criado no berço da colonização e foi trazido para um país cuja cultura foi subjugada? Quais marcas estão presentes nestas ações? Este ensino se propaga numa

Em 2005, com o título de notório especialista, passou a residir no Brasil. Desde então, viaja pelo país, mobilizando educadores que acreditam em uma educação transformadora e democrática. Acompanha inúmeros projetos para uma nova educação. Entre eles: EM Amorim Lima (SP), EE Campos Sales (SP), Projeto Âncora (SP) e CAP (DF).

No IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no quadro do Projeto Brasília 2060 - Plano Estratégico para uma Cidade Sustentável, coordenou a pesquisa sobre indicadores de boa qualidade da educação no Distrito Federal.

No MEC (Ministério da Educação) integrou o Grupo de Trabalho de Inovação e Criatividade da Educação Básica.

Foi facilitador do Gaia Brasil, de 2009 a 2016.

É o Coordenador Pedagógico da EcoHabitaré Projetos, empresa social que visa promover uma educação conectada com necessidades sociais do Século XXI.

É autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e um grande dinamizador da gestão democrática.” Disponível em < <https://josepacheco.com.br/> >.

dinâmica de exclusões implícitas ou está atento à diversidade e às diferentes demandas contidas no Brasil?

A partir destes questionamentos internos, meu olhar para a escola onde tive contato com o projeto Comunidades de Aprendizagem ganhou um novo prisma. Comecei a observar e analisar de quais formas ainda reproduzíamos padrões excludentes e desrespeitosos com a diversidade cultural presente naquele espaço. Em um dado momento eu deixei de defender o projeto CA iniciado naquela escola como um caminho viável para melhorar a qualidade da educação, pois havia elementos que me conduziam a outras esferas de análise.

Nos documentos que apresentavam o projeto era dito que todas as pessoas que pertenciam àquela comunidade escolar teriam suas vozes e opiniões ouvidas e respeitadas a fim de construir um ambiente de trocas e crescimento. Porém, quando meu posicionamento deixou de ser favorável às Comunidades de Aprendizagem, minha voz foi calada no ambiente de trabalho pelas pessoas que “lideravam” a sua aplicação.

A minha postura é naturalmente de partilha, o que me fazia sempre dividir com demais professoras/es, questões que me incomodavam, que precisavam ser repensadas e reformuladas, sob a minha perspectiva. Além disso, eu compartilhava materiais e textos que eu estudava para aprofundar essas reflexões.

Essas conversas, somadas a episódios em que o projeto se mostrava falho, mais pessoas começaram a se incomodar com a dinâmica da escola: era uma fala desrespeitosa vindo da equipe gestora, um posicionamento autoritário, uma urgência ignorada... Uma insatisfação geral começou a ser notória.

Este contexto de atritos e silenciamentos seguiu de forma subjetiva e nós docentes prosseguimos tentando realizar um bom trabalho. Com o olhar mais crítico, comecei a observar elementos que surgiam das relações entre estudantes. Em diversos momentos, tive que interromper o estudo programado para mediar situações racistas, homofóbicas, machistas e excludentes. Estudantes perpetuavam de maneira naturalizada estes comportamentos e não havia intervenções⁴ por parte da escola para solucionar esta problemática, apesar dos apontamentos feitos por

⁴ Quando falamos de intervenção, não nos referimos a punições, realizar um registro em ATA, fazer uma ocorrência disciplinar. Mas, sim, mediar um espaço em que as pessoas sejam educadas e promovam uma consciência racial, de classe, de gênero a fim de que discriminações não sejam aceitas como naturais.

nós docentes. Era difícil realizar, sem o apoio da instituição, as reflexões necessárias para que aquelas pessoas compreendessem a seriedade daquelas ocorrências, pois a demanda da nossa rotina era muito alta porque tínhamos que atender ao que o projeto Comunidades de Aprendizagem exigia. Vale resgatar a compreensão acerca das comunidades de aprendizagem.

Segundo as autoras Roseli Rodrigues de Melo e Fabiana Marini Braga (2019, p. 50): "as Comunidades de Aprendizagem apostam na democratização da escola por meio do diálogo de todos os seus diferentes agentes educativos na busca de uma educação de qualidade para todos e todas". Ainda segundo estas estudiosas, a aprendizagem dialógica é base desta proposta. Portanto, achar que é possível realizar uma aula, com duração de 50 minutos, em que se faz chamada, realiza as tutorias, preenche formulários de ocorrência disciplinar, media o espaço para o aprendizado dos conteúdos previamente definidos⁵ e, desconsiderar o contexto, as demandas e principalmente a perspectiva dialógica nos parecia, no mínimo, contraditório.

Era difícil, como se pode imaginar, incluir algo nesta rotina sem afetar a pontualidade na entrega dos resultados que a direção da escola pedia, era difícil garantir um espaço em que as pessoas aprendessem, de fato. Jorge Larrosa Bondía⁶, reflete sobre o conceito de *lentificação*. Esse *permitir* que as coisas *sejam* em seu tempo, não correr com os processos, com as mediações. Eu sentia muita falta deste tempo, desta lentificação, uma vez que tudo era corrido para que conseguíssemos atender aos prazos e demandas. Na minha prática, o cotidiano foi se tornando muito cansativo e improdutivo porque tudo era feito pela metade, as coisas não se concluíam porque elas precisavam de algo que nos faltava: lentificação.

Os meses foram se passando e chegou o momento de mudança do Projeto Político e Pedagógico da escola. Diante dessa oportunidade, quando iniciaram a

⁵ estas eram as atividades que todo docente deveria realizar em suas aulas. Todo o corpo discente da escola era dividido entre as/os professoras/res e cada um de nós tinha um grupo de "tutorados". Nós deveríamos acompanhar de forma paralela o desempenho e atividades dessas pessoas ao longo do ano, mediar conflitos, dialogar com as famílias. Tudo isso é muito interessante, mas notamos que encaixar essas novas propostas no modelo enrijecido que a escola tradicional se baseia não é sustentável. Foi isso que aconteceu: uma impossibilidade de conciliar os dois modelos de educação no mesmo tempo e espaço.

⁶ Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&ab_channel=CINEADLECAV>

coleta de propostas para a mudança do PPP, eu e um grupo de mais de dez profissionais enviamos à direção da escola o pedido de que o uso de um dos instrumentos de avaliação, que fazia parte do projeto CA, deixasse de ser obrigatório, e que pudéssemos voltar a ter a liberdade de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem da forma que achássemos mais coerente com o que estávamos percebendo no dia a dia de sala de aula.

O método de avaliação era os roteiros de aprendizagem, em que a escola apresentava um tema, e todas as disciplinas precisavam montar um roteiro de estudos. Todavia, nem sempre o tema proposto pela escola dialogava com o nosso planejamento. Além disso, deveríamos montar um determinado número de questões que tinham seus inícios pré definidos pela escola. Por exemplo, seria perguntado às/os alunas/os: “*Como poderia mapear...*” e nós deveríamos “completar” a pergunta com nosso conteúdo relacionado ao tema.

Havia uma turma de 6º ano do ensino fundamental em que quase 50% da sala não era completamente alfabetizada, pois haviam estudado remotamente os 4º e 5º anos devido a pandemia da COVID-19⁷. Essa lacuna no aprendizado era identificada por todas/os as/os professoras/es, inclusive aquelas formadas em pedagogia. Quando essa turma recebia os roteiros, não conseguiam ler e quando liam, não compreendiam. Toda a escola gastava cerca de 2 semanas para conseguir finalizar os roteiros e a avaliação era feita em cima de suas respostas. Mal tínhamos tempo de corrigir na presença de cada estudante, para apontar os erros e propor mudanças. Tudo isso nos levou a compreender que precisávamos realizar um trabalho de base antes de exigir das turmas que fossem avaliadas por roteiros, uma vez que se mostravam muito complexos diante de suas habilidades.

Este pedido de alteração representava apenas uma das coisas que estavam em conflito na instituição: quem pode determinar a melhor forma de avaliar o conhecimento? Este conflito se inicia no momento em que a comunidade docente não participava mais das decisões pedagógicas, tudo era decidido pelo grupo da direção e repassado para nós.

⁷ como se tratava de uma escola rural, a maioria das crianças e jovens não tinha acesso a internet. Muitas pessoas moravam muito longe da escola e nem sempre conseguiam pegar as apostilas impressas. Percebemos, com isso, que para alguns níveis de escolaridade, foram dois anos sem estudar.

A partir da manifestação formal, feita por escrito, porque já tínhamos demonstrado nossa insatisfação em diversas situações, iniciaram os ataques indiretos e sutis que eram feitos em reuniões, cujas falas traziam apontamentos de que “algumas pessoas” não sabiam o que era ciência; que propunham métodos que não eram provados; que não sabiam o que era uma república; que só queriam usufruir de seus direitos, mas não os deveres; que não estudavam; não sabiam escrever de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa; etc. Tudo o que fazíamos era minuciosamente monitorado, a fim de que pudéssemos ser punidas/os de alguma forma. Tentativas de abertura de processo administrativo e denúncia ao comitê de ética foram feitas, notificações de todas as naturezas também foram realizadas, humilhações e represálias feitas na frente de alunos, mães e pais. Várias pessoas largaram seus empregos na escola (demissão e até mesmo exoneração) porque havia se tornado um ambiente adoecedor.

Vivenciei, com colegas de trabalho que se manifestaram, o silenciamento e a secundarização da minha presença enquanto educadora. Estes episódios, que marcaram o decorrer de um ano, me confirmaram ser preciso observar a cultura de exclusão e controle presentes em nossas ações cotidianas, senão, corremos o risco de perseguir e inferiorizar uma pessoa por ela não concordar com o que estamos propondo. Hoje compreendo que esta é uma postura de herança colonial: ‘o único caminho válido, aceito, científico é o outrora apresentado, tudo aquilo que for contra ou diferente deve ser eliminado, desqualificado e/ou silenciado’. Esta prática está tão introjetada em nós, na sociedade e também na escola, que mesmo diante de um projeto apresentado como 'comunidades de aprendizagem', assumimos como cotidiano tais pensamentos e atos coloniais.

À medida que as minhas observações encontravam mais elementos coloniais/colonizadores, sobre minha prática e meu contexto, comecei a ter mais contato com materiais e narrativas acerca dos estudos decoloniais e, hoje, noto as contribuições que tudo isso, e esta vivência, têm me proporcionado. Qualquer proposta de mudança e transformação educacional pode ter sua trilha perdida caso as pessoas que participem do processo não reflitam sobre a colonialidade enraizada, reproduzida e perpetuada.

Tenho certeza de que quem narra este texto é o meu corpo que traz as marcas de um caminho de descobertas, desafios e aprendizagens que vieram

através de sorrisos e muitas lágrimas. O contato com o trabalho realizado por Miranda (2020) foi o momento em que fiz um giro de perspectiva e compreendi a necessidade urgente de pesquisar decolonialidade. Com isso, além de ter tido meu projeto de pesquisa totalmente alterado, as *trocas de pele* que sofri neste percurso me fizeram romper com o Projeto Comunidades de Aprendizagem.

A partir de então, um novo caminhar se iniciava. Aquilo que foi meu tesouro e promessa de mudança, se tornou meu algoz e motivo de tanta dor.

É urgente um *olhar outro*! É preciso *trocar de pele*!

OXUMARÉ



Obra do artista Kevin da Silva. Autorização concedida pelo artista para usarmos esta fotografia, tirada por ele, na pesquisa. Para conhecer mais seu trabalho, acessar seu perfil profissional no instagram <https://www.instagram.com/dasilva.arte/>

Orixá do movimento e dos ciclos vitais que geram as transformações.

Oxumaré é a grande cobra que morde a cauda, representando a continuidade do ciclo vital.

Sua essência é o movimento, a fertilidade, a continuidade da vida.

A cobra se transforma trocando sua pele...⁸



<https://tungracas.wordpress.com/2022/08/23/24-de-agosto-salve-oxumare-e-sao-bartolomeu>

⁸ Terreiro Ilê Axé Oxumaré - Salvador (BA) - IPHAN

1. INTRODUÇÃO

Percebo, com toda vivência narrada na apresentação desta pesquisa, que este texto é como uma colcha de retalhos, formado por materiais variados, de diversas cores, texturas, estampas e memórias. Quando ouvia de colegas que estão há mais tempo na caminhada acadêmica dizerem que as dissertações e teses são textos coletivos, não compreendia muito bem, mas agora acessei a profundidade de suas palavras. É interessante pensar como as narrativas vão atravessando a nossa percepção da vida. O contato com pessoas, textos e experiências contribui para a tessitura de novos olhares e formas de agir. Eduardo Miranda (2020) compartilha os processos que marcaram o que ele chamou de corpo-território. O pesquisador apresenta o conceito observando o corpo como um território de atravessamentos, de encruzilhadas, de marcas causadas por narrativas, silenciamentos, cultura e espiritualidade. Nesta perspectiva, o corpo se torna o local onde se manifestam todas as marcas e potencialidades do ser humano que afeta e é afetado pelo mundo.

O autor apresenta a necessidade de falar desses processos de transformação para que compreendamos suas palavras, suas escolhas e suas ações presentes. O passado se torna, assim, um aliado para se pensar o presente. “*Firmar os pés no chão sem perder a herança de vista*”, este é o ensinamento da palavra **Sankofa**, que pode ser representada por estes três símbolos Adinkras⁹ expostos abaixo:



⁹ Saiba mais sobre os símbolos Adinkras acessando <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Os símbolos expostos também se encontram nesta página.

Conhecer e entender o passado é um caminho necessário para construir novas possibilidades. A nossa herança nem sempre é marcada apenas por episódios felizes, mas todas as vivências provocam marcas em nosso corpo, que é o território da vida. Sendo assim, mesmo que não desejemos, carregamos seus sinais e desdobramentos. Dessa forma, deixamos de enxergar o corpo apenas como uma harmonia biológica e genética e lançamos nosso olhar para a cultura que compõe nossa existência. Sob esta perspectiva, estamos diante do desafio de interagir com o mundo de forma integrada, sem separar o intelectual, o espiritual, o raciocínio, a emoção e os demais demarcadores de humanidade. Nas palavras de Miranda (2020, p. 26) “[...] o corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”.

O autor utiliza o conceito “*trocas de peles*” inspirado na serpente que realiza trocas de sua pele para permitir seu crescimento e renovação. A serpente é um dos símbolos que representam o orixá Oxumaré, responsável pelo movimento vital e cíclico de transformação da natureza. Sendo assim, tal conceito é repetido no texto a fim de lembrar que todo processo de aprendizagem (formal, informal, espiritual, emocional e etc) é uma troca de pele a partir da qual permitimos nossa renovação, expansão e crescimento. *Trocar de pele é expandir nossa consciência para o mundo, é permitir que nosso corpo território afete e seja afetado pela vida.*

Ao ter contato com tal conceito percebi que pensar corpo-território é entender que as narrativas e as experiências filosóficas, intelectuais, acadêmicas e espirituais vão promover atravessamentos no nosso modo de existir. E como consequência, teremos ações que denunciam estas marcas. Toda troca, toda transformação virá de um processo de ruptura. Sendo assim, não há como pensar em decolonialidade desvinculada da experiência. A educação decolonial é a consequência de um processo de, como disse a professora Cláudia Miranda em uma conversa com o GRUPAR, “tirar o colonizador de dentro de nós”.

Miranda (2020, p. 18) diz que, “[...] ao considerar a perspectiva decolonial, é necessário buscar as brechas e trabalhar nas fronteiras”, e esse processo começa com a identificação de fissuras em si porque a colonialidade apresenta em nós uma camada rígida e uniforme. A diversidade, a riqueza de caminhos e possibilidades se apresenta como um problema na lógica da colonialidade, por isso, se expor a situações, narrativas, experiências e conhecimentos que provoquem

questionamentos e novos olhares contribui para provocar estas rachaduras que serão territórios férteis para a perspectiva decolonial.

Esta pesquisa se configura nessa exposição citada pelo autor. Desejosas, eu e todas as pessoas que me atravessaram e caminham comigo, de ampliar nossa compreensão sobre *práticas pedagógicas decoloniais*, nos expusemos a autoras/es de referência no tema; pesquisas e investigações e, principalmente, às narrativas de docentes da educação básica que realizam um trabalho decolonial. Com isso, pretendemos abrir muitas fissuras em nossos corpos-territórios-docentes para que sejamos capazes de promover uma educação coerente com o nosso contexto.

Este relatório de pesquisa tem sua introdução organizada da seguinte forma:

- Contextualização da questão*: em que apresentamos o questionamento que tem movido nossas leituras, conversas e reflexões;
- Objetivos da pesquisa*: não são os objetivos de chegada, mas de partida por compreendermos que a investigação decolonial abre diversas possibilidades. Assim, esta parte representa os pontos pelos quais gostaríamos de passar;
- Instrumentos e metodologias*: em que apresentamos quais foram os caminhos e métodos mais coerentes com os nossos interesses e percursos investigativos;
- Participantes da pesquisa*: aqui apresentamos o perfil das pessoas que colaboraram conosco, aceitaram ser parceiras por meio de reflexões e conversas, mostrando como chegamos até elas;
- Bases da pesquisa*: refletimos um pouco sobre a importância de ter consciência sobre as bases que sustentam a investigação. Falamos da epistemologia/ gnosiologia e ontologia.

Teremos um capítulo para tratar dos conceitos de *colonialidade e decolonialidade*. Nesta parte trazemos um estudo sobre os dois conceitos e reflexões de autoras e autores que ajudam a pensar o viver decolonial. O próximo capítulo apresentará reflexões sobre *práticas pedagógicas* e, também, reflexões suscitadas a partir de um levantamento bibliográfico em que buscamos pesquisas acadêmicas que tratavam de práticas pedagógicas decoloniais na educação básica trazendo como produto propostas que podem ser aplicadas por profissionais das

áreas de acordo com a sua disciplina. *[Co]construindo dados* é o capítulo em que apresentamos o material reflexivo gerado a partir das conversas que tivemos com as pessoas que participaram da pesquisa, em que elas compartilham sua trajetória decolonial e como articulam suas práticas docentes a partir desta perspectiva.

Cabe destacar, ainda, que a presente pesquisa se insere/compõe a pesquisa guarda-chuva, promovido por minha orientadora, intitulada: Educação Aberta e Cultura Digital: docências, curadoria, redes sociais, percursos e espaços (trans)formativos. Neste projeto, em andamento, hoje financiado com fomento do edital CNPq 9/2020 (início 2021), bolsa de Produtividade em Pesquisa, 2021, investiga-se processos de promoção de aulas e práticas decoloniais. Esta pesquisa recebeu também fomento da FAPEMIG em edital anterior.

1.1. Contextualizando a questão

Ao longo do nosso caminhar, nossa atenção está voltada para a seguinte questão: ***que elementos compõem as narrativas de práticas pedagógicas decoloniais?*** Como Miranda (2020) já salientou, nossos corpos ficam marcados por todas as experiências às quais nos submetemos e os atravessamentos por elas gerados são diversos. Ouvir docentes que tiveram essa mudança de perspectiva pode contribuir para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais de outras pessoas.

1.2. Objetivos da pesquisa

A pesquisa carrega muitos objetivos, uma vez que está em sintonia com um coração sonhador, que acredita no potencial de transformação da educação e, diante da crítica decolonial, este horizonte de possibilidade se multiplicou. Porém, o que demarca as demandas atuais é **compreender e mapear/partilhar caminhos e experiências de docentes que constroem práticas decoloniais na Educação Básica**. Dentro deste objetivo geral, há objetivos específicos como a) se aproximar de autoras/es de referência nos estudos decoloniais; b) estabelecer uma rede de

contato com profissionais da educação básica que promovem práticas decoloniais/rompem com a colonialidade; c) integrar/fortalecer a conversa como mecanismo de investigação e vivência educacional e d) assumir a narrativa como pesquisadora-docente-autora em processo de transformação para práticas decoloniais.

1.3. Instrumentos e metodologia adotadas na pesquisa

Uma vez que esta pesquisa se tornou uma busca por motivação para prosseguir atuando no campo da educação após tanto tempo em contato com um sistema de ensino assentado na colonialidade, os *instrumentos* da pesquisa foram: a) o *levantamento bibliográfico*, em que buscamos investigações que tratavam de práticas decoloniais na educação básica e que apresentassem propostas que poderiam servir de inspiração ao trabalho decolonial; e b) *conversas dialógicas* nas quais nos conectamos com profissionais da educação básica que realizavam práticas decoloniais em seus cotidianos.

Inicialmente, foi pensada como instrumento a entrevista. Todavia, esta opção parecia não atender plenamente aos nossos interesses de trocas, por seu caráter mais estruturado, fechado, ainda que seja uma entrevista semi-estruturada. Assim, a escolha das conversas se aproximava mais com a nossa busca por romper com tendências metodológicas que podem alimentar uma postura colonial, rígida, limitada. Nas palavras de Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael de Souza (2018, p. 34-35),

A direção da entrevista, juntamente com as questões específicas, é regida pelo entrevistador. Já o conversar pressupõe a circulação de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas. Conversar sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se)... um desafio instigante e provocativo que, no encontro com o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro.

A conversa abre espaço para desdobramentos antes impensados. Rompe com a ordem e mobiliza as pessoas participantes a se entregarem ao fluxo e interações do momento e, como dizem a autora e os autores citados, podem mudar o rumo da própria pesquisa. Esse *permitir ser*, esse *dar espaço* para o desabrochar

dos pensamentos, devolve às pessoas a dignidade de serem vistas, ouvidas e, principalmente, sentidas. Conversar é, pois, se dispor a caminhar junto sem saber, com precisão calculada, onde se pode chegar.

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 36).

A conversa é, desta maneira, o instrumento que melhor atende aos nossos objetivos de pesquisa porque queremos estar disponíveis para ouvir as narrativas das pessoas que lutam por uma educação decolonial, aberta e plural.

Quanto às nossas bases *metodológicas*, sob uma abordagem qualitativa e ontológica¹⁰, temos uma pesquisa *narrativa* que, segundo Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2008, s/p),

pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Além disso, esta pesquisa se pretende de inspiração *cartográfica* (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, orgs., 2009). Essas abordagens metodológicas atendem a nossa postura de [co]criação da pesquisa, em que nos dispomos no trilhar científico acompanhadas das contribuições das pessoas que participam da pesquisa. É uma pesquisa realizada por muitas mãos, muitas vozes, muitas culturas, conhecimentos e subjetividades. Segundo Adriana Bruno, Ana Maria Hessel e Lucila Pesce (2023, s/p - no prelo), “A pesquisa cartográfica entende que toda investigação é também intervenção, pois ao entrarmos no plano - também entendido como campo - alteramos aquela ambiência e somos por ela alterados/as/.”

Cartografar na pesquisa em educação é, pois, ter disposição para ser afetada/o. E o meio pelo qual este afetar se opera são as narrativas que revelam, na dinamicidade da conversa, elementos que vão nos constituindo enquanto ser que pesquisa. D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2000, p. 20 *apud* PAIVA, 2008, p. 2), ao definirem a pesquisa narrativa, dizem que é “uma forma de entender a

¹⁰ Consideramos esta pesquisa sob uma perspectiva ontológica porque, ao perguntar quais elementos compõem as narrativas docentes, objetivamos conhecer como aquele ser se transformou e se constituiu ao longo do tempo, quais marcas e rachaduras em seus corpos territórios permitiu que suas práticas pedagógicas fortalecessem a crítica colonial.

experiência”. E este processo se dá em colaboração entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Assim, mais do que contar uma sequência de fatos históricos é reviver e se redescobrir em colaboração com o outro.

1.4. Participantes da pesquisa

Quando eu comecei a me aproximar dos estudos decoloniais e senti a necessidade de mudar minhas práticas pedagógicas, as primeiras perguntas que fiz a mim mesma foram: “tá, mas como eu 'aplico' isso na minha sala de aula? Como ter uma prática decolonial tendo que dar conta de diário, planejamento, currículo básico, precariedade, falta de tempo?” Estes questionamentos duraram até eu perceber que a decolonialidade não se trata de um método, algo a ser aplicado como uma ferramenta pedagógica. Mas, sim, *um modo de ser*. Nas palavras¹¹ da pesquisadora e minha orientadora, Adriana Bruno,

[...] quando eu falo/penso em aulas decoloniais, elas são aulas de pessoas que se transformaram em pessoas decoloniais. Então, todas as atitudes... o pensar é decolonial. Então, assim, as relações são decoloniais porque a pessoa se transformou.

Diante desse anseio pessoal de uma professora da educação básica da rede pública, pensamos em nos conectar com as pessoas que estão cocriando práticas decoloniais ou 'sendo decoloniais'. Sabemos que pode parecer pretensioso, ou até mesmo contraditório, pois parece que queremos formatar tais práticas, rotular; mas não é essa a proposta. Dito de outro modo, queremos compreender como diferentes docentes, em contextos múltiplos, como pessoas singulares, mas também plurais, estão rompendo de alguma forma com a colonialidade e transformando suas aulas por meio dos estudos e, sobretudo, de atos decoloniais. Nesta direção, entendemos que os contextos mudam, ainda que as demandas burocráticas, que enrijecem os processos de ensino e de aprendizagem, possam parecer obstáculos.

A pesquisa ainda se constitui a partir da proposta de *participante/sujeitos qualificados/indicados*. Segundo Adriana Rocha Bruno; Ana Maria Di Grado Hessel; Lucila Pesce (2023, p. 14)

¹¹ Fala extraída de conversa durante orientação.

Esta proposta emerge do que foi denominado 'informantes qualificados' e que tem sido mais vinculado às entrevistas semi-estruturadas. Tais informantes, escolhidos mediante um estudo a priori que os qualifique como pessoas consideradas autoridades num tema ou referências numa determinada área, passam a ser considerados na pesquisa como informantes "de elite" ou informantes qualificados'. Cientistas, diretores de empresas, líderes sindicais etc. podem ser considerados como informantes qualificados.

Este modo de 'encontrar' os participantes da pesquisa, nos permite formar uma rede de contatos em que apenas a primeira pessoa é escolhida por nós, com base nos objetivos da pesquisa, e o movimento de construção, ou seja, os demais participantes, ganha vida e segue seu fluxo à medida que as pessoas incorporam suas sugestões. Pensando nas rupturas que a decolonialidade suscita, como uma transformação na postura de interação com a vida, por meio da indicação de outros participantes, as pessoas integrantes da investigação apontam àquelas outras cujas ações geram inspiração. Assim, entramos em contato com a professora e pesquisadora da UNIRIO, Claudia Miranda, na busca de docentes que, em sua visão, promovem práticas decoloniais. Este contato promoveu a indicação de um primeiro nome para iniciarmos a tessitura de nossa 'rede decolonial de conversas'.

Em conversa com nossa primeira participante, pedimos sugestão de profissionais da rede básica de ensino, por ela conhecidas, que assumissem, em sua visão, práticas decoloniais em salas de aula. E assim a pesquisa caminha.

Olhar para a dinâmica da sala de aula sob novas perspectivas, pode gerar estranhamentos e curiosidades, questionamentos, pensamentos e atos disruptivos, mas podem também ser caminhos para provocar fissuras e lacunas nos corpos-territórios-docentes para a construção de aulas decoloniais com a desconstrução de práticas colonizadoras.

1.5. Bases epistemológica/gnosiológica e ontológica

Nas palavras de Silvio Sánchez Gamboa (2018, p.18), “todo pesquisador deve perguntar-se sempre com qual teoria do conhecimento está trabalhando quando investiga”. Em palavras mais simples, perguntaria: qual bandeira você levanta ao pesquisar? Esta reflexão deve estar presente quando nos dispomos a investigar alguma questão.

A teoria não está longe ou contraposta à prática do educador, ou vice-versa: toda prática revela uma teoria a ela subjacente. O que muitas vezes não está claro para o professor é qual a teoria que o subsidia, pois ela existe e dá suporte à sua prática. (Bruno 2021, p. 117)

Bruno (2021) chama a nossa atenção para a relação entre teoria e prática na atuação docente, mas, podemos levar esta reflexão ao ambiente acadêmico quando falamos de pesquisa. Todo docente também pesquisa para desenvolver seu trabalho diária. Entender a base epistemológica/gnosiológica¹² é conferir complexidade e compromisso com a pesquisa em educação, senão, os instrumentos escolhidos, além de não apresentarem coerência com os pressupostos que embasam a pesquisa, serão aplicados de maneira mecânica e ordenada, sem muito contribuir para a reflexão e criticidade.

Todos os recursos de pesquisa que utilizamos durante uma investigação estão atrelados a uma determinada teoria de ciência. Cabe questionar, você concorda com a teoria científica que embasa os métodos que você escolheu? Você já parou para pensar sobre eles? Quando Darcy Ribeiro disse que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”, pode-se analisar que os métodos e instrumentos utilizados para “resolver” as problemáticas educacionais no Brasil, na verdade, são os recursos e caminhos pelos quais a crise se mantém de pé.

Gamboa (2018, p 14) aponta os elementos que constituem uma investigação científica: “[...] técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos”. Quem pesquisa em educação precisa ter atenção à coerência entre estes elementos. Mesmo que não sejam citados na pesquisa, é importante que as teorias do conhecimento, a concepção do real e do ser estejam compreendidas por quem investiga. O autor continua:

A articulação lógica de toda investigação científica exige uma sequência de relações entre esses elementos que compõem o trabalho de investigação, sem os quais o processo de elaboração do conhecimento científico será deficiente e sua qualidade será deficitária (Gamboa, 2018, p. 14-15).

A base epistemológica/gnosiológica que atende aos nossos anseios visa romper com as tendências que propagam uma hegemonia científica, por meio da

¹² “Todos esses nomes têm o mesmo significado: não indicam, como muitas vezes se crê ingenuamente, uma disciplina filosófica geral, como a lógica, a ética ou a estética, mas um modo de tratar um problema nascido de um pressuposto filosófico específico, no âmbito de determinada corrente filosófica, que é o idealismo” (ABBAGNANO. 2007, p. 183). Epistemologia se refere à teoria do conhecimento. Atualmente, o termo gnosiologia tem sido usado como seu sinônimo, por este motivo estão postos na pesquisa com o mesmo sentido. Sendo assim, entender a base epistemológica/gnosiológica, é ter consciência de quais teorias do conhecimentos temos por referência, de modo que tenham coerência com os métodos escolhidos.

qual, suprime e inferioriza saberes que não sejam provenientes do Norte Global. Estas, se mantêm sob forte influência do capitalismo moderno e da colonialidade. Assim, uma das bases das discussões e críticas trazidas nesta pesquisa, se pauta nas Epistemologias do Sul, que são um:

[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes. (Santos, 2009. p. 7).

Este posicionamento epistemológico possibilita *formas outras* de mobilização e leitura de dados, contato com participantes de pesquisa, escolha de técnicas e métodos de investigação. Isso permitirá uma maior valorização dos saberes que compõem a diversidade do ser humano. Estas teorias científicas (epistemologias) se ligam a uma teoria maior do conhecimento. A esse respeito, podemos retomar o que foi dito por Santos (2009, p. 45) sobre ecologia de saberes que, de acordo com ele, “[...] baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”.

O conhecimento humano é interconectado e se constroi na relação um com o outro. Não existe conhecimento melhor ou maior. Todos eles se complementam na tessitura da rede de saberes que permite a evolução da humanidade. Sendo assim, temos como objetivo, conhecer e acessar formas de construção e articulação de conhecimento que nos foram negadas.

Além de entender quais são as teorias do conhecimento (epistemologia/gnosiologia) que inspiram ou conduzem o caminhar investigativo, é necessário que reflitamos sobre a ontologia¹³ que é, também, uma área da filosofia. Este campo de estudo se dedica às compreensões acerca do ser, do real, da existência. A forma como nós compreendemos um ser humano influencia na nossa investigação acadêmica. Nossa compreensão do real influencia a maneira como lidamos e tratamos dados e informações que chegam até nós. A neutralidade não existe, pois nossos corpos territórios denunciam como vivemos e compreendemos o mundo. É importante destacar, todavia, que não faremos uma análise profunda sob a perspectiva ontológica, mas estes estudos nos inspiram para um olhar mais atento

¹³ “[...] que estuda os caracteres fundamentais do ser: os que todo ser tem e não pode deixar de ter.” (ABBAGNANO. 2007, p. 662).

aos detalhes trazidos por todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta na construção desta pesquisa.

2. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: COMPREENDENDO OS CONCEITOS

*Extraímos os frutos das árvores
Expropriam as árvores dos frutos*

*Extraímos os animais da mata
Expropriam a mata dos animais*

*Extraímos os peixes dos rios
Expropriam os rios dos peixes*

*Extraímos a brisa do vento
Expropriam o vento da brisa*

*Extraímos o fogo do calor
Expropriam o calor do fogo*

*Extraímos a vida da terra
Expropriam a terra da vida*

*Politeístas!
Pluristas!
Circulares!*

*Monoteístas!
Monistas!
Lineares!¹⁴*



Nego Bispo¹⁵

¹⁴ Disponível em SANTOS, Antônio Bispo dos. COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS - modos e significados. Brasília, 2015. p. 17.

¹⁵ Imagem disponível em <https://www.centrodeartes.uff.br/eventos/programacao-13o-interculturalidades-inventacao/>. Acessado em 22/09/2024.

O estudo sobre estes dois conceitos - colonialidade e decolonialidade - ganhou grande notoriedade a partir do trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) no final da década de 90 e início dos anos 2000. Este grupo era formado por intelectuais cujas pesquisas analisaram os impactos do processo de exploração e subjugação dos povos e territórios que foram colonizados e como a modernidade não poderia ser pensada separada do colonialismo. Essas discussões partiam principalmente do contexto da América Latina e lançavam uma crítica à modernidade ocidental.

Abaixo estão os principais nomes ligados a este grupo:

Aníbal Quijano



Aníbal Quijano¹⁶, sociólogo peruano, tornou-se a figura central do grupo M/C ao trazer o conceito de "colonialidade do poder". Analisou em suas pesquisas como as hierarquias coloniais se mantêm na modernidade.

Walter Dignolo



Walter Dignolo¹⁷, teórico literário e historiador argentino, se tornou um dos principais divulgadores e estudiosos das ideias decoloniais. Ele traz em seu trabalho uma análise detalhada sobre a "colonialidade do saber" e o "pensamento fronteiriço".

¹⁶ Imagem disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-tenacidade-da-inquietude-de-anibal-quijano/>. Acessado em 22/09/2024.

¹⁷ Imagem disponível em: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2016/3/31/leccion-inaugural-2016-sobre-colonialidad-fue-impartida-por-e-l-semiologo-walter-mignolo.html>. Acessado em 22/09/2024.

Enrique Dussel



Enrique Dussel¹⁸, filósofo argentino-mexicano, trouxe um trabalho interessante sobre a Filosofia da Libertação, em que apresenta críticas sobre a lógica de exclusão sob a qual muitos povos vivem.

Nelson Maldonado-Torres



Nelson Maldonado-Torres¹⁹ é filósofo e teórico cultural porto-riquenho. Sua fala se aproxima da "colonialidade do ser" e apresenta a decolonialidade como um caminho para desafiar as hierarquias que ainda são impostas como herança colonial.

Ramón Grosfoguel



Ramón Grosfoguel²⁰ é um sociólogo porto-riquenho, também integrante do grupo M/C, que traz uma crítica voltada à universalidade das epistemologias do ocidente.

¹⁸ Imagem disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/o-adeus-a-enrique-dussel/>. Acessado em 22/09/2024.

¹⁹ Imagem disponível em: <https://globalracialjustice.rutgers.edu/what-we-do/interdisciplinary-seminars-social-justice/race-theory-seminar>. Acessado em 22/09/2024.

²⁰ Imagem disponível em: <http://ceas.udg.mx/noticia/al-racismo-lo-sustentan-las-instituciones-ramon-grosfoguel>. Acessado em 22/09/2024.

Arturo Escobar²¹, antropólogo colombiano, traz uma perspectiva sobre questões ecológicas sob a perspectiva decolonial. Apresenta o conhecimento dos povos originários como alternativas para a crise ambiental.

Arturo Escobar



Catherine Walsh



Catherine Walsh²², ativista norte-americana, é referência nos estudos sobre pedagogia decolonial. Ela traz contribuições diversas sob uma perspectiva das lutas afrodescendentes e indígenas na América Latina.

Fernando Coronil²³, antropólogo e historiador venezuelano, ele argumenta sobre a colonialidade que se manifesta por meio da ideia de modernidade e explora as complexas relações entre poder e conhecimento no contexto Latino Americano.

Fernando Coronil



²¹ Imagem disponível

em: <https://idecaperu.org/entrevista-con-arturo-escobar-hay-que-abandonar-la-idea-afanosa-del-crecimiento-economico/>. Acessado em 22/09/2024.

²² Imagem disponível em:

<https://www.iss.nl/en/events/undoing-nation-state-plurality-pluralization-and-plurinational-propositions-2023-09-29>. Acessado em 22/09/2024.

²³ Imagem disponível em: <https://globalization.gc.cuny.edu/2011/08/in-memoriam-fernando-coronil/>. Acessado em 22/09/2024.

Edgardo Lander



Edgardo Lander²⁴, sociólogo venezuelano, aborda temas como a globalização neoliberal e movimentos sociais na América Latina atravessado pelas perspectivas decoloniais.

Javier Sanjinés C.



Javier Sanjinés C.²⁵ é um intelectual boliviano que argumenta sobre a necessidade de resgatar as subjetividades e conhecimentos indígenas que foram excluídas da produção, disseminação e organização do conhecimento.

María Lugones



María Lugones²⁶, filósofa e feminista argentina, apresentou o conceito de "colonialidade de gênero", que analisa como as relações de gênero foram moldadas pela colonialidade. Ela é uma figura muito importante na integração das críticas feministas ao pensamento decolonial.

²⁴ Imagem disponível em:

<https://subverta.org/2019/01/26/entrevista-com-edgardo-lander-direto-da-venezuela/>. Acessado em 22/09/2024.

²⁵ Imagem disponível em: <https://lsa.umich.edu/rll/people/emeriti/sanjines.html>. Acessado em 22/09/2024.

²⁶ Imagem disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/maria-lugones/>. Acessado em 22/09/2024.

Silvia Rivera Cusicanqui²⁷, socióloga e historiadora boliviana, realiza críticas ao processo colonial interno na Bolívia. Além de pontuar de forma crítica o contexto nacional, traz em seu posicionamento a perspectiva e conhecimentos indígenas e a produção de conhecimento a partir do cotidiano, valorizando, assim, os saberes locais.

Quando se pesquisa decolonialidade e seu percurso histórico, esses nomes ocupam presença por terem lançado conceitos importantes no meio acadêmico.

Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Edgardo Lander, Javier Sanjinés C., María Lugones e Silvia Rivera Cusicanqui são nomes intimamente ligados ao grupo M/C. Optamos por apresentar suas imagens para perceber que, mesmo movimentando tantos questionamentos acerca dos povos e grupos inferiorizados pelo processo colonial, o grupo ainda é formado majoritariamente por homens, vistos como brancos²⁸. Temos conhecimento de apenas duas mulheres diretamente ligadas ao grupo, cujas contribuições estão ligadas às denúncias que o movimento propõe.

Todavia, é necessário conduzir o olhar para as críticas pós-coloniais feitas antes do surgimento de tal grupo (M/C). Ou seja, antes deste grupo ter sido formado, outros intelectuais fizeram diversas denúncias, pesquisas e movimentos para romper com os padrões e estruturas criadas pelo colonialismo. Esses apontamentos foram essenciais para o amadurecimento dos estudos e perspectivas que viriam depois - os decoloniais. Vejamos alguns nomes que merecem atenção quando pensamos em todos os movimentos feitos antes deste grupo surgir e cunhar o termo decolonial.

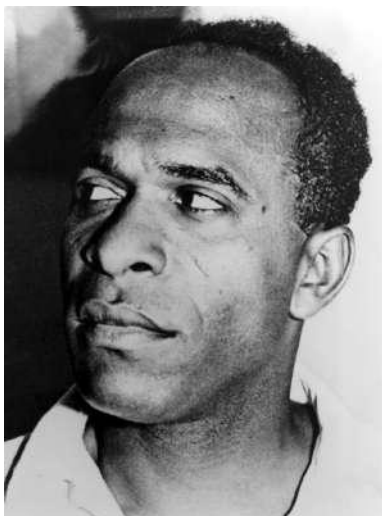
Silvia Rivera Cusicanqui



²⁷ Imagem disponível em:

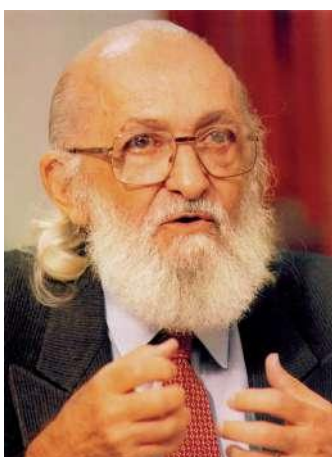
<https://www.idartes.gov.co/es/entrevistas/mi-mirada-mi-bendicion-y-mi-maldicion-silvia-rivera-cusicanqui>

²⁸ Aqui cabe uma observação pois apesar de serem da América Latina e cujas raízes são formadas por diversos povos indígenas e negros, podem ser rotulados como brancos devido à aparência física, sem considerar suas origens étnicas.



Ibrahim Frantz Fanon²⁹, nascido em 1925, era um psiquiatra e intelectual martinicano. Em sua obra "Os Condenados da Terra" (1968) apresenta os efeitos psicológicos, subjetivos e existenciais gerados após torturas e violências, demonstrando uma modificação na constituição de cada ser atingido pelo processo colonial. Essa análise contribui para a compreensão do conceito de "colonialidade do ser" (cunhado por Nelson Maldonado-Torres). O autor traz a perspectiva de que a colonização sempre desumaniza seu alvo.

Aimé Césaire, nascido em 1913, era poeta, dramaturgo e político martinicano, é uma referência no movimento negro. Em sua obra "Discurso sobre o Colonialismo" (1950) ele argumenta de forma incisiva acerca da ação europeia sobre as demais nações e pontua o padrão de comportamento assumido pelo "homem branco" - tido aqui como grupo que impôs e conduziu o processo de colonização, além de aceitar o "papel" de raça/povo superior.



Paulo Freire, nascido em 1921, é considerado patrono da educação brasileira por meio da aprovação da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012. É uma figura essencial quando pensamos nas teorias que denunciam a estrutura colonial. Por meio de sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), argumentou sobre as estruturas que oprimem e propôs caminhos para que as pessoas consigam superar as amarras do sistema e se libertarem. Capacitar, conhecer e expandir para transformar.

²⁹ Imagem disponível em:

<https://brasil.elpais.com/cultura/2021-12-03/frantz-fanon-um-classico-para-entender-o-colonialismo.html>

Esses são apenas três exemplos de estudiosos que, por meio de suas práticas sociais, lidaram com problemáticas coloniais e trouxeram contribuições necessárias para repensar caminhos outros. Embora não tenham usado em suas pesquisas e produções o termo 'decolonial', e suas variações, porque não estavam ligados a este movimento, uma vez que suas pesquisas/trabalhos eram anteriores, são indispensáveis à crítica ao colonialismo e à modernidade.

Para que possamos amadurecer nossa discussão sobre colonialismo e demais temas relacionados, vejamos como esses conceitos são entendidos. Walter Mignolo (2017, p. 13) escreve que

“colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade.

Este padrão de poder precisa da lógica abissal para se sustentar: de um lado o grupo que exerce o poder, que determina, explora e classifica; e do outro lado aqueles que serão o objeto de tais determinações, explorações e classificações. Esta lógica de controle age e determina as relações econômicas, políticas, sociais, educacionais, culturais e pessoais em diversos níveis porque apresenta apenas uma perspectiva de realidade e as sociedades reproduzem este sistema que é ferramenta essencial para que o capitalismo se sustente.

O discurso da modernidade vende a ideia de progresso, de melhora que, para serem usufruídos, algumas violências são “justificáveis”. Todavia, essas violências colocam em uma categoria sub humana, inferiorizada e subalterna grande parte da população mundial, desprezando seus conhecimentos, culturas, línguas e, principalmente, sua humanidade. Nega-se o direito de ser das pessoas. Uma vez sendo qualquer coisa, menos humana/o, toda estrutura social é montada para desfrutar dessa grande parcela da população. São a força que move a economia, por exemplo, mas não possuem direitos sociais e existenciais.

Para que consigamos compreender a colonialidade, é importante olhar para o processo de colonização das terras da América e da África, feito pelas potências europeias (da época), sob uma perspectiva mais profunda. Não se tratou apenas de uma dominação territorial e econômica, mas a imposição de formas de viver, de ser, imposição de conhecimento e culturas, religião, linguagem e relações. O processo

colonizador atingiu camadas profundas na psique e na forma em que os povos atingidos existiam.

Frantz Fanon na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) faz um estudo aprofundado sobre as marcas psicológicas e comportamentais que o processo de colonização deixou. Ele destaca, também, que não foi somente as pessoas não brancas que tiveram suas subjetividades alteradas, mas até mesmo aquelas tidas como os “humanos ideais” - as pessoas de pele clara. A relação de dominação depende que haja dois lados: o das pessoas que dominam e das pessoas dominadas. Ambos os papéis precisam aprender a se comportar como tal. Sendo assim, a colonialidade é a consequência existencial, social e comportamental da colonização.

A decolonialidade, por sua vez, é entendida como “[...] a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.” (Mignolo, 2017, p. 13). Como resultado, a decolonialidade se torna uma *forma outra* de política, de ciência, de economia, de cultura, de sociedade, de vida. É lançar o olhar para tudo aquilo que foi posto de lado pela lógica colonial e devolver às relações humanas a sua complexidade.

Uma única cultura não pode abarcar todos os elementos que constituem os povos; uma única epistemologia não é capaz de oferecer condições para o amadurecimento da ciência; uma única ontologia é desrespeitosa com a complexidade e beleza humanas; uma única educação não forma integralmente; uma única economia não é justa. Todo este questionamento quanto aos padrões tidos como únicos corretos faz parte da crítica decolonial, “[...] desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais” (Mignolo, 2017, p. 15).

Este desprendimento pode partir do nível pessoal ou coletivo. O despertar decolonial não possui receita, uma trilha a ser seguida. Mas, constitui-se de acordo com os passos dados. Aqui, a intenção guia a escolha de variadas formas de criar e tratar realidades.

A revista *Sankofa* da Universidade de São Paulo, ao falar do histórico do periódico, escreve o seguinte comentário acerca do conceito Sankofa:

O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a

yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou idéias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.³⁰

A filosofia por trás do conceito de Sankofa explicita, particularmente, o que é para mim estudar decolonialidade. A investigação no tema requer um olhar para o passado a fim de que consigamos compreender o que vivenciamos atualmente e quais as demandas para o futuro. Dentro da perspectiva decolonial, não é possível construir um futuro diferente, se ignorarmos as bases que sustentam os problemas que moldam a sociedade que conhecemos. Ao iniciar os estudos sobre decolonialidade, tive que direcionar minha atenção às bases epistemológicas/gnosiológicas, filosóficas e ontológicas que sustentavam tudo aquilo que eu conhecia e tinha por referência para entender o que a visão decolonial estava criticando. E a medida que me aprofundo nestes estudos, me reconstituo enquanto professora, mulher, negra, mãe, filha, feminista e todas as facetas que compõem o meu corpo-território.

Para isso, autoras/es como bell hooks (2013), Frantz Fanon (2008), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), Djamilia Ribeiro (2020; 2019), Aníbal Quijano (2009), Eduardo Miranda (2020), Walter D. Mignolo (2017), Boaventura de Souza Santos (2009)³¹ e tantas/os outras/os, provocaram, através de seus textos e vivências, fortes movimentos em meu corpo-território-docente. Todas estas pessoas levantaram reflexões sobre a forma como fomos ensinadas/os a olhar para o mundo por meio de uma visão de realidade que exclui, inferioriza, silencia e desumaniza

³⁰ Para a leitura íntegra, o texto está disponível em <https://www.revistas.usp.br/sankofa/about>

³¹ Foi um dos primeiros autores lidos quando iniciei os estudos sobre decolonialidade e seu livro "Epistemologias do Sul" foi essencial para me iniciar nesta jornada. Respeito suas contribuições acadêmicas e a importância de suas produções. Ainda, diante das denúncias envolvendo o nome dele, como feminista, mulher negra e intelectual que se dedica à decolonialidade, declaro que repudio qualquer ação que desrespeite a integridade das pessoas, principalmente de mulheres - vítimas históricas do machismo estrutural.

diversos grupos para favorecer/fortalecer uma classe dominante (advinda de/e do colonizador) que impõe uma ideia de universalidade baseada em seus princípios e privilégios.

Boaventura de Souza Santos (2009) traz o conceito de linhas abissais para explicar a dinâmica de exclusão gerada pelo processo da colonização. De acordo com o autor, estas linhas dividiram o mundo, especificamente o Norte e o Sul Global. Assim, o primeiro é o território em que existe evolução, ciência, possibilidade de crescimento, humanidade. E o segundo é o território onde só existe o misticismo, a brutalidade, a violência e, principalmente, não existe humanidade. Sendo assim, o lado Norte da linha é a sociedade que evolui e o lado Sul da linha compreende a população e o espaço feitos para a exploração. Santos (2009) reflete que estas linhas abissais ainda resistem, fortalecidas pela lógica moderna e capitalista que precisa de um público para explorar.

Quando percebemos o conhecimento, a cultura e as vidas de pessoas indígenas, negras, por exemplo, permanecerem silenciadas pelo paradigma dominante, são as linhas citadas pelo autor mostrando sua força de ação. Assim, o processo de colonização gerou uma lógica cultural de não existência e não reconhecimento de tudo aquilo que advém do outro lado da linha, o Sul Global.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), nos mostra que os oprimidos tiveram sua humanidade negada. Não se tratam apenas de falta de acesso a bens e serviços, mas o não reconhecimento de suas subjetividades. O oprimido é aquele cujo direito de viver foi negado, cuja cultura foi apagada, subjugada, cuja língua foi desmerecida.

Aníbal Quijano (2009) reflete sobre esta naturalização das consequências geradas pela colonização analisando, principalmente, o contexto Latino Americano. Ele apresenta o conceito de colonialidade, que seria a forma como a colonização ainda se mantém presente nas relações sociais, econômicas e existenciais nas sociedades. Quijano (2009) classificou a colonialidade em *colonialidade do poder* - em que se percebe as relações de exploração de grupos socialmente excluídos; *colonialidade do saber* - em que todo o conhecimento advindo destes povos invisibilizados é desconsiderado e o único saber possível é do Norte Global; e Maldonado-Torres (2007), a partir do conceito criado por Quijano, apresenta

colonialidade do ser - em que muitos grupos ainda têm suas existências negadas e isso gera uma série de desafios nas construções de suas identidades.

Ao ler sobre tais classificações da colonialidade faço uma ligação direta com os estudos de Fanon (2008) sobre a formação da identidade e o sofrimento psicológico das pessoas negras da colônia francesa em que trabalhava. Ele narra, em suas análises, o comportamento das pessoas que saíam da colônia e iam para a metrópole, adotando uma postura ou uma tentativa de embranquecimento, com o intuito de tornarem-se, segundo a lógica colonial, “humanas”, como as francesas. A forma como as pessoas se enxergam e se compreendem enquanto seres humanos interfere diretamente na maneira como se portam na sociedade. O autor chega à conclusão de que não conseguiria “curar” este sofrimento, esta visão de inferioridade das pessoas negras sem, também, cuidar da psicologia das pessoas brancas que se viam como superiores.

Dessa maneira, é possível notar que a colonização modificou a maneira como todas as pessoas lidam com a realidade e se veem no mundo. De um lado rotulou e convenceu um grupo de que não eram humanos e, por isso, não detinham nenhum valor existencial, social, político, econômico, religioso, linguístico, cultural ou científico; e o outro lado de que eram superiores a qualquer coisa que se diferenciava deles. Vê-se, portanto, um efeito coletivo causado pela colonização.



Chimamanda Ngozi Adichie (2019)³² fala sobre a construção da identidade sob um tipo único de referência. Como pensar na constituição da personalidade de uma criança negra ou indígena se as referências de heroínas, princesas, médicas, professoras, advogadas, dentistas e autoras são apenas brancas, por exemplo? A identidade de uma pessoa se constitui ao longo do tempo e depende do meio em que ela vive, das informações que vão nutrir

seus sentidos ao longo do tempo. Temos uma naturalização desses padrões porque as pessoas são ensinadas a pensar e viver assim desde muito cedo. Quando

³² Imagem disponível em:

<https://almapreta.com.br/sessao/cultura/a-contagem-dos-sonhos-chimamanda-ngozi-adichie-anuncia-novo-romance-apos-10-anos/>. Acesso em 06/12/2024.

voltamos nossa atenção para a educação básica, fica evidente a importância de fazer com que jovens e crianças acessem essas discussões e vivências, para que sejam adultos/os críticos/os, que reflitam e questionem a realidade.

bell hooks (2013)³³ narra elementos de sua trajetória na educação básica, contextualizando fatores sociais que influenciaram em suas escolhas. Aborda como o ensino que recebeu no início da educação básica foi importante para sua visão de uma educação para a liberdade. Destaca que uma educação voltada para o público negro apresentava como uma luta política que permitisse que essas pessoas aproveitassem todas as suas potencialidades. Comenta que, quando acabaram



bell hooks

as escolas segregadas, e ela e as/os demais jovens foram estudar em instituições para pessoas brancas, sentiu uma grande diferença na postura das pessoas que lá estavam, porque o tédio e o preconceito eram elementos que marcaram suas experiências nesse período.

Ela percebeu que lá não era esperado dela e demais colegas negras/os que apresentassem uma sede pelo aprendizado, mas apenas que se “formassem” com o mínimo que recebiam. Este cenário foi notado, também, no ambiente acadêmico. As

peças se comportam socialmente em concordância com as referências que tiveram ao longo da vida, por isso percebemos o choque de realidade sentido por hooks (2013) ao sair de uma instituição em que sua existência era respeitada, para adentrar num espaço em que ela não era reconhecida, não era vista e nem sentida.

Miranda (2020)³⁴ também relata sobre sua passagem na educação básica até adentrar a



Eduardo Miranda

³³ Imagem disponível em:

<https://www.nbcnews.com/news/us-news/acclaimed-author-activist-bell-hooks-dies-69-rcna8895> . Acesso em 06/12/2024.

³⁴ print retirado do video disponível em <

https://www.youtube.com/watch?v=y1dw24kVYI&ab_channel=TVOIhosD%27%C3%81gua-TVUefs Acesso em 06/12/2024.

academia. Hoje, enquanto pesquisador e educador, busca provocar rachaduras, como ele afirma, nos corpos-territórios das pessoas que estudam com ele, por entender que a colonialidade vai criando uma casca rígida em torno de nossos corpos, nos impedindo de movimentar com liberdade e sustentabilidade. O movimento que se faz com a decolonialidade é romper com esta estrutura homogênea de saberes, culturas e existências. Para isso, são necessárias reflexões sobre nossa forma de existir no mundo, para que caminhos *outros* sejam apontados e respeitados como válidos e reconhecidos.

O caminho decolonial passa pelo incômodo com dada realidade e a busca pela ruptura de padrões. Esta busca parte de uma mudança interna, individual e acaba recaindo no nível coletivo. Djamila Ribeiro (2020)³⁵ e Djamila Ribeiro (2019) chamam a atenção para a necessidade de nos situarmos: quem sou eu, de qual lugar eu falo, para quem eu falo, o que eu falo? Contextualizar-se socialmente é o início para gerar rachaduras e brechas decoloniais. Como exemplo, tratando do racismo e do sexismo, Lélia Gonzalez (1984, p.224)³⁶ fala que “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo”. Esta consciência social vai conferir um prisma de análise diferenciado e as trocas e interações permitirão o amadurecimento da consciência crítica.



Djamila Ribeiro



Lélia Gonzalez

Diante deste contexto, a crítica decolonial, lida com o conhecimento e o viver buscando romper com padrões e estruturas eurocentradas, em que há a tentativa de hierarquizar saberes e existências e inferiorizar aquilo que vem do sul global ou de grupos historicamente inferiorizados. Além disso, confere um olhar de criticidade e reflexão para transformar a produção de saber.

³⁵ Imagem disponível em:

<https://quatrocincoum.com.br/noticias/encontro-de-leituras/djamila-ribeiro-e-a-convidada-do-encontro-de-leituras-de-junho/>. Acesso em 06/12/2024.

³⁶ Imagem disponível em: <https://bravo.abril.com.br/arte/lelia-gonzalez-em-festas>. Acesso em 06/12/2024.

2.1. Decolonialidade como corrente epistemológica

*Falo tagarelando,
 escrevo mal ortografado,
 canto desafinado,
 danço descompassado,
 só sei pintar borrando,
 meus desenhos são enviesados.
 Esse é o meu jeito.
 Não me mandem fazer direito.
 Eu não sou colonizado.
 Vivas.³⁷*

Nego Bispo

Há uma tendência em julgar como menor pessoas com pouca instrução acadêmica ou formal. Uma vez que a pessoa “não sabe falar corretamente”, olha-se com pouca credibilidade ao que ela tem a dizer, quais suas contribuições e saberes.

Dentro do movimento decolonial há muitas críticas voltadas ao afastamento do cotidiano e dos saberes locais em detrimento da teoria. Silvia Rivera Cusicanqui, que integrou o grupo Modernidade/Colonialidade, lançou diversas críticas ao grupo e aos estudos decoloniais. Segundo a autora, a decolonialidade não pode se resumir a uma teoria, ou circular apenas na esfera acadêmica. Ela precisa estar integrada ao cotidiano e aos saberes locais, indígenas; senão, corre-se o risco de continuar no mesmo padrão sutil de opressão que o colonialismo apresenta. Na obra *Cusicanqui* (2010, p. 64-65) escreve:

La moda de la historia oral se difunde entonces a la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, cuyo departamento de Estudios Poscoloniales, al mando de Catherine Walsh –discípula y amiga de Mignolo–, imparte un postgrado enteramente asentado en la versión logocéntrica y nominalista de la descolonización. Neologismos como “de-colonial”, “transmodernidad”, “eco-si-mía” proliferan y enredan el lenguaje, dejando paralogizados a sus objetos de estudio –los pueblos indígenas y afrodescendientes– con quienes creen dialogar. Pero además, crean un nuevo canon académico, utilizando un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurús: Mignolo, Dussel, Walsh, Sanjinés. Dotados de capital cultural y

³⁷ Texto disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nao-me-mandem-fazer-direito-eu-nao-sou-colonizado-provoca-n-ego-bispo>. Acessado em 22/09/2024.

simbólico gracias al reconocimiento y la certificación desde los centros académicos de los Estados Unidos, esta nueva estructura de poder académico se realiza en la práctica a través de una red de profesores invitados y visitantes entre universidades y a través del flujo –de sur a norte– de estudiantes indígenas o afrodescendientes de Bolivia, Perú y Ecuador, que se encargan de dar sustento al multiculturalismo teórico, racializado y exotizante de las academias.

Como é possível perceber, Cusicanqui (2010) apresenta uma crítica incisiva acerca do contexto dos estudos decoloniais. Sob a perspectiva dela, que parte suas análises do contexto indígena boliviano, a decolonialidade precisa estar atrelada à prática, precisa dialogar de forma horizontal com os grupos historicamente prejudicados. Se a crítica decolonial circular apenas nas academia e entre intelectuais, ela continuará mantendo a estrutura hierarquizada de relações de poder, apenas sob outra roupagem.

Quem pode falar sobre decolonialidade? Quem pode escrever sobre? É preciso escrever? Qual o valor das epistemologias orais nos estudos decoloniais? A oralidade pode ser considerada uma epistemologia? De onde a decolonialidade se manifesta, da academia ou do cotidiano da população? Esses são questionamentos potentes diante das reflexões suscitadas pela autora.

Outra figura que apresenta uma perspectiva outra sobre as discussões decoloniais é o quilombola Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo. Ele argumenta que o conceito decolonial se refere aquelas pessoas que tiveram suas subjetividades atingidas e alteradas pela colonialidade. Por isso, ele se refere às comunidades quilombolas como contra-coloniais porque, segundo ele, elas estão resistindo à colonização há centenas de anos e mantém suas cosmovisões e culturas. Ailton Krenak (2020, p. 31)³⁸ tem este mesmo discurso sobre a resistência das comunidades indígenas: “Tem



Ailton Krenak

³⁸ Texto disponível em <https://projetocolabora.com.br/ods4/ailton-krenak-na-abl-vou-promover-sinfonia-com-180-linguas-indigenas/> . Acessado em 22/09/2024.

quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa³⁹.”

Enquanto Krenak se refere à cosmopercepção⁴⁰ indígena, Nego Bispo apresenta a cosmopercepção quilombola ligada à oralidade, à circularidade, à conexão com o meio - características ambientais e comportamentais das pessoas, e chama a atenção de que cada quilombo é único e que, quando há a tentativa de generalizar as estruturas dos quilombos, ignora-se suas subjetividades e peculiaridades. Esse movimento de universalizar é de herança colonial. A diversidade e a complexidade são enxergadas como um problema sob a ótica da colonialidade, porque indica falta de controle, imprevisibilidade, horizontalidade.

Bispo (2015, p. 38-39) aprofunda a discussão sobre a influência da religiosidade na formação das sociedades:

[...] as populações desenvolvem sua cosmovisão a partir da sua religiosidade e é a partir dessa cosmovisão que constroem as suas várias maneiras de viver, ver e sentir a vida.

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos.

Questões religiosas e subjetivas geralmente não são bem aceitas no meio acadêmico, principalmente ao se realizar uma pesquisa. Ciência e religião não possuem histórico de dividir o caminhar, usualmente são entendidas e tratadas como opostas. Todavia, Nego Bispo aponta para a religiosidade como um elemento central para compreender a forma como as comunidades e sociedades se organizam e se manifestam no mundo. Aqui se analisa a organização social, não a manifestação espiritual.

Epistemologias decoloniais ou que se pretendem decoloniais, são aquelas que emergem de territórios, espaços, tempos e seres encobertos pela colonização. Negados em seu direito de existir e contribuir. É preciso utilizar a produção oral de conhecimento, a contação de histórias - como a sabedoria dos Griôs, as

³⁹ Neste comentário o autor se refere à crise climática e social.

⁴⁰ Usamos aqui o termo cosmopercepção em vez de cosmovisão por entendermos que cosmopercepção abrange os demais sentidos além da visão, é entender o mundo e se relacionar com ele através do tato, paladar, audição e olfato. Cosmovisão tende a nos aproximar apenas da visão como forma principal de interação com a realidade.

experiências espirituais, a vivência na terra, na favela, na tribo, a sabedoria cantada, pintada, dançada e vivenciada por pessoas que estão mantendo a tradição e cultura ancestrais mesmo diante de tantos ataques.

Sendo assim, não é tão simples pensar em uma epistemologia decolonial. Não é apenas “falar e pesquisar” sujeitos que foram sub humanizados, mas encontrar um caminho de produção de saber em que esse sujeito seja verdadeiramente ouvido/visto/sentido. Transformar essas pessoas em “objetos” de pesquisa é manter as velhas estruturas e relações de poder. Pesquisar sobre decolonialidade não te faz decolonial. Por este motivo não há uma receita e protocolo a ser seguido, mas sim uma postura de compromisso com a transformação social e a reformulação das bases científicas da universidade que conhecemos.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DOCÊNCIAS E PROCESSOS (TRANS)FORMATIVOS

O presente capítulo é composto por duas partes. Na primeira serão abordadas possibilidades para se compreender as docências, que intencionalmente pluralizamos por sua multiplicidade. Adriana Rocha Bruno, Elisiana Frizzoni Candian e Lucila Pesce (2024, s/p) falam sobre esta multiplicidade sob a perspectiva da educação aberta e adensam a discussão pontuando elementos que são inerentes a esta concepção de educação: “[...] democracia, insurgência, flexibilidade, rizoma, respeito, colaboração, educação hacker, equidade, emancipação, decolonialidade, responsabilidade, inclusão, parceria, autonomia e amorosidade.” Isso evidencia que as docências e processos (trans)formativos são campos complexos e precisam ser tratados como tal.

Além das docências, trataremos sobre práticas pedagógicas como atos de currículo, conforme, dentre outros, Roberto Sidnei Macedo (2016), bem como algumas ideias de autoras/es que promovem tais temas em interface com os estudos decoloniais, como bell hooks que,

[...] além de referência nos estudos decoloniais, dá pistas para a construção destas ideias, a partir da pedagogia engajada. Ao compreender que a sala de aula é uma ambiência cocriada por diversos atores, sendo protagonistas docentes e discentes, hooks alerta para a necessidade de que tais espaços devam oferecer: ênfase no bem-estar e compromisso com a autoatualização, integrar mente, corpo e espírito, e que todos/as sejam responsáveis. (Bruno; Candian; Pesce, 2024, s/p)

A segunda parte apresenta um levantamento bibliográfico acerca das práticas pedagógicas decoloniais que, em nossa perspectiva, adensam e potencializam o tema central deste capítulo.

3.1 Práticas Pedagógicas e Docências

A escola é palco para o amadurecimento intelectual, cultural, social, subjetivo e espiritual das pessoas que nela habitam. Os anos em que uma pessoa se dedica ao processo de escolarização abarcam, também, o período em que ela cresce em sua integridade. Não há como desassociar os elementos subjetivos e conteudistas que aparecem na interação entre as pessoas. Docentes e discentes carregam

consigo os elementos que constituem a sua humanidade - medos, angústias, necessidades de troca, contato, partilha, o contato com a espiritualidade e a natureza. hooks (2013, p. 25) fala que

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Um processo de ensino e de aprendizagem que ignore a integridade das pessoas, discentes e docentes, perde a oportunidade de encontrar um território fértil para intervenções. Encarar, no ambiente de aprendizado, as pessoas em sua integridade não é desvalorizar a intelectualidade, mas sim, garantir que todas se coloquem de forma completa nas experiências do conhecimento, e aproveitem o máximo do potencial libertador da educação. hooks (2013, p. 25), narrando sua experiência na educação, conta:

Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva - livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino.

Práticas conservadoras, fechadas, estão fadadas a perder as férteis possibilidades de ensino, o encanto e o entusiasmo pela educação. Passar tantos anos de uma vida em um ambiente em que sua humanidade, subjetividade e emoções são postas em segundo plano não é o contexto ideal para aprender.

Diante desse paradigma de mediação dos processos de aprendizagem, as mudanças devem vir por caminhos alternativos, em que uma nova cultura tome espaço e convide as pessoas a repensarem o fazer educativo. Uma mudança cultural compreende uma revisão de valores, hábitos e perspectivas. E uma alteração em tamanha proporção não acontece de forma brusca e rápida. Como já foi salientado por Miranda (2020), pequenas rachaduras no corpo-território permitirão um trabalho que seja coerente com uma educação para a liberdade - liberdade dos corpos, da mente, da alma e das emoções. hooks (2013), quando narra sua trajetória educacional, oferece elementos que nos convidam a refletir sobre estas propostas alternativas de ensino e de aprendizagem. Trazer narrativas da própria experiência pode contribuir com o caminho de outras pessoas, que podem se inspirar, refletir, deixar-se afetar. A esse respeito ela contribui:

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os

professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. (hooks, 2013, p. 35-36)

Pensar numa pedagogia engajada é compreender que ensinamos mais com o que somos do que com as palavras que proferimos.

Aulas decoloniais e pedagogia engajada compreendem: entusiasmo, como prazer; interesse pelo(s) outro(s); valorização da sala e das pessoas; corresponsabilidade; sala de aula como espaço comunitário e principalmente transgressão, como potência para práticas pedagógicas anticolonialistas. Elementos estes que são apresentados na perspectiva da Educação Aberta, adensada com a proposta de cocriação de uma cultura ambiental. (Bruno; Candian; Pesce, 2024, s/p)

É importante questionar, portanto, se as nossas ações diárias estão em consonância com aquilo que defendemos em nosso discurso. E, para isso, é necessário compreender quais teorias do conhecimento estão baseando nosso caminhar educativo.

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. (Freire, 1967, p. 94)

Freire (1967) ao nos convidar a analisar a diferença entre verbalismo e teoria apresenta uma dimensão mais profunda do que seria uma pedagogia engajada. Mais do que discursar sobre o compromisso com a transformação da educação, é se apropriar da teoria sem desprezar a realidade. hooks (2013, p. 42) traz essa reflexão:

Vejo que nos últimos vinte anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade.

Cabe questionar, ainda sem pretensão de respostas: estou disposta a abrir mão de hábitos que fortalecem a desigualdade? Quão importante é, para mim, que uma cultura de valorização de todas as pessoas se instaure? O que tenho feito no

meu dia a dia para fortalecer esse projeto de uma nova sociedade? Eu educo para a liberdade ou para a manutenção da exclusão?

Uma prática educativa pautada na liberdade requer de nós, docentes, um posicionamento *outro*. A educação que conhecemos é pautada num saber e processos únicos. O grupo de estudantes é tratado como homogêneo e suas diversidades e particularidades são ignoradas. Tratar da realidade sob uma única perspectiva é um caminho confortável, em que é possível exercer o poder sobre as pessoas que participam de nossas aulas. Reconhecer e valorizar a diversidade do grupo discente que partilha o ambiente educacional conosco é compreender que não há apenas uma epistemologia, um caminho, uma ótica para interpretar a vida. São saberes outros que promovem reflexões outras porque partem de olhares e vozes outras - geralmente silenciadas ao longo da história.

Quais são as habilidades necessárias para lidar com essa riqueza de perspectivas? Todas as professoras e professores estão preparados para ensinar num ambiente tão diverso? hooks (2013, p. 51) ainda comenta que muitas professoras e professores se perturbam com as propostas trazidas por uma educação multicultural, pois a possibilidade de perder o controle do processo causa medo. Ela completa que

É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (hooks 2013, p. 52).

A mudança mexe com a subjetividade de cada pessoa. Deixar um paradigma e uma forma de viver não é algo fácil ou simples de se fazer, por isso a sensibilidade e o acolhimento devem estar presentes nos discursos que reiteram a necessidade e urgência de mudança. E este cenário nos leva a pensar como ser tocada por um discurso, uma ideia, pode dar forças e disposição para uma pessoa desejar uma transformação. A autora fala de quando teve contato com as obras de Paulo Freire e de como se identificou com as realidades das e dos trabalhadores agrícolas descritas nos livros. Ela fez contato direto com aquela realidade, pois ressoou naquilo que ela tinha vivido enquanto morava na zona rural no Sul dos Estados Unidos. É possível que muito daquilo que ainda não foi transformado nas pessoas se dá pela não sensibilidade ao que é posto em discussão. Não há frestas por onde a luz da mudança possa acessar o interior das pessoas.

Por este motivo,

[...] qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) – algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas (Miranda, Riascos, 2016, p. 570).

A sociedade contemporânea parece sofrer mais com este engessamento dos corpos e das mentes, como se as pessoas tivessem desistido da possibilidade de vivermos num mundo melhor e se fecharam para quaisquer ações que promovam o deslocamento de onde resolveram fincar raízes ideológicas. É preciso que haja no interior das pessoas a necessidade de modificações. Mais uma vez hooks (2013, p. 79) nos alerta ao narrar sobre como foi seu encontro com o educador Paulo Freire: “A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem”.

A autora deixa evidente a força de um estado de receptividade. Para quem quer aprender, todo o mundo se torna educador. Porém, é preciso salientar que o contato com pedagogias diferentes, abertas e plurais pode despertar essa vontade de aprender, de experimentar. Isso demonstra a importância de falar sobre práticas *outras*. Apresentar por meio de ações e palavras e democratizar o acesso às vozes e conhecimentos que foram silenciados e subalternizados.

Pensar o currículo se torna, desta forma, indispensável porque ele carrega em si o potencial de construção de relações libertadoras, um currículo vivo, como aponta o professor Roberto Sidnei Macedo⁴¹, formado e constituído pelas vivências, interações e elementos culturais que demarcam o espaço de ensino e aprendizagem.

Freire (1987, p. 58) diz que o conteúdo programado, ou seja, o currículo organizado pela/o professora/o é “[...] a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Segundo Freire (1987), o corpo discente carrega/suscita uma série

⁴¹ Macedo, Roberto Sidnei. FORMAÇÃO: ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS MULTIRREFERENCIAIS. Uma epistemologia para um currículo inspirado na heterogeneidade irreduzível da experiência formativa. S/d. In: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/publicacoes_uma_epistemologia_para_um_curriculo_inspirado_na_heterogeneidade_irreduzivel_da_experiencia_formativa.pdf . Acessado em 10/07/2024.

de elementos para o espaço de aprendizagem e cabe a quem media este processo, entender de forma sensível e sistematizar com o intuito de libertar. É necessário garantir que as pessoas que estão na escola acessem os saberes sistematizados ao longo da história. Todavia, o que enriquece o espaço de trocas é permitir diversos olhares e epistemologias, conhecer o que as diversas comunidades ao longo do mundo e da história interpretam e tratam o que acontece na humanidade.

Por exemplo, quando se estuda na escola sobre as grandes navegações, é indispensável mostrar que foi um processo violento que atingiu povos ao redor de todo o planeta; que destruiu civilizações organizadas; que subjuguou conhecimentos avançados, ancestrais; que as terras não foram “descobertas”, mas sim invadidas e roubadas. Trazer relatos de quem invadiu e, também, de quem teve seus espaços ocupados brutalmente. Desta forma, estudantes têm a oportunidade de acessar essas informações que foram sistematizadas, mas terão uma visão mais ampla e crítica sobre este processo.

Na organização do currículo, deve-se pensar em como estruturar saberes e conteúdos que vão instigar a busca pelo saber, a curiosidade, a reflexão e a crítica. O professor Roberto Sidnei Macedo argumenta sobre atos de currículo, que são tudo aquilo que acontece no cotidiano do processo educativo, os elementos culturais, subjetivos, os questionamentos e partilhas que vão construir o real currículo, aquele experienciado por quem integra o espaço de saber. Segundo o autor, atos de currículo expandem aquele documento burocrático e formal, respeitando a complexidade humana. Aprender e ensinar são processos interdependentes e expansivos.

O currículo não pode ser visto como um limitador da aprendizagem, uma fronteira entre o que se pode ou não trabalhar. Mas, deve ser como sementes lançadas na terra, que permitem diferentes manuseios e processos de crescimento.

Ossaim⁴² é orixá que guarda o conhecimento das plantas medicinais. Conta-se que Ossaim recebeu o segredo das folhas e



⁴² Imagem disponível em <https://raizesdaumbanda.com.br/oracao-a-ossaim-na-umbanda/>.

dominava as propriedades curativas das plantas. Guardava em uma cabaça as folhas mais poderosas que conhecia. Xangô, incomodado com essa “desvantagem”, pediu ajuda à Iansã para conseguir pegar tais folhas e usufruir de seus poderes. Iansã concordou em ajudar e, com seu poder, provocou um forte vendaval que, além de destruir diversas coisas, derrubou a cabaça permitindo que as folhas fossem pegadas pelos demais orixás. Contudo, a ação delas só era despertada sob o comando de Ossaim que continuou sendo senhora/o das plantas e da sabedoria medicinal⁴³.

Ossaim consegue promover cura ou a morte. Dentro de cada folha há um potencial de ação que depende da condução desta/e Orixá. Assim como Ossaim, uma/o educadora/o tem o poder de despertar a cura (libertação das amarras da ignorância/alienação; expansão da consciência) utilizando suas folhas (o currículo). A escolha correta: a combinação adequada, a dosagem, a frequência, a intensidade (atos de currículo); tudo isso pode ser preparado por quem media o processo de cura.

Mediar espaços de saber, além de mobilizar diversas áreas de conhecimento, diversos discursos, histórias e perspectivas, é entender que dentro de cada consciência acontecem movimentos os quais não se pode dominar, pois são atravessados pela cultura e pelas experiências individuais. O outrora citado professor, Roberto Sidnei Macedo, é um grande pesquisador da multirreferencialidade. Ao primeiro contato, a palavra pode lembrar sobre essa mobilização de diversas referências (conceitos, áreas de conhecimento, epistemologias), porém, o conceito é mais profundo e amplo, porque diz respeito ao que acontece no interior do pensamento. Macedo argumenta: “A multirreferencialidade está no processo do pensamento, na mobilização do pensamento se fazendo.”⁴⁴

Este conceito se aproxima do conceito de atos de currículo por mostrar como os processos de ensino e de aprendizagem são sensíveis ao contexto (espaço,

⁴³ Para saber mais sobre a história de Ossaim, acessar <https://guardiaooxossi.com.br/orixas/categoria/ossaim/14/ossaim>.

⁴⁴ Texto disponível no site do grupo de pesquisa o qual Macedo coordena: FORMACCE. Para ler o texto completo, acesse https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/publicacoes_uma_epistemologia_para_um_curriculo_inspirado_na_heterogeneidade_irreduzivel_da_experiencia_formativa.pdf

tempo, indivíduos). É uma tessitura cujo fim/caminho não se pode determinar, semelhante a um organismo que possui uma dinâmica interna perfeita.

3.2. Levantamento bibliográfico: práticas pedagógicas decoloniais

O levantamento bibliográfico teve como objetivo central mapear as produções acadêmicas em torno da decolonialidade na educação básica. Dentro deste mapeamento tínhamos alguns interesses específicos: a) *analisar o número de produções voltadas para o campo da educação*; b) *entender quais eram os focos de análise de tais pesquisas*; e, principalmente, c) *identificar as investigações que apresentavam um produto, uma contribuição para pensar em abordagens decoloniais em sala de aula*.

O contato com a crítica decolonial provoca uma série de reflexões e questionamentos. Com isso, a dúvida de quais percursos poderiam contribuir para práticas docentes decoloniais ganharam espaço, uma vez que fomos educadas/os dentro de uma normativa colonial. O que conhecemos é o que, hoje, estudamos para ressignificar e, diante de tal demanda, se torna urgente o contato com produções e experiências que inspirem a decolonizar nossos corpos e, conseqüentemente, nossa abordagem de ensino.

Foi utilizado como suporte de pesquisa o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente, a proposta era buscar produções feitas nos últimos cinco anos. Todavia, o número de pesquisas realizadas antes deste período é muito pequeno. Assim, foi decidido buscar todas as publicações disponíveis no catálogo. Os trabalhos mais antigos datam de 2010 e 2011; e são apenas 4. No gráfico abaixo é possível ter uma visão geral do número de pesquisas disponíveis nestes 22 anos (uma vez que o levantamento foi feito em 2022). Os dados dispostos sobre cada fatia estão divididos em: número de pesquisas; porcentagem que esta numeração representa, dentro do total de 1221 trabalhos analisados.



Dentro deste total de 1221 pesquisas encontradas, foram utilizadas palavras chaves para afunilar o assunto. A primeira palavra chave utilizada foi *decolonialidade* e apareceram 502 pesquisas. Destas, 389 se afastaram totalmente do tema desta pesquisa; 98 não se aproximaram do tema, mas poderiam enriquecer a discussão por tratarem de assuntos educacionais - muitos deles referentes à currículo, formação de professores, dentre outros tópicos. Apenas 15 delas contribuem com a pesquisa por dialogarem com atividades na educação básica apresentando um produto.

A segunda palavra chave usada foi *decolonial* e o resultado de trabalhos foi 643. Nessa segunda pesquisa, apareceram 85 títulos repetidos da primeira palavra chave, assim, como resultado de *colonial* há 558 publicações. Destas, 451 se afastam totalmente do tema proposto; 95 ajudam a expandir o estudo sobre decolonialidade no campo da educação e apenas 12 pesquisas se aproximam da proposta.

Educação decolonial foi a terceira pesquisa feita, e dela surgiram como resultado 24 publicações. Deste número, 21 títulos aparecem repetidos das pesquisas anteriores, restando 3 trabalhos que se distanciam totalmente do tema. A quarta pesquisa, *pedagogia decolonial*, segue o mesmo padrão: 48 resultados, todos repetidos das últimas buscas. Ao pesquisar por *práticas decoloniais*, 3 publicações

apareceram, 2 delas repetidas e o único título se afasta totalmente do que buscamos. A sexta e a sétima busca, *decolonialidade e educação e aula decolonial*, não apresentaram resultados.

As 844 pesquisas que se afastaram do tema proposto aqui, apresentam investigações voltadas a diversas áreas do conhecimento: arquitetura, direito, saúde, administração, política, meio ambiente, teatro e outros que aguçam a curiosidade. A crítica decolonial abrange todas as atividades sociais promovidas pelas populações e é um convite instigante refletir sobre estas abordagens.

Já as 27 pesquisas classificadas como aquelas que se aproximam da nossa proposta, foram escolhidas por apresentarem algum produto aplicável para quem atua na rede básica de ensino. As propostas pedagógicas são de variadas disciplinas e serão analisadas agora segundo seu agrupamento de área do conhecimento curricular que a/o pesquisador ministra, para que auxilie as pessoas que desejam iniciar suas mudanças decoloniais e precisam de exemplos e trabalhos que inspiram.

Os agrupamentos foram feitos da seguinte forma:

- **Ciências biológicas:** uma dissertação de mestrado acadêmico realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- **Filosofia:** duas dissertações de mestrado profissional feitas no Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro; e outra na Universidade Federal do Sul da Bahia;
- **Geografia:** uma tese de doutorado realizada na Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa foge aos critérios previamente descritos pois narra as atividades promovidas em uma disciplina da graduação de Geografia. Todavia, ela contribuiu de maneira particular para minha compreensão sobre decolonialidade.

As produções do autor promoveram movimentos importantes para a tessitura deste texto, por isso o título se encontra no levantamento, mesmo não sendo acerca da educação básica de maneira direta, mas contribuindo para o meu trabalho enquanto docente. Da mesma forma, acredito que será de valiosa contribuição para

as pessoas que, assim como eu, desejam se conectar com práticas pedagógicas decoloniais.

- **História:** foram feitas dez dissertações de mestrado profissional nas seguintes instituições: Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade Unida de Vitória, Universidade Regional do Cariri, Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- **Interdisciplinar:** foram realizadas três dissertações de mestrado profissional e três de mestrado acadêmico nas universidades: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade de São Paulo e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
- **Literatura:** uma dissertação de mestrado acadêmico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outra de mestrado profissional no Colégio Pedro II.
- **Matemática:** uma dissertação de mestrado profissional realizada na Universidade Federal do Sul da Bahia.

Diante deste panorama, vê-se que não foram encontradas pesquisas ao nível de doutorado que tratam especificamente do trabalho decolonial em sala de aula na educação básica, apresentando um produto que auxilie demais profissionais a ressignificarem suas práticas pedagógicas. A maioria das investigações que se propuseram a este trabalho prático estão ligadas aos mestrados profissionais.

Vamos analisar, a partir de agora, o que estas pesquisas trazem de contribuição para um trabalho decolonial.

Livia de Oliveira Guimarães (2021), ao pesquisar o trabalho decolonial em **ciências biológicas**, permite a reflexão sobre dois pontos interessantes: a) o compromisso com o movimento antirracista e b) o estudo de conceitos específicos das ciências da natureza dentro das referências decoloniais. Quando a autora investigou a compreensão de professoras de biologia sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais percebeu que, apesar de saberem a importância deste trabalho, nem sempre essas discussões demarcam o trabalho diário. E aponta,

também, como uma postura decolonial é atravessada pela formação docente, pela comunidade e pela família.

Desta forma, desnaturalizar a visão para diversos elementos que compõem a sociedade se torna um caminho viável para um trabalho pedagógico comprometido com uma educação libertadora. Descolonizar as práticas pedagógicas não é adotar uma didática diferente, mas ressignificar o olhar para o sistema que organiza e estrutura a sociedade e o mundo, refletindo em como essas estruturas moldam nossos valores e orientam as práticas sociais e pedagógicas.

Andrea Lugo Nectoux (2021), ao tratar de **filosofia** e decolonialidade, menciona a falta de materiais didáticos que extrapolem o cânone oficial. Ela, assim como Mauricio de Novais Reis (2019), apresenta como produto de pesquisa um material didático para profissionais que ensinam filosofia. Nestes materiais, além de haver referências da filosofia Africana, são discutidas as origens da filosofia e de conceitos importantes ao pensar em decolonialidade. Reis (2019), no livro disponibilizado, pontua os enganos cometidos por filósofos ocidentais e situa o ensino de filosofia no Brasil. Ambos recursos didáticos visam oferecer meios para sair de uma filosofia eurocentrada e caminhar em direção a um pensamento filosófico pluriversal e enriquecedor.

No que se refere ao ensino de **Geografia**, Eduardo Miranda (2019) convida suas e seus estudantes a um novo olhar frente ao conhecimento geográfico. Entende que a experiência é um mecanismo favorável para ressignificar processos e saberes, de modo que as propostas de mudança não se limitem à teoria, mas alcancem as realidades e vivências. Quando o autor propõe à sua turma narrar suas experiências por meio do desenho, por exemplo, chama a atenção para diferentes formas de manifestação do saber para além da escrita.

O mecanismo de ação da decolonialidade é mostrar a infinidade de possibilidades existentes, sem a necessidade de hierarquizar, reduzir, silenciar, destacando vozes e realidades que enriquecem a formação integral das pessoas. Diante disso, é urgente pensar em propostas pedagógicas desde o início da formação de estudantes. Silvia de Sousa Araujo Oliveira (2019) e Marlene Oliveira de Brito (2017) trazem contribuições de um trabalho **interdisciplinar** com bases decoloniais sendo realizado na educação das crianças. Ana Caroline Lopes Brandão (2021) analisa o recurso da roda no processo de ensino e aprendizagem de crianças

de uma creche. Segundo a pesquisadora, as crianças são produtoras e reprodutoras de culturas, e o recurso da roda permite que brincadeiras, jogos e trocas sejam utilizadas para potencializar a capacidade de transformação social que elas têm.

A proposta de uma educação antirracista permite o diálogo e interação entre várias culturas e disciplinas. Luciana Ribeiro de Oliveira (2017) e Marcia Maria de Albuquerque (2018), ao analisarem em suas pesquisas materiais ligados a esta perspectiva, mostram as possibilidades do trabalho comprometido com a questão racial no ensino fundamental anos finais e no ensino médio. Sara Cesar Brito Mota (2020), traz uma sequência didática organizada com o intuito de construir posturas antirracistas e, para isso, foram abordados conceitos como raça e etnia, diversas formas de preconceito e discriminação, escravidão e estereótipos. A prática pedagógica, neste sentido, é o resultado de um nível de compreensão e consciência que podem ser amadurecidos através da educação formal.

Para isso, é importante ressaltar que a presença do debate decolonial na formação inicial ou continuada de profissionais da educação é um caminho necessário para repensar as formas de construção do saber. O processo da colonialidade provocou uma reestruturação nos valores sociais e, uma vez naturalizados ao longo da história, é preciso encontrar brechas nos corpos-territórios-docentes, como afirma Miranda (2020), para provocar mudanças significativas. Diante deste contexto, entendemos como é necessário partilhar ações e experiências decoloniais em sala de aula, para que as pessoas comecem a compreender as propostas deste caminho.

Sofia Robin Avila da Silva (2017) e Natacha Pereira Alves Bastos (2021) partilham suas pesquisas na área de **literatura** e ensino decolonial. A primeira destaca como a linguagem é um espaço de disputas e de expressão dos grupos sociais, enquanto a segunda pesquisadora, em concordância, pontua a forte presença da literatura europeia no currículo de Língua Portuguesa, fazendo com que a apropriação literária de estudantes seja voltada para uma invisibilização e secundarização das culturas indígena e africana. Ambas apresentaram, em suas pesquisas, um material pedagógico que pode ser utilizado como referência para propor novos caminhos literários. Silva (2017) traz sua atenção às literaturas indígenas e ao rap como recursos para um ensino decolonial, e Bastos (2021)

aborda as literaturas indígena, africana e brasileira, pensando num ensino intercultural voltado para o ensino médio, como fez a primeira autora.

Valtiangeli Rodrigues da Silva Moitinho (2021), assim como outras pessoas citadas neste levantamento bibliográfico, ao pesquisar o ensino decolonial de **matemática**, comenta sobre o movimento particular de autopercepção e análise de cada profissional da educação. É preciso, primeiramente, observar a própria prática pedagógica, identificar elementos coloniais, refletir sobre eles e pensar em outras possibilidades. Caso este movimento não seja feito, a decolonialidade será vista como apenas mais um método. O movimento pessoal de incômodo é o primeiro passo. Moitinho (2021), ao final de sua investigação, propõe como contributo pedagógico um minicurso de 20 horas intitulado: “Decolonizando a Matemática: da reflexão à ação” a fim de provocar reflexões de docentes em suas bases epistemológicas.

Sheila Lima Nogueira (2020), ao pesquisar o currículo e a aula de **história**, concorda com Moitinho (2021) ao dizer que “[...] ainda estamos ‘engatinhando’ quando o assunto é colocar em prática uma aula onde o discurso fuja da matriz colonizada do poder, saber e ser”. Diante deste comentário, podemos pensar que as produções acerca do assunto não estão alcançando, de forma expressiva, o território da prática. Assim, compartilhar experiências contribui para uma maior conscientização.

Sheila Lima Nogueira (2020) e Ana Paula Lima Cunha (2021) direcionam suas pesquisas para o 9º ano do ensino fundamental. A primeira apresenta um projeto interdisciplinar que visa acessar pessoas segregadas de uma região de Porto Alegre - RS, e a segunda traz um caderno de sequências didáticas com o título “Saberes Insurgentes: O uso de Biografias e produção intelectual negra no Ensino de História do Brasil Republicano”. De acordo com a autora, o ensino da história deve contribuir no processo de constituição das identidades, assim, as trocas em sala de aula precisam perpassar por questões ligadas à raça, classe e gênero. Além disso, ela ressalta que a educação deve se apresentar como prática da liberdade.

Na mesma linha de discussão, Beatriz Sogas Moreira Militão (2021) e Maria Vanessa Campos de Souza (2021) falam da importância de oportunizar, por meio das aulas de história, novas perspectivas uma vez que há diversas formas de saber e pensar, ser e viver no mundo. Para este fim, Militão (2021) apresenta em sua

pesquisa uma proposta didática com charges contemporâneas a fim de instigar discussões que rompem com o paradigma colonial. Souza (2021) traz a discussão em torno da importância do corpo no ensino e na aprendizagem. Segundo a pesquisadora, o corpo foi posto à margem no processo de construção de conhecimento e, se temos como objetivo um ensino como prática de liberdade e consciência crítica, é preciso considerar as existências corporais.

Carlos Diego Tine Silva Pereira (2020), quando fala da cartografia nas aulas de história, e Josiane Nazare Pecanha de Souza (2018) ao investigar o ensino de história na educação infantil, fazem esta aproximação das experiências locais e individuais de estudantes para o processo de ensino. Pereira (2020) utiliza um jogo utilizando os princípios de um quebra cabeça para trabalhar dois mapas históricos e, ao longo da sua abordagem, traz a reflexão de que “[...] a produção de conhecimento cartográfico se pode originar a partir das necessidades locais, questionando as escolhas contidas nos mapas produzidos por grupos políticos e econômicos hegemônicos”⁴⁵. Com isso, estudantes podem analisar que a construção de um mapa vai além de objetivos técnicos, mas estão permeados por política, disputas e interesses.

Já a segunda autora, Souza (2018), promove uma valorização de conhecimentos subalternizados por meio de um ensino antirracista, analisando a cultura afrobrasileira e africana. Como uma contribuição prática de sua pesquisa, ela apresenta uma Mala de Histórias chamada “Nossos passos vêm de longe: quando a História vem de casa”. Com este projeto, propõe a valorização da família e das experiências trazidas por cada pessoa da sala de aula.

Estas ações de valorização das experiências individuais e locais, fazem com que estudantes compreendam o intercâmbio existente entre a construção do saber e a transformação de realidade. Com isso, tira-se a ideia de estudo apenas para conquistar boas notas ou passar em exames. Atenor Junior Pinto dos Santos (2021), ao pontuar os problemas sociais no contexto brasileiro que foram acentuados durante o período da pandemia da Covid-19, propõe como estratégia de redução destes problemas uma educação antirracista. Ele apresentou uma proposta de aulas para o 7º ano do ensino fundamental e, como produto da pesquisa, criou um blog⁴⁶

⁴⁵ Trecho presente no resumo de apresentação da pesquisa.

⁴⁶ <https://www.arquivodahistoria.com/>

com sugestões de aulas e materiais para refletir sobre as condições da população negra e seus descendentes, criando meios para uma educação libertadora.

Ainda tratando do ensino de história sob uma perspectiva decolonial, podemos citar mais três pesquisas. A primeira é de Onildo de Souza Moraes (2022) que aborda sobre o imaginário do candomblé ketu, destacando a presença de lideranças feministas africanas e apresenta, como resultado de sua investigação, um manual antirracista pensado para o novo ensino médio. A segunda pesquisa é de Hortencia Keize Araujo Cardin (2020) que traz um jogo de tabuleiro com o nome “decolonizando a África Antiga”. De acordo com a pesquisadora, um currículo com uma visão eurocêntrica de realidade reafirma estereótipos criados sobre o continente Africano. Sua pesquisa foi direcionada ao 6º ano do ensino fundamental e tem por objetivo fortalecer uma consciência histórica antirracista. Por fim, Alerrandson Afonso Melo Pinon (2020) elaborou produtos educacionais que tratam da história da África e da cultura afro-brasileira numa perspectiva decolonial a fim de contribuir para o rompimento deste padrão eurocêntrico de ensino.

Todas as pesquisas e pessoas citadas apresentam uma contribuição para as pessoas que estão iniciando suas caminhadas na decolonialidade e precisam se espelhar em experiências de colegas. Trocar conhecimentos com nossos pares reduz a sensação de estarmos sós na proposta de uma transformação educacional.

4. [CO]CONSTRUINDO DADOS E TECENDO AS NARRATIVAS

*Até que os leões inventem as suas próprias histórias,
os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.
Provérbio africano*

Conversar com profissionais da educação básica sobre o trabalho decolonial dentro de sala fortaleceu nossa conexão com o tema porque nos possibilitou acessar situações e experiências que somente o cotidiano de ação permite. A interação, a conversa, as trocas de experiências são mecanismos essenciais para a tessitura do corpo-docente-decolonial, como nos lembra Miranda (2020). Cursar a disciplina Imagens, Corpos e Raça, coordenada pelo professor Francione Oliveira Carvalho, no Programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi crucial para pensar na interação com esses corpos que militam em sala de aula.

Ao longo da disciplina citada, o professor foi amadurecendo nossa percepção sobre a complexidade da imagem. Assim, toda vez que nos apresentava a alguma autora ou autor, iniciava a fala permitindo que fizéssemos contato visual com aquelas pessoas. À medida que o tempo passava, tornou-se natural não apenas ler as palavras e teorias das pessoas estudadas, mas também acessar seus corpos por meio da visão e outros sentidos, muitas vezes, pouco explorados. Esta prática passou a fazer parte da nossa dinâmica de trabalho e estudo: ler, olhar, ouvir, sentir e perceber todas as formas de comunicação que as pessoas têm. Esta postura *outra* de acessar permitiu que a conexão e a apropriação fosse mais profunda e significativa.

As conversas feitas ao longo da presente pesquisa nos permitiram ouvir discursos silenciados e invisibilizados durante o processo de naturalização da colonialidade. Não apenas ler, mas ver, ouvir e sentir estas pessoas permitiu que aqueles conhecimentos partilhados acessassem outros setores de nossos corpos-territórios, instigando outros sentidos e percepções. Em muitos momentos me emocionei ao ouvir e falar com elas e a experiência de contatá-las me lembrou de que não estamos sozinhas no caminho decolonial. Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 25) nos lembram que

Conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos cotidianamente e de múltiplas maneiras: conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversas longas, conversas curtas. Conversamos... Conversamos enquanto estudamos, enquanto *aprendemos ensinamos*. Por que não enquanto pesquisamos?

Dessa forma, utilizar um instrumento que já faz parte da vida das pessoas nos possibilitou visitar instâncias outrora inimagináveis. Guimarães (2021), em sua pesquisa decolonial em ciências biológicas, fala como a postura decolonial é atravessada pela formação docente, pela comunidade e pela família. E, ao longo de uma conversa aconchegante e afetuosa, compreendemos estes atravessamentos porque a prática decolonial é o resultado da transformação da pessoa em seus aspectos mais profundos. Uma prática decolonial nunca vem desassociada a uma mudança na forma de ler e interagir com o mundo. Desta forma, nosso olhar se deteve com bastante interesse no *contexto de partida* e nas *trocas de peles* feitas ao longo da caminhada dessas pessoas, desejosas em entender quais movimentos as marcaram entre o ponto de partida, que poderia ser de onde esta pessoa saiu, até a prática docente, momento em que se encontram.

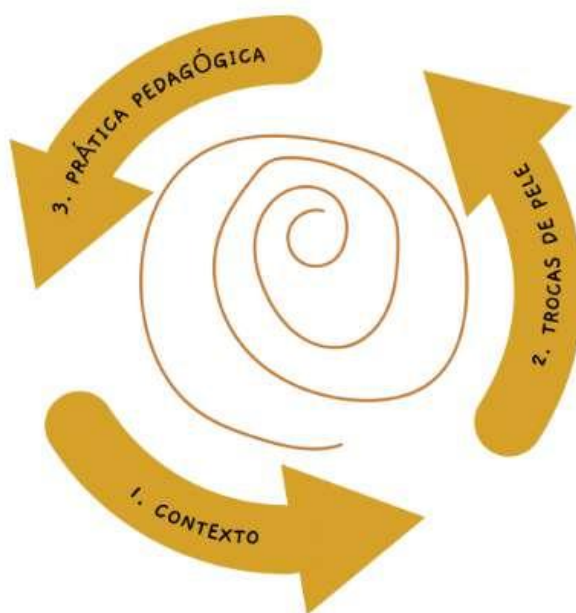
4.1. *Atravessamentos e trocas de pele: narrativas docentes*

As pessoas que participaram da pesquisa foram apontadas como informantes qualificadas devido ao seu envolvimento com a decolonialidade e à sua prática docente. Diante disso, tínhamos a oportunidade de conversar com pessoas que levam ações decoloniais para a sala de aula, mostrando como essas práticas integram o cotidiano de trabalho, permitindo-nos compreender que teoria e prática, academia e escola, pesquisa e vivência não são opostas, mas partes integrantes do todo, se relacionam e interagem para que seja possível o desabrochar da pesquisa.

Além disso, nos permite acessar o percurso trilhado até que tais ações fossem possíveis no território escolar. Então, nosso interesse, como foi dito anteriormente, está em lançar o olhar para o percurso formativo / *trocas de peles* / transformações, marcadas pelo objetivo e subjetivo, e para as práticas pedagógicas decoloniais. Compreendemos que estes elementos se interrelacionam e

proporcionam um movimento cíclico que permite o crescimento e amadurecimento do ser que se descobre e se reinventa.

O esquema abaixo sintetiza nosso interesse nas conversas que propomos: acessar como estes três elementos se relacionam e se dinamizam.



A primeira pessoa com quem conversamos foi nomeada, carinhosamente, por Girassol, indicada pela professora da UNIRIO, Claudia Miranda.



Há uma lenda que narra a história de Ianaã - uma indígena nascida na tribo Yanomami. Segundo a história, Ianaã tinha os cabelos dourados, tal qual o sol e era muito conectada com a natureza, amava brincar na floresta e no rio.

Ao assistir sempre a garota brincar, se banhar e secar ao Sol, este se apaixonou por sua doçura. Ianaã também se apaixonara pelo Sol e, todos os dias ao acordar, ela o cumprimentava com alegria e um belo sorriso.

Em um determinado dia, o Sol aguardava a saudação de Ianaã, mas a pequena não apareceu. Ela havia adoecido subitamente e estava em uma grave situação. As rezas, ervas e preparos da tribo não foram suficientes para impedir a morte da garota.

Todos os seres vivos daquele território sentiram sua partida, as flores, o rio... o Sol.

A comunidade indígena resolveu enterrar Ianaã próximo ao rio em que ela tanto brincava. Durante a cerimônia conduzida pelo Pajé, o Sol demonstrou seu pesar derramando lágrimas vindas do céu. Mesmo depois de vários dias o Sol continuava a chorar e a terra se nutria daquelas águas. No local onde a garota foi enterrada, nasceu um broto singelo que se banhava nas lágrimas vindas do céu e se nutria dos raios do Sol.

Quando a planta cresceu e desabrochou sua primeira flor, toda a tribo se surpreendeu com a flor cujas pétalas eram amarelas como os raios do sol e em seu meio, havia sementes marrons que poderia gerar centenas de outras vidas.

Observaram aquela flor e notaram que durante o dia ela brincava de girar para acompanhar o querido Sol e, durante a noite, se curvava como se buscasse adormecer enquanto o novo dia estava por vir.

A tribo resolveu chamar esta peculiar flor de Girassol! Suas pétalas enfeitavam aquele espaço e suas sementes serviam de alimento para quem quisesse.

Escolhemos o nome Girassol para nos referir a nossa convidada porque esta flor transmite alegria e vida. E a fala de nossa participante nos trouxe estes sentimentos. Vê-la compartilhar sobre suas experiências e descobertas, despertou empolgação pelo caminho decolonial, de estudar e seguir. Ela começou sua narração dizendo que as suas referências, suas raízes sempre foram femininas e negras. Filha de duas mães professoras e um pai músico, contextualiza elementos presentes na sua formação familiar:

[...] e a minha mãe [...] sempre achava... o mais importante na vida é a educação. Então, assim, eh éramos pobres e, aí, queria uma roupinha? não vinha. Tinha que ser o livro. Ela sempre ensinou o livro em primeiro lugar. E isso ficou de herança porque, assim, eu sou cercada de livros... escolhi ser professora de língua **pretuguesa**.

Ela comenta que a valorização que sua família dava para a leitura, o estudo e os livros influenciou em sua escolha de se tornar professora de língua *pretuguesa*, como ela define, porque sua mãe dizia:

[...] a gente só mudava [...] uma situação [...] um lugar ou uma sala de aula se a gente estivesse dentro dela e essa foi a minha opção, né? Desde sempre

eu quis ser professora porque eu queria ser uma professora que eu não tive, né? Ou porque as professoras não puderam ou porque elas não quiseram.

Com a fala de sua mãe, é possível lembrar a observação de Freire (1967, p. 94) sobre a “[...] teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. A necessidade de se colocar em contato para contribuir para a mudança e se redescobrir enquanto ser, enquanto parte do mundo. Girassol fala sobre sua mudança de perspectiva quando fez sua especialização em Relações Étnico-Raciais e Educação: “[...] aí eu me encontrei. Eu falei, espera aí. Né? Poxa, eu sou professora, sou mulher, sou negra, sou periférica... eu preciso fazer alguma coisa [...] pra ser efetivamente a professora que eu não tive”.

O contato com discussões, narrativas e problematizações dentro da formação em Relações Étnico-Raciais e Educação provocou em seu corpo território movimentos que a despertaram para os demarcadores sociais que a atravessavam. A efetividade que ela aponta só seria possível com uma consciência racial que, de acordo com ela, “[...] é mais que necessário”. A partir de então, começa a se atentar para a sua própria formação, analisando quais eram os elementos coloniais que ainda eram presentes: “[...] porque quem faz graduação de letras fica muito restrito a uma ordem canônica, né? Um homem branco, né? Hétero, cristão...”

Este é o movimento decolonial, como afirma a professora Claudia Miranda: “tirar o colonizador de dentro de nós” e, para isso, é preciso identificá-lo. Trazer a sensibilidade para o olhar e conseguir notar resquícios de colonialidade permitirá as primeiras transformações do corpo-território, de forma gradual. Girassol assim o fez: começou a se apropriar dos estudos decoloniais, antirracistas e novos conceitos passaram a fazer parte do seu repertório, como *mito da democracia racial, raça...* e, estes estudos permitiram que ela se *entendesse* cada vez mais. “E aí, eu costumo dizer, que, assim, primeiro eu preciso sentir, depois eu nomeio”. O sentir que antecede a verbalização, o afetar de dentro para fora porque

[...] somos seres emocionais. Engana-se quem pensa que somos seres racionais antes de sermos emocionais. As emoções são fundamentais para a nossa racionalidade. Nossa linguagem é emocional” (Bruno; Souza, B; Souza, K. 2023, p. 3).

Por isso, é importante o cuidado ao conduzir os convites para o despertar decolonial. Como já dissemos, o despertar decolonial não ocorre de maneira disruptiva, brusca e rápida, mas lenta e gradual, coerente com o próprio movimento

da natureza que respeita o tempo de adaptação dos seres. Girassol comenta que durante a especialização, sua orientadora a sugeriu fazer o mestrado, e ela teve a seguinte resposta:

[...] ah eu não quero... eu não achava mestrado e doutorado eram pra pessoas como eu. Porque, assim, nós somos sete irmãos, mas eu tenho irmão, por exemplo, que vende cafezinho no BRT - que é um transporte Público que tem aqui. Eu tenho um irmão que não terminou o quinto ano. Eu tenho uma irmã que é empregada doméstica. Então, da onde eu vim isso não é uma realidade, Né?

A fala da nossa participante demonstra essa dimensão de despertar em camadas, como se sempre houvesse a possibilidade de aprofundar o olhar. Mesmo tendo compreendido as exclusões geradas pela cultura colonial, ainda não via o mestrado e o doutorado como seus territórios, como um direito. Eu me espelho muito na fala dela porque o meu desabrochar racial foi desbravado no território acadêmico e, semelhante a ela, também não via o mestrado como uma possibilidade, mesmo que meu discurso denunciasse o racismo que sustenta nossa sociedade. Uma crença de não pertencimento ou não merecimento, o que me faz lembrar de Fanon (2008), quando narra o comportamento de não merecimento da pessoa negra, como resultado psicológico de uma exposição silenciosa, muitas vezes, mas brutal de subalternidade.

A célebre frase de Joseph Goebbels “uma mentira contada mil vezes, torna-se uma verdade”, contribuiu para a reflexão: se tudo o que você conhece diz que aquele algo não é para você, como questionar? Eis, aí, a importância da representatividade, encontrar no outro elementos que te convidam a ir além.

No desenrolar da conversa, Girassol disse algo que nos tocou bastante:

[...] é igual a Karol Conká, ela falou num programa, né? Do saia justa: Que ela queria dissolver a pele dela (até o meu trabalho de especialização foi sobre isso) numa água sanitária porque, assim, todas as pessoas que são pretas no Brasil, e nem digo lá atrás, digo agora também, em algum momento de suas vidas **já quiseram ser brancas**. Porque a vida seria muito mais fácil.

Esta narrativa traz elementos potentes quando refletimos sobre a sala de aula. Como as pessoas que compõem o corpo discente se sentem em relação a si mesmos? Mediar espaços de aprendizagem sob esta perspectiva, considerando as subjetividades, os anseios, os preconceitos é uma tarefa delicada e não há como determinar quais direções se darão as trilhas de aprendizagem. É preciso, porém, se

abrir ao que o campo, o espaço, o território está oferecendo. Girassol comenta: “[...] quando eu chegava à universidade todos os dias era o motivo de dizer que não era pra eu estar ali. Ou por causa do meu cabelo ou por causa da minha cor, da minha pele”.

Estas angústias atravessavam o corpo-território de uma mulher que estudava sobre Relações Étnico-raciais e que fortalecia sua consciência racial. Mesmo com seus conhecimentos estes sentimentos ainda a invadiam. Isso nos convida a pensar em uma sala de aula composta por adolescentes cujas identidades estão sendo descobertas e constituídas, buscam se encaixar, se encontrar para formar suas personalidades.

A escola é, como definem Claudia Miranda e Helena Maria Marques Araújo (2019, p. 384), “[...] *locus* de aprendizagens interculturais”. Então, um espaço em que as culturas possam dialogar é direito de quem estuda, negar este espaço é contribuir para a manutenção de uma cultura hegemônica que exclui e escraviza as pessoas em crenças que limitam a complexidade das relações com o real.

Girassol, por meio de sua prática docente, leva elementos que trouxe de suas trocas de peles para mediar um espaço respeitoso de conhecimento. Ela compartilha conosco o comportamento dos estudantes da escola em que trabalhava no momento em que conversamos: “[...] noventa por cento, né?, dos estudantes lá são negros. E aí eles perguntam, professora, eu sou negra? Aí eu falo: eu não posso te dizer o que você é. Você que tem que me dizer o que você é...”

Bispo (2015, p. 27) fala sobre a questão das autodenominações dos povos e o processo colonizador:

[...] sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/ desumanizar.

A forma como nos identificamos diz muito sobre a forma como nos enxergamos e nos entendemos no mundo. A colonialidade apagou diversas identidades ao impedir as denominações dos povos ao redor das terras invadidas. Resgatar este direito é um ato político, poder dizer quem se é, como se integram à realidade é um passo importante para iniciar a jornada de descolonizar nossas mentes e corpos.

Note a potência da resposta que Girassol deu: “[...] eu não posso te dizer o que você é. Você que tem que me dizer [...]”. Mostrar à pessoa negra que ela tem o direito de dizer quem é, tem o direito de não ser limitada por rótulos, de que apenas ela possui essa liberdade de autodefinição. “[...] deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceito tudo, desde que passe despercebido!” (Fanon, 2008, p. 108). A fala da Girassol quebra essa lógica do silêncio, do anonimato, do esquecimento e da invisibilidade narrada por Fanon (2008).

Estes relatos nos levaram a perguntá-la o que ela definiria como uma prática educativa decolonial. E ela nos responde:

[...] assim como ser antirracista a gente só é sendo, né? Ter essas práticas decoloniais a gente só vai ter fazendo. E eu acho que a primeira questão é pensar muito mais no que as pessoas querem aprender do que o que eu quero ensinar. Então, quando eu chego no espaço público em que a gente tem ausência de tudo, né? A gente tem ausência até de tirar uma cópia, né? Não tem uma caneta pra usar no quadro. E os estudantes não têm água pra tomar um banho.... eu vou falar de um romantismo de José de Alencar, por exemplo? Não! Eu vou trazer Maria Firmina dos Reis que é a primeira romancista negra que a gente tem. [...] Eu entendo a decolonialidade como algo de **constante questionamento**. [...] Então assim, práticas decoloniais, pra mim, estão muito ligadas ao cotidiano. As sementinhas que vão sendo plantadas todos os dias. E, por exemplo, eu não sou uma professora de cartazes, eu sou uma professora que gosta de roda de conversa porque é um momento que a gente tem voz, todos nós temos. Mas quase ninguém dá ouvidos. Então **decolonial é dá ouvidos**, é da importância, né?

Afetar o outro com verdade, como nos lembra Rodrigo França (2020, p. 19). O trabalho decolonial não é um método, mas uma postura *outra* diante do real, uma maneira *outra* de olhar nos olhos de quem divide o território com você. E sobre as práticas decoloniais ela prossegue:

Eh, então eu acredito, sim, que eu sou uma professora [...] que tem essas práticas decoloniais porque a decolonialidade é isso. Ela é um questionamento constante. Eh, eu vou levar, sei lá o Milton Nascimento pra aula? Claro que eu vou levar o Milton Nascimento. Mas eu também vou ouvir o Pose que eles querem, eu vou ouvir a Poesia Acústica que eles querem. Por que é isso, né? Ser decolonial é a gente conseguir **trazer pra dentro** quem está aí nessas periferias.

O movimento decolonial começa com nós mesmos nos colocando dentro, saindo da periferia e compreendendo que temos direito de pertencer, de fazer parte, de usufruir. Quando há essa compreensão, a prática pedagógica muda *naturalmente*, pois torna-se difícil *digerir* as exclusões sociais e não se comprometer com a liberdade.

Se formos analisar a formação da população brasileira, a maioria das pessoas se encontra nas periferias e, nas palavras da nossa convidada, as práticas decoloniais são “preventivas e reparadoras”, uma vez que devolve humanidade a quem sofreu com a exclusão e promove a formação de práticas libertadoras.

Quando a gente fala de libertação, nosso pensamento precisa ir mais fundo. Ser livre, aqui, diz respeito a conseguir fluir livremente no território que habita, é enxergar-se de forma íntegra, reconhecer-se capaz, com merecimento, com abundância. Quantas/os de nossas/os alunas/os se veem assim? Ao oportunizar um ambiente favorável para esse retorno à essência, a cura acontece de forma sistêmica e atinge até quem não imaginamos. Girassol compartilha: “[...] fui aprendendo a ser quem eu desejava ser olhando pra minha mãe, olhando pra minha vó [...]”. As pessoas que frequentam ambientes formativos ao se descobrirem e se curarem, irradiam este movimento às pessoas que compõem sua rede, sua vida. Sua mãe e sua avó foram afetadas de forma indireta pela pessoa que se tornou. Ela continua:

[...] minha vó era semialfabetizada e ela dizia que quando a gente aprendia a ler e escrever, ninguém mais enganava a gente. [...] Infelizmente a minha vó não viu que uma das netas dela se tornou professora de português. [...] acho que ela gostaria muito, né? onde quer que ela esteja [...]

A relação dialógica entre o passado, presente e futuro oportuniza as ressignificações. O presente de Girassol lançou luz sobre o passado e sementes em direção ao futuro. Sankofa é isso: não há problemas em visitar o passado para construir um futuro feliz, na verdade, é necessário. Sendo assim, o espaço acadêmico, de instrução formal, foi um território que provocou diversas rachaduras em seu corpo-território, que a fez repensar sua forma de estar no mundo, de lidar com o outro, de lidar consigo mesma. Ao final da nossa conversa nós perguntamos: se você pudesse resumir ou definir seu caminho decolonial, esses giros que ela deu ao longo de sua caminhada, qual seria?

[...] são duas! Acho que é a **liberdade** [...] e o **reencontro**. Porque esse reencontro tem muito a ver com a minha ancestralidade, né? Eu conseguir acessar essas práticas decoloniais, essas aulas decoloniais é o encontro com a Girassolzinha, o encontro com a minha vó [...], um conto com a minha mãe [...], um encontro com tantas outras que vieram antes de mim. E essa ancestralidade, que tá todo mundo trabalhando, também, que não é uma ancestralidade só de alguém que já foi, né? Mas pensar, desde já, que tipo de ancestral eu quero ser [...]? Essa é uma inquietação que a minha irmã sempre faz [...].

[...] eu quero ser essa ancestral que proporciona esses reencontros comigo

mesma, com as minhas alunas-sujeitas, com o que a gente fala ali na sala de aula ou fora dela. [...] Essa liberdade de poder pensar, de poder ser, de celebrar meu corpo, de celebrar minha pele, sabe? De estar em momentos como esse... que em que a minha voz, em que quem eu sou basta [...]. Então isso é uma liberdade e um reencontro tremendo [...].

A reflexão gerada por Girassol em torno do termo ancestralidade ganha uma nova perspectiva. Muito mais que se conectar com aquelas pessoas que já se foram, é pensar no tipo de legado que deixaremos para aquelas que virão depois de nós. Ancestralidade é falar do hoje, do agora, das sementes que estamos plantando. É ter compromisso com o porvir.

Conversar com Girassol foi essencial para percebermos a potência dos espaços formativos, do território acadêmico. Como ela se descobriu ao longo de suas formações: especialização, mestrado e, no momento da conversa, no doutorado. Ao finalizarmos nossa conversa, pedimos a ela que indicasse alguém que possuísse uma prática pedagógica decolonial, sob sua perspectiva. Ela nos compartilhou diversos nomes, comentando de forma geral com o que cada uma dessas pessoas trabalhava. Dentre os nomes indicados, havia um que trabalhava com filosofia africana. Isso nos despertou bastante interesse, uma vez que a filosofia "[...] é o uso do saber em proveito do homem." (Abragnano, 2007. p. 442). Pensamos, então: como podemos usar a sabedoria africana em nosso proveito, quando buscamos um ensino mais respeitoso e processos de aprendizagem nutritivos?

Lótus é o nome que escolhemos para a nossa segunda convidada, participante/sujeita qualificada/indicada por Girassol, que admira seu trabalho na educação básica sob a perspectiva da filosofia africana..



O significado da flor de lótus começa em suas raízes – literalmente! A flor de lótus é um tipo de lírio d'água, cujas raízes estão fundamentadas em meio à lama e ao lodo de lagoas e lagos. O lótus vai subindo à superfície para florescer com notável beleza. O simbolismo está especialmente nesta capacidade de enfrentar a escuridão e florescer tão limpa, tão bonita e tão especial para tantas pessoas. [...] Outra característica peculiar são suas sementes, que podem ficar mais de 5 mil anos sem água, somente esperando a condição ideal de umidade pra germinar.⁴⁷

Gostamos de flores. Elas são uma parte da natureza que embeleza o mundo. A educação precisa de beleza, pensar em estética na educação,

⁴⁷ Para ler o conteúdo completo, acessar:

<https://fetal.com.br/site/flor-de-lotus-saiba-porque-ela-e-um-dos-simbolos-mais-profundos-e-antigos-que-existem/>

é relembrar que cada ser que habita o território escolar experencia a vida por meio de seus sentidos, e excluir esse impulso natural dos processos formativos é privar uma parte essencial da vida.

A história em torno da flor de Lótus destaca a influência de suas raízes. A palavra raiz nos remete à ancestralidade, aquilo que nos sustenta, por meio do qual nos nutrimos e crescemos. Além deste detalhe, a curiosidade sobre as suas sementes é algo precioso: “[...] podem ficar mais de 5 mil anos sem água, somente esperando a condição ideal de umidade pra germinar”. Os ensinamentos dos povos antigos também podem ficar guardados por anos, apenas aguardando o ambiente ideal para germinar.

A nossa convidada, Lótus, trouxe para nós esse olhar para elementos ancestrais e, também, para o cotidiano e seus desafios. Ela comentou:

Ano passado, num projeto lá da escola, [...] eu estava realizando rodas de conversas, pensando como professores desenvolvem a Lei 10.639/03 e 11.645/08 na escola, na sala de aula, como são os desafios. Então, fazia convites para professoras, que já tem uma prática, a prática antirracista [...]

Lótus contou que Girassol foi uma das pessoas convidadas para essas rodas e lá apresentou para as demais o projeto Aqualtune⁴⁸ que é uma iniciativa para combater o racismo estrutural, oferecendo apoio e assistência a crianças e jovens negros. Enquanto Lótus contava sobre essas trocas, perguntei se ela estava na academia - me referindo se ela estava cursando algo. E ela nos respondeu: “[...] não tô na academia. Mas é engraçado que, às vezes, eu não tô na academia e daqui a pouco eu me percebo dentro [...]”. Ela explica que, durante a pandemia da covid-19, pode, por meio das plataformas online, estudar e vivenciar muitas coisas com mestres e mestras que não estavam vinculados à universidade.

[...] eu fiz um mergulho muito grande estudando com muitos mestres, estudando sobre, por exemplo, filosofias africanas, [...] que é o que eu me dedico mais, com saberes filosóficos africanos e que todo esse conhecimento, esses mestres, não estavam na academia.

Neste momento, Lótus inaugura uma nova perspectiva para mim quando ela continua: “[...] academia para mim não faz mais sentido [...]. Segundo seus relatos, durante os estudos e pesquisas durante a pandemia, ao ter contato com filosofias africanas, se conectando com diversas pessoas que a ensinaram muitas coisas, ela

⁴⁸ Para saber mais sobre o projeto acesse: <https://projetoaqualtune.com/>

percebe que a academia não era o que ela precisava naquele momento. De que os saberes que a nutriam naquele período estavam vindo de outras fontes, não do território universitário. Diante disso eu me surpreendi: ora, decolonialidade desvinculada da academia?.

Ela comenta que até pretendia entrar no programa de doutorado, mas depois deste mergulho mudou de ideia. “Sofro até uma pressão, porque, por exemplo, da nossa equipe de 2018 [...] todo mundo entrou, eu não fui”. Diante desta situação relembremos os argumentos de Cusicanqui (2010, p. 63):

La estructura ramificada del colonialismo interno-externo tiene centros y subcentros, nodos y subnodos, que conectan a ciertas universidades, corrientes disciplinarias y modas académicas del norte, con sus equivalentes en el sur.

A crença de que o saber só é produzido no território acadêmico, dentro de grupos com características específicas, é uma herança colonialista, que subjuga e inferioriza saberes provenientes de outros territórios. São postos como saberes menores, sem qualificação. Neste sentido que Lótus comenta que estava fora (da academia), mas subitamente se via dentro (pois acessava conhecimentos que antes só eram julgados pertencer ao ambiente universitário). Talvez tenha acessado aquela sensação de: não apenas a academia forma e capacita. Por este motivo eu divido um questionamento com você: dá para ser uma professora pesquisadora, cientista fora dos cursos de especialização, mestrado e doutorado? O saber é igualmente respeitado se você não apresenta um título de doutora/mestre para justificar/embasar seu posicionamento?

Ela divide como as pessoas de sua equipe de 2018 lidaram com a sua escolha de não seguir com os estudos vinculados à universidade: “Vamos lá que eu te ajudo, tá com algum problema [...] te paralisando em algum sentido? você está [...] não só indecisa, mas insegura?”. Esses “incentivos” demonstram que a não vinculação acadêmica é vista como um desperdício, e mesmo que ela seguisse pesquisando, estudando, produzindo conhecimento, isso não seria “equiparado” ao doutorado, por exemplo. Além do mais, a escolha de permanecer “fora” da academia parecia ser sentida como resultado de um impedimento, não de uma escolha consciente.

Toda a fala de Lótus convida a pensar sobre o caminhar acadêmico: todo o movimento que está inerente ao processo, as ausências em algumas instâncias da

vida, o cansaço, a privação. Nem todas as pessoas possuem o privilégio de poder se dedicar somente ao estudo. Dentro do contexto de um país vítima da violência colonial, cujas bases sociais se sustentam sobre a desigualdade e o racismo, as pessoas, ao escolherem o caminho acadêmico, precisam, além do estudo, trabalhar muito, cuidar da família, de crianças e demais dificultadores do processo:

“Se o mestrado, a gente já sabe, [...] é pesadíssimo, no doutorado isso dobra, de te sugar energia, de te retirar do contato com o teu filho, [...] eu quero estar mais com a família e pesquisar outras coisas que não estão na academia.”

Essa fala “[...] pesquisar outras coisas que não estão na academia” permite diversos questionamentos: o que está fora da academia? Quais saberes estão dentro da academia? Quais são os limites da academia? Há limites? Porém, é importante destacar que Lótus diz que ama estudar e fazer pesquisas, apenas não vê mais no ambiente acadêmico. Relatou que ela e a equipe da qual fazia parte fizeram várias publicações de livros na perspectiva de educação democrática e ensino antirracista. No ano de 2022 ela esteve vinculada a uma pesquisa na UERJ que tratou de violência contra a mulher: “[...] a gente produziu um livro, foi um trabalho bastante desafiador, também, pesquisa que eu amei fazer”. Isso evidencia que não querer realizar um doutorado não reduz seu desejo pela pesquisa, seu envolvimento e qualidade. Todavia, ela compartilha:

[...] nessa pesquisa de 2022, houve essa pressão imensa, até por conta de que eu era coordenadora. [...] os pesquisadores, um grande número [...] já iniciando doutorado... E aí essa minha amiga [...] dizia: não acredito que você não vai fazer, [...] entrar no doutorado.

Ela continua:

[...] eu gosto assim, dessa troca, por exemplo, que até uma pós-graduação ou a graduação te proporciona [...] mas... sei lá, o ambiente acadêmico, que muitas [...] vezes eu vejo os nossos adoecerem, as práticas racistas... vai te afastando de uma maneira que não faz mais a minha cabeça. [...] não quero viver quatro anos presa, sem vida social.

Lótus conta os movimentos, projetos, pesquisas e trabalhos que está inserida (alguns universitários). Mesmo que não queira se matricular em um programa de doutorado, segue realizando um trabalho intenso na promoção de uma educação libertadora, enquanto realiza sua busca por sua ancestralidade. Bispo (2015, p. 107) fala sobre a relação de verticalizações que existe entre a produção de conhecimento na universidade e pela sociedade que não está no contexto acadêmico. Há uma

certa dificuldade de diálogo. No entanto, não há saberes maiores ou menores, mas saberes diferentes, diferentes formas de sentir, ouvir e interagir com o mundo.

Nego Bispo⁴⁹ se refere às pessoas colonialistas como povo da escrita, e faz menção aos quilombolas e comunidades resistentes como povo da oralidade. Segundo ele, pessoas colonialistas subjugaram seus conhecimentos argumentando que eles não sabiam escrever, que eram analfabetos, atrasados. Sendo assim, aprenderam a ler e a escrever para conseguirem entender e serem entendidos. Por outro lado, argumenta que o povo da escrita agora precisa aprender a falar, para se comunicarem bem com eles. Isso convida a refletir sobre a valorização da 1) escrita como caminho de produção e circulação de saberes na universidade; e a 2) oralidade, como território de propagação e produção de conhecimento nas comunidades locais. Ainda refletindo sobre este ponto discutido por Lótus acerca do doutorado, que suscita diversas reflexões, cabe questionar: quais motivos levam alguém a conquistar títulos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado? Lótus comenta:

[...] quando você tem ainda um objetivo: “eu quero me tornar uma professora universitária”, “eu quero crescer no mundo”... aí você tem que seguir mesmo. Mas eu percebo que o meu lugar é na educação mesmo básica, nas periferias, de escola pública, eu quero desenvolver projetos com os meus aqui, com os mais jovens, eu acho que eu sou mais útil e gastar minha energia aqui nesse lugar.

Na minha região, que fica no interior de Minas Gerais, eu não conheço professoras/es com doutorado que estejam na sala de aula da rede básica de ensino. Eu nunca estudei com alguém com este título enquanto estava na escola. As pessoas com doutorado que conheço estão vinculadas ao ensino universitário. No nosso levantamento bibliográfico, nenhuma pesquisa de doutorado (que apresentava uma prática decolonial) estava vinculada à educação básica, apenas pesquisas a nível de mestrado. Me pergunto, diante disso: como conciliar um trabalho comprometido na educação básica e os estudos nos programas de doutorado ou pós-doutorado, por exemplo? Há energia que consiga alimentar estas demandas, comumente tão distanciadas?

Lótus comenta que conheceu a professora Cláudia Miranda quando ela ainda estava finalizando sua pesquisa de doutorado,

⁴⁹ Para assistir à narrativa completa, acesse:
https://www.youtube.com/watch?v=wTdZI-B2v_Y&t=501s

[...] quando é 2015, ela começa a convidar, principalmente professoras negras, que estão na rede, [...] com essa ideia de criar uma rede carioca, rede de étnico-educadoras, professoras que têm essa perspectiva, essa pegada de práticas antirracistas e tal.

Quando nós tocamos neste assunto sobre redes de profissionais com esta perspectiva crítica ao colonialismo, eu perguntei se ela se considerava uma educadora cujas práticas eram decoloniais. Obtive a seguinte resposta:

[...] como eu venho um pouco dessa crítica, conceitual, acadêmica, ocidental, etc., pensando quanto também esse conceito decolonial [...] se propõe a realizar essa crítica à colonialidade, mas, ainda assim, até mesmo os grandes pensadores da decolonialidade, quando a gente vai ler, ele nasce dentro da academia.

[...] como eu fiquei esse período estudando, lendo autores, mestres que estão fora da academia... eu me considero, e eu prefiro utilizar, o conceito contra-colonial, cunhado até pelo Negro Bispo.

Nego Bispo fala que a decolonialidade nasce de dentro da academia, com a proposta de desfazer as estruturas criadas pelo colonialismo. Mas, argumenta que há comunidades, como os quilombolas, que estão resistindo ao colonialismo há mais de 500 anos e, por este motivo, os considera contra-coloniais, pois lutam e resistem à colonialidade por meio da circularidade, da oralidade e de seus saberes ancestrais. O conceito *decolonial*, portanto, se relaciona de forma direta aos estudos e pesquisas que criticam o colonialismo, à modernidade e o capitalismo. Já o conceito *contra-colonial* se apresenta como uma postura de resistência à subjugação e à ideia de modernidade. Ela comenta que o conheceu na cerimônia Mestre das Periferias em 2018, em que ele foi premiado. Segundo Lótus, sua fala o atravessou: “[...] Ele é um cara que vai formular,[...] vai conseguir construir conceitos a partir [...] dessa vivência dele com a sua relação com a Terra, com os Cosmos.”

Enquanto a decolonialidade leva um olhar crítico às estruturas coloniais, gerando reflexões, rachaduras, e convida a novas formas de enxergar a vida; o contra-colonialismo vem mostrar que existe uma vida além daquilo que a colonialidade criou. Por exemplo, você pode criticar textos e produções com carga colonial, mas também pode, em vez de se envolver apenas na crítica, beber de outras fontes e aproveitar para conhecer aquilo que a colonialidade tentou destruir. Com isso, pesquisar e produzir saberes a partir desses novos espaços, como argumenta Cusicanqui (2010), partir dos conhecimentos locais, cosmovisões indígenas.

“Não tem como colocar remendo novo em pano velho”

Minha avó usa esta frase todas as vezes que está diante de uma situação em que não há muito o que fazer. Há momentos que não adianta tentar consertar, pois a estrutura já está muito prejudicada, mesmo que coloquemos novas soluções, às vezes já se perdeu. Neste momento, cabe construir algo novo, iniciar um movimento novo. Há algumas estruturas coloniais que estão caminhando para o fim e, em vez de empenharmos em achar soluções para algo que não se sustenta, precisamos criar novas estruturas, mais sustentáveis e confluentes - como afirma Nego Bispo. “[...] Por exemplo, uma das coisas é que a gente precisa começar a denominar, dar nomes a partir dessa nossa perspectiva”, afirma Lótus. “A gente fala: estou desenvolvendo uma pesquisa, o tempo todo [...] se desenvolver... desenvolver... desenvolvimento, e ele fala que esse desenvolvimento nos desconecta.”

Segundo Nego Bispo, o termo *des-envolvimento* indica um movimento de *perder o envolvimento*. Afirma, por isso, que qualquer coisa que façamos precisa de envolvimento, conexão, de estar junto, de fazer com. Ailton Krenak, ativista indígena, também argumenta sobre essa perspectiva. Nego Bispo, segundo Lótus, “[...] fala [...], pensando nessa perspectiva, desses povos quilombolas, ribeirinhos, indígenas, seja lá, pindorâmico, afro-pindorâmico, e ele vai dizer, nós somos povos do envolvimento e não do desenvolvimento.” Essas comunidades nunca pararam de produzir conhecimento e sobrevivem de forma integrada com o meio, sem causar os impactos que as comunidades coloniais causam.

Lótus continua:

[...] a gente precisa ser contra-colonial e ser uma professora que busca, também na prática, [...] sair do mundo das ideias, porque a perspectiva africana não pensa essa perspectiva dicotômica das coisas: [...] teoria é uma coisa, a prática é outra, e parece que elas andam muito distantes. Então a gente precisa reaprender que [...] teoria e prática precisam andar juntas, elas se complementam. A teoria nunca vai estar num patamar de superioridade à prática, nem vice-versa.

Ela compartilha os ensinamentos que teve com o mestre Jayro Pereira de Jesus⁵⁰: “[...] se envolver com os nossos alunos e buscar essa prática do

⁵⁰ “Membro fundador do Movimento Ubuntu de Direitos Humanos Distrital de Amado Bahia; possui Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Filosofia e Teologia, em conformidade com a Resolução CNE/CES n 1, de 06 de abril de 2018 e na Portaria do MEC n. 1.282 de 26 de outubro de 2010. Licenciado em Ciências Religiosas e bacharelado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica

fazer-sendo-junto [...]” para realizar o que ele e outros mestres chamam de recomposição existencial, como um movimento de reestabelecer elementos que permitem a vida, que devolvem possibilidades existenciais.

[...] é uma luta cotidiana, porque a gente muitas das vezes vai se perder, [...] que até o mestre Jayro Pereira de Jesus fala: na armadilha colonialista. Ele fala a maior armadilha colonial que a gente, na verdade, caiu [...] até as pessoas que se dizem decoloniais, que se dizem antirracistas, [...] ele [...] fala que todo mundo está nessa armadilha, que [...] é pensar o mundo com as **dicotomias**: [...] é o bem e o mal, o homem e a mulher... (grifo nosso)

Enxergar a realidade sob a perspectiva dicotômica é algo inerente à nossa formação cultural. Pensar de uma forma diferente, requer um esforço e envolvimento com saberes, tempos e espaços que vivenciam essa filosofia. Diante desta necessidade de se nutrir de perspectivas outras, conhecer filosofias africanas e indígenas se torna um exercício de uma prática contra-colonial:

Na verdade, a humanidade, dentro da ética e filosofia Ubuntu, a gente não pensa nessa divisão de eu e o outro, por exemplo, muito pelo contrário. A minha humanidade, eu só sou porque [...] você, na verdade, está conectado com a sua humanidade, com as outras humanidades. Essa noção “do nós” [...] vai ser extremamente contra-colonial, porque a gente vai perceber que a ética/filosofia ocidental é a do eu, é a do ego, é a do indivíduo [...]. A ética ubuntu vai nos ensinar que não existe uma humanidade que vai ser inferior à outra. Todas as humanidades são importantíssimas para a composição do nós.

O processo colonial naturalizou a hierarquização de humanidades. Há alguns corpos considerados menos importantes, menos dignos. Césaire (1978, p. 18) faz um comentário que é bastante útil nesta discussão:

Sim, valeria a pena estudar clinicamente, no pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, Muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu demônio, que que se o vitupera é por falta de lógica, que no fundo o que não se perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os <<coolies>> da Índia e os negros da África estavam subordinados.

Esta análise evidencia o que é socialmente tolerado. Césaire (1978) argumenta que as ações de Hitler só geraram revolta e indignação quando foram aplicadas ao povo europeu. As violências eram aceitáveis quando acessavam corpos pretos, indígenas, árabes, judeus, indianos... a violência para com essas

populações não incomodava, semelhante ao que ocorre no Brasil todos os dias. Segundo o Atlas da Violência⁵¹ 2023, a violência mata 4,22 pessoas negras por hora no país. Entre 2011 e 2021, foram registradas 445.527 pessoas negras assassinadas. Entre 3.858 homicídios de mulheres, 2.601 eram mulheres negras (2021). Essas taxas indicam que uma pessoa negra sofre mais violência que pessoas não negras e, além disso, que as mulheres negras são a maioria quando se trata de homicídio. Lótus reflete:

[...] a gente vive hoje num mundo em que o corpo preto o corpo LGBTQIA+, parece que vale menos. [...] Todo dia a gente acorda com vários feminicídios [...] essa sociedade nos dizendo que existem humanidades que são menos humanos, são corpos que são menos humanos.

Milhares de pessoas são mortas a cada ano no Brasil e a população e a naturalização dessas violências segue sendo mantida. No dia 25 de maio de 2020, George Floyd, estadunidense, foi vítima fatal de violência policial. O mundo parou. Por todas as nações as pessoas foram às ruas e se juntaram ao movimento Black Lives Matter, inclusive milhões de pessoas brasileiras. Milhares de brasileiras/os são mortas/os todos os dias e a população não se sensibilizou como ocorreu com Floyd. Me pergunto: quando nos sentimos sensibilizadas/os diante da violência? Lótus compartilha uma visão interessante sobre a filosofia Ubuntu:

[...] na perspectiva [...] Ubuntu, é importante frisar que essa *humanidade* que a gente está falando não são só os seres humanos, são todos os seres do cosmos. [...] Existem todos os seres que habitam o cosmos, seja um animal, até mesmo o rio, até mesmo a floresta, todos esses seres vão compor essa humanidade.

A crise ambiental na qual estamos vivendo evidencia como as sociedades e governos coloniais enxergam a natureza: animais, plantas, água, ar... tudo isso é enxergado como um recurso. Ailton Krenak argumenta sobre esta questão, em que a natureza é explorada por ser vista como um recurso sob a ótica desenvolvimentista (não envolvimento). Quando se estabeleceu a relação em que existe o eu e o outro, criou-se a ilusão da desconexão. Só violentamos aquilo que não enxergamos como parte de nós. Nego Bispo usa o termo *cosmofobia* para se referir a essa relação distanciada com a natureza e com o cosmos, um medo de se envolver, medo de olhar para o agora, para o antes, para o depois - de forma consciente e responsável.

⁵¹ Para acessar dados completos, clique em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/280/atlas-2023-populacao-negra>

Lótus reflete sobre o estar no mundo com mais elementos da filosofia Ubuntu: [...] a prática, a ética e a filosofia ubuntu, quando também se fala em humanidades, [...] tem três dimensões. [...] chamado tríade de Ubuntu, os **viventes**, os **não vivos** e aqueles que virão, que ainda **virão a ser**”. Pensando nas práticas educativas em sala de aula, cuidamos das humanidades ao honrar as histórias e a ancestralidade de quem divide o espaço educativo com a gente. O ancestral deve ser visto como

[...] inspiração para pausar, atentar, entender e refletir acerca do e daqueles que vieram antes, para então, assumirmos esse passado, e transformá-lo hoje, desconstruindo qualquer linearidade e polarização do discurso. Afinal, quais as linguagens e os discursos que estão sendo circulados? (Bruno; Souza, B; Souza, K. 2023, p. 7)

Além do mais, quando temos um olhar sensível à ancestralidade, tendemos a não violentar as pessoas ao fechar os olhos para as suas necessidades. Aprender é um direito, mas diversos fatores impedem que esse direito seja vivenciado plenamente. Mediar um espaço de aprendizagem em que todas as pessoas usufruam de seu direito de aprender é uma postura contra-colonial.

[...] o mestre Jayro Pereira de Jesus [...] faz [...] perguntas muito provocativas, mas extremamente filosóficas, que ele fala que a gente precisa fazer essas perguntas todos os dias para nós mesmos: [...] o que éramos? O que fizeram de nós? O que somos? e o que podemos vir a ser?
[...] ele fala que essas perguntas são importantes para nós que buscamos essa **recomposição existencial**, essa reconstrução ontológica, porque ele vai falar que a nossa ontologia foi constituída, foi formatada pelo **não ser**, está dentro dessa perspectiva colonialista.

A constante indagação é um caminho para provocar rachaduras em nosso corpo- território e permitir esse processo de recomposição existencial. Uma vez que as estruturas sociais e subjetivas foram moldadas a partir de uma lógica colonialista, refletir no processo de transformação que nossos corpos sofreram pode ser uma forma de reaprender valores sufocados pela modernidade. Lótus lança uma pergunta provocativa: “Quem é o ser humano?”

É o homem, branco, ocidental, europeu. Esses são considerados humanos. Os outros são **não ser**. Então a nossa formatação, principalmente nós que fomos sequestrados, expropriados, violentados, escravizados nessa diáspora, toda, por séculos. [...] a nossa ontologia é deformada, ele vai chamar de **destroços**. A gente vive num mar de destroços, que precisamos reconstruir essa nossa **ontologia**, que foi construída a partir do não ser. Por isso que a gente [...] busca ser o outro, ser esse branco, buscar ser o outro, se tornar esse outro, então se relacionar, estar nos espaços do outro, é como se fosse o mundo ideal, o sonho [...].

A lógica do não ser é estar entre, humanos (“o homem, branco, ocidental, europeu.”), é consumir o que eles consomem, é vestir o que vestem, é falar como falam, é morar onde moram. Para muitas pessoas, conhecer Paris, é usar Prada, Chanel, Louis Vuitton, é jogar futebol na Europa, comer chocolate suíço... este é o sonho e o símbolo de sucesso em um país subjogado como o Brasil. Lótus compartilha:

Eu sempre falo dos meus alunos, que eu dou aula na periferia das periferias, o sonho deles é sair desse bairro. Eles alimentam muito desde pequeno o ódio pela periferia, do lugar de onde você é. Porque também a gente nem conhece a nossa história, do nosso lugar, a gente não conhece esses heróis que estão aí escondidos, que lutaram para a nossa liberdade, por exemplo, para a gente estar aqui hoje. [...] a nossa construção de visão de mundo, de buscar estar nesses lugares, até mesmo, por exemplo, quando um de nós consegue fazer o doutorado, conseguiu um emprego melhor, a primeira coisa que a gente faz é ir pro bairro de classe média, classe média alta. Então a gente acende socialmente. Aonde [...] a gente vai gastar o nosso dinheiro? Com a branquitude. Continuamos enriquecendo elas.

Quando Paulo Freire fala que o sonho do oprimido é ser opressor, diz respeito a esse movimento de não consciência que o oprimido/o não ser tem. Não entende que esta relação de exclusão é consequência do processo colonial, então, em vez de lutar para quebrar essa relação, se dedica toda uma vida para ocupar o lugar do opressor, daquele que está no topo, pois isso significa sucesso, esta é a vida que deseja. O sonho do oprimido é sentar na cadeira do opressor e acessar tudo aquilo que lhe fora negado por toda a vida. Porém, isso contribui para a manutenção das relações de poder e opressão, pois sua humanidade não é reconhecida, mesmo ocupando esses espaços.

[...] quando você vai ver, estudar um pouquinho sobre o próprio Marcus Garvey, não tinha internet, como que ele conseguiu construir a UNIA, como ele conseguiu construir aquelas indústrias, [...] o primeiro a construir, por exemplo, referências de brinquedos, de bonecas pretas para as crianças, de ter esse projeto todo. E a gente, hoje em dia, [...] Com a faca e o queijo na mão, [...] a gente tem internet, a gente tem especialista em tudo quanto é área, em linguística, tem pesquisador, sociólogo, antropólogo, geólogo, filósofo, artistas, de todas as áreas que estão lá no patamar, a gente não consegue ter uma escola afrocentrada. Uma escola. Eu quero uma escolinha. Poderia ser de educação infantil, sabe? Para as nossas crianças da periferia, com outros referenciais. A gente não consegue [...] seguir os nossos referenciais. A gente está aqui com uma preta formada em “não sei o que”, dando aula na universidade tal, ela é pesquisadora tal, mas a referência dela é ocidental. [...] E vem com aquele discurso de ocupar tudo. O que é ocupar tudo? **É vender a ideia que você tem que ocupar os espaços da branquitude. Mas quando você ocupa esses espaços, sabe que você está fazendo parte da casa grande, da casa que não é sua.**

A nossa convidada chama a atenção para um movimento que pode se enquadrar no que Jayro chama de armadilha colonial: é continuar pensando em dicotomia, é olhar para o mundo como se ele fosse dividido por uma linha - de um lado o sucesso e do outro o fracasso, a luta se torna em cruzar a linha e não em desfazê-la. O oprimido se dedicando, estudando, se formando e crescendo para mostrar ao opressor que ele também pode estar lá, dividir o mesmo espaço. O oprimido deveria expandir sua consciência para convidar os demais oprimidos a reconstruírem sua ontologia, sem se vincular a essa linha divisória, ultrapassar a mentira contada e mantida por séculos.

“A representatividade só mostra o que é a regra”, complementa Lótus. Ela chama a atenção para a importância de não achar que a representatividade é suficiente para resolver a problemática da exclusão. É importante ocupar espaços majoritariamente colonialistas, mas há muito o que se construir, iniciar o novo sob uma perspectiva outra. “Aí, Karen, nós precisamos ter os nossos referenciais ideais, essa coisa de almejar alguma coisa, nessa perspectiva contra-colonial.” Freire (1987, p. 39) argumenta:

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Mais que inserir nossas alunas/os em diversos espaços com marcas coloniais é oferecer um ambiente que possibilite reflexões outras, capazes de convidá-los a conhecerem suas raízes, potencialidades e beleza. Esta é a importância da reflexão contínua, a transformação se dá quando o ambiente escolar auxilia aqueles a se entenderem, se reconhecerem e se libertarem.

Diante disso, eu questionei a ela como poderíamos inserir na sala de aula abordagens contra-coloniais.

Nessa perspectiva contra-colonial, por exemplo, uma das maneiras é sempre valorizar o **nós**. Porque eles já vão sempre pensando no seu próprio umbigo. [...] A gente que já está dentro do sistema quer é o que? A melhor nota, o melhor aluno. [...] As brincadeiras, por exemplo, tradicionais, seja africana, seja indígena, não tem essa: o vencedor. Então, se a gente trabalha com crianças, vamos realizar brincadeiras que quem vai ganhar é a **coletividade**.

[...] E não vai ter “o vencedor”, “quem chegou em primeiro lugar”. Porque quando tem um vencedor... tem um perdedor.

Ela argumenta que precisamos incluir nas nossas práticas educativas ações com essa cosmopercepção outra, plural, integrada porque o sistema educacional é racista, é segregador. Isso indica que toda ação *outra* vai na contramão do que é naturalizado.

Nessa estrutura não vai existir uma educação antirracista, você vai ter algumas práticas, ações que alguns professores vão buscar desenvolver, mas dentro do currículo você é obrigado a trabalhar aquele currículo ocidentalizado, colonialista. Você não tem como mudar isso.

Quando Lótus aponta esse impedimento ou dificuldade de transformar o currículo, por exemplo, é no sentido de muitas coisas que antecedem esta transformação precisarem se reconstruir. A subjetividade precisa ser recomposta. “[...] Jayro Pereira de Jesus [...] fala: tá bom, a sua consciência tem “a consciência negra”, mas a sua subjetividade é branca, a nossa subjetividade é branca”. Mesmo que as pessoas promovam discussões, estudos e práticas antirracistas, ela está num processo de reconstrução ontológica. Antes de mudar o mundo, é preciso entender-se. Freire (1987, p. 21) comenta sobre esse processo: “o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora.” Adriana Rocha Bruno, Bianca Dias de Souza e Káren Taloana Florêncio Souza (2023, p. 6) argumentam em concordância com essa “imersão” mencionada por Freire:

[...] nos sabemos como seres coloniais, portanto, entendemos que a nossa vida é marcada pelo viés do controle, da supervalorização do capital, da linguagem escrita (decodificação) e das divergências na socialização, reproduzindo muitas desigualdades.

A mudança começa dentro, sendo assim, ocorre um trabalho de redescoberta interna e movimentos exteriores, em que semeamos aquilo que nos atravessa, que nos desperta.

Semelhante ao que foi feito com Girassol pedi à ela para escolher uma palavra que representasse essas mudanças, esse giro, essas coisas que chegaram, uma palavra forte que representasse toda essa trajetória que ela tem feito, em busca de se tornar essa profissional contra-colonial.

Sankofa faz parte daquele conjunto de símbolos adinkra dos povos Akan, daquela região... Gana, que tem vários símbolos adinkras. E o Sankofa, que

é aquele pássaro, que [...] tem um bico voltado para trás e representa o conhecimento, mas ele nos ensina que, para a gente construir o presente e seguir o futuro, a gente precisa voltar, esse olhar para trás, voltar, [...] olhar e pegar o que é importante. Está no nosso passado e compõe a gente enquanto ancestralidade, faz parte da nossa origem, das nossas raízes. E é isso que faz esse processo de reconexão com a nossa ancestralidade.

Então, esse olhar para trás, por exemplo, esse olhar para trás fez com que eu conhecesse a ética e filosofia Ubuntu e outras filosofias. Os Saberes, por exemplo, do Fu-Kiau, que é esse grande mestre da cultura e filosofia Banto, a Makota Valdina... Então, é **Sankofa**.

[...] Não tem outro caminho, que é esse olhar para trás, com os nossos mais velhos, com essas sociedades tradicionais, seja africana, seja dos povos originários indígenas, essa relação que eles têm com o cosmo, com essa natureza de se colocar fazendo parte, e não à parte, da natureza.

O futuro é ancestral, como afirma Krenak. A forma como o colonialismo estruturou as sociedades não é sustentável e como resultados assistimos a uma catástrofe social, econômica, ambiental e existencial. Aprender com as sociedades milenares, cujo histórico demonstra sua sustentabilidade e respeito com o meio é uma alternativa para um futuro possível. “Então, se você quer realizar um trabalho, contra-colonial, práticas pedagógicas outras, vamos dizer assim, primeiro você precisa saber da sua história, da sua origem” afirma Lótus. E esses ensinamentos te mostrarão o caminho a seguir.

Tanto Girassol quanto Lótus trazem um elemento essencial quando pensamos em uma prática educacional que lute contra o colonialismo: o questionamento constante. O questionamento abre espaço para o diferente, o plural e o complexo. Quebra a lógica universalista e única pregada pelo colonialismo. Ambas participantes apresentam suas práticas pedagógicas decoloniais como uma consequência de suas descobertas, transformações, resgates ancestrais e ressignificações. Ao questionarem os padrões que as afetam, perceberam o colonialismo operando em suas diversas camadas. O caminho de se abrir para novas possibilidades gerou um movimento em cadeia. Lótus comenta: “[...] acho que você precisa ir para a sala de aula, tentar **afetar** os seus alunos, os seus colegas.” Afetar aqui tem o sentido de sensibilizar, de convidar a um olhar outro, mais respeitoso e amoroso. Não se trata de impor ideias, visões e padrões, mas apresentar.

Girassol reforça essa ideia de afetar os seres que dividem conosco o espaço escolar: “[...] as aulas são verdadeiros encontros. E por essas aulas serem verdadeiros encontros, eu também me encontro com aquelas pessoas”. Encontro

entre histórias, culturas, vivências, sonhos, medos... encontro entre humanidades. O que acontece no espaço de aprendizagem é o resultado desta mistura, desta interação. É urgente criarmos novas formas de mediar estes potentes territórios. Freire (1987) já sinalizava: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” São nos encontros no ambiente escolar que a liberdade acontece.

Lótus fala da importância de “[...] construir nossos conceitos, [...] denominar nossas metodologias em sala de aula.” É fazer diferente e dar nome a isso, é mostrar que existe outra forma de se conceber a educação, de mediar ambientes educativos, de se conectar, de crescer e expandir. E para isso, é indispensável refletir sobre os padrões já estabelecidos, trazer consciência para eles e aprender como reproduzimos, muitas vezes, de forma inconsciente esses caminhos que limitam a expansão das consciências.

Girassol reflete: “[...] essas práticas decoloniais a gente só vai ter fazendo. E eu acho que a primeira questão é pensar muito mais no que as pessoas querem aprender do que o que eu quero ensinar.” Eu acredito que, muito mais do que as pessoas querem aprender, seja o que elas precisam aprender para conseguirem romper com padrões de opressão. Girassol comentou sobre uma prática que julgou decolonial:

O português [...] está ligado a nossa estética, a nossa cultura, a nossa escrita, a nossa fala e aí eu comecei a trabalhar com eles Carolina Maria de Jesus ([...] ela foi a minha ferramenta pedagógica no mestrado). [...] Eles começaram a produzir diários, depois conheceram Conceição Evaristo; depois conheceram o Esperança Garcia...[...] Eu achei uma das práticas decoloniais mais, [...] interessantes porque a gente vai dando foco, vai dando atenção, vai dando ouvidos para o que é nosso, para o que é do sul global e, sobretudo, feminino e negro.

Lótus chama a nossa atenção para a realidade na qual estamos inseridas atualmente: as escolas são ambientes colonialistas, o modelo de ensino foi estruturado em uma lógica opressora. Isso é o reflexo de toda a organização social brasileira. Eu me identifiquei com ambas participantes quanto à prática em sala de aula.

Acredito que eu possa dizer que desenvolvo práticas que buscam romper com a colonialidade. Quando eu ofereço meus ouvidos de forma atenta para ouvir o que minhas alunas têm a dizer, quando - inspirada pelo conceito *lentifricación*, de Jorge Larrosa Bondía - não apresso os processos de aprendizagem, quando levo

para o ambiente escolar textos, figuras, poemas, músicas e perspectivas diferentes daquelas postas como universais. Sempre oriento minhas turmas a ouvirem e lerem todas as versões/visões disponíveis sobre um determinado assunto, até mesmo aquelas às quais não concordam. Esta postura é essencial para que conheçamos o que está sendo dito sobre um assunto, impede que nos alienemos a uma única visão da realidade e que não ignoramos as vozes que trazem uma perspectiva outra.

Outra postura que adotei na minha prática educativa é sempre dividir com as turmas a minha opinião e crítica ao currículo. Comento sobre as propostas afastadas da realidade, os motivos que provavelmente levaram àquelas escolhas, de que há muito conhecimento fora daquela programação oficial e utilizo as orientações governamentais para apresentar outros materiais que expandem a percepção sobre o assunto. Darcy Ribeiro e sua frase: “a crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto” são parte da minha postura em sala de aula. A partir deste pensamento, convido as turmas a pensarem nas estruturas, na estética, nas relações escolares.

Falo de ancestralidade, de culturas que sofreram silenciamentos ao longo da história e, sempre intervenho diante de posturas coloniais (quando consigo identificá-las), convidando as pessoas a refletirem sobre o quão normalizadas estão a violência, o desrespeito, a desconexão. Certa vez, propus uma dinâmica para uma turma: deveriam sair de sala, vagar pela escola e encontrar alguma coisa que possuísse algo em comum com elas/es. Não limitei ou determinei o que seria esse “algo em comum” e muito menos se deveria ser algo vivo.

Muitas pessoas chegaram narrando que encontraram pessoas cujas características físicas se assemelhavam - o cabelo, a cor da pele, o estilo de roupas, etc. Já outras pessoas falaram de animais, plantas e até mesmo objetos. Durante o momento de reflexão, introduzi o conceito de cultura do *bem viver* de Ailton Krenak em que o autor faz uma crítica a cultura do bem-estar - que possui uma lógica que utilizar recursos para que possamos viver bem, mesmo que isso desestabilize a natureza. O conceito de bem viver propõe que deveríamos viver, utilizando os elementos da natureza sem interferir na dinâmica da vida, sem desrespeitar ciclos, ecossistemas, sem colocar a natureza abaixo da humanidade. Enxergar as coisas como parte de nós muda a forma de agir no mundo, em que deixamos que explorar e passamos a cuidar.

Além das reflexões conceituais, valorizamos o corpo, o movimento, o tempo de cada pessoa, lentificamos o processo de aprendizagem e quebramos aquela lógica de todas as pessoas em fila, mirando uma figura de “maior importância”, que deposita conhecimento de forma unilateral. São pequenas ações que promovem pequenas rachaduras nos corpos-territórios-dicentes, que, assim como as sementes da flor de lótus, ficarão guardadas aguardando o momento ideal para brotar, crescer e florescer.

Talvez não devamos nos preocupar tanto com o rótulo/título professoras/profissionais decoloniais porque se trata de uma construção diária e não uma conquista única, mas, como afirmam Girassol e Lótus, se comprometer em incluir ações que combatem o colonialismo e suas estruturas pois, segundo Bruno (2021),

A aprendizagem é desencadeada por situações instigadoras que possibilitem aos sujeitos agirem como pensadores e propositores de encaminhamentos para os problemas afeitos às experiências emergentes: identificando problemas e questões; definindo ações; selecionando os dados; produzindo trilhas; e criando recursos que sejam adequados para a solução da situação posta.

Mais que rótulos, talvez o caminho seja promover espaços em que as pessoas sejam instigadas e possam expandir suas percepções do mundo.

CONSIDERAÇÕES

Pesquisar, de fato, é um ato de coragem. Conversas, narrativas, cartografar... são recursos potentes para promover reflexões outras, conhecer histórias e trajetórias que ensinam e inspiram. É impossível transcrever ou expressar a profundidade e quantidade de rachaduras que meu corpo-território-pesquisador sofreu ao longo da escrita deste trabalho. Seja por meio do movimento decolonial ou contra-colonial - que têm ganhado significados distintos - se a sua prática, se o seu caminhar tem promovido mudanças no espaço e tempo, se a sua conexão com o cosmos tem ficado mais forte, se a sua sala de aula tem se tornado um espaço mais respeitoso, se você integra saberes outros e está atenta/o às armadilhas capitalistas, coloniais e modernas, você está contribuindo para reduzirmos os efeitos devastadores da colonialidade.

Lótus chega na pesquisa como Iansã⁵² e seus ventos poderosos, movendo as coisas de lugar, provocando mudanças e caminhos inesperados, auxiliando na cura, protegendo e orientando. Conversar com esta convidada provocou um giro, uma mudança inesperada. Esta mudança inesperada, nos lembra o potencial de pesquisar por meio das conversas - esse “estar preparada” para mudar o rumo das coisas. Depois de nosso encontro, fiquei vários dias reflexiva, sentindo como prosseguiria com a pesquisa, qual seria a minha abordagem, como dialogar com todas as provocações feitas.

Lembrei, porém, de que quando estamos realizando uma faxina (epistemológica, emocional, existencial), as coisas ficam momentaneamente bagunçadas, fora do lugar. O tempo permite que tudo se ajeite novamente. E assim



⁵² Para acessar a imagem e mais informações sobre Iansã, clique em: <https://penapreta.com.br/?p=1866>. Acessado em 22/09/2024.

fiz, permiti que esses atravessamentos se aquietassem, encontrassem seu lugar, para que continuássemos.

Eu saio de um lugar em que defendia de forma acrítica um projeto europeu, implantado de dialógica, mas que se transformou em instrumento de opressão e violência, me redescubro por meio dos atravessamentos causados pela academia, me entendi enquanto mulher negra, capaz de refletir sobre tudo aquilo que me cerca. Abraço a decolonialidade tal qual fiz com o projeto Comunidades de Aprendizagem - inspirada e comprometida em vivenciar, expandir e partilhar. Quando apresentei a questão de pesquisa: **que elementos compõem as narrativas de práticas pedagógicas decoloniais?** De forma inconsciente eu buscava a receita para “aplicar” a decolonialidade na minha prática pedagógica, como se internamente eu pedisse às/aos profissionais que lemos e conversamos: me explica como faço isso na sala de aula, pois quero começar logo! Mas, o que alcançamos ao dialogar por meio da leitura das pesquisas do levantamento bibliográfico e das conversas foram elementos ligados a experiências de vida, buscas internas e insatisfação com a realidade opressora.

Os elementos que compõem as narrativas dessas pessoas são histórias de vida, de dedicação e luta por uma educação com mais qualidade e respeito, são narrativas de pessoas que acreditam ser possível uma escola diferente, mais humana, menos limitadora e competitiva. Foi possível ter contato, mesmo que de forma breve, à constituição do ser decolonial ou contra-colonial. Por meio das conversas com as duas pessoas convidadas, conhecemos um pouco da história e das rachaduras que seus corpos sofreram ao longo do tempo.

Girassol com seu envolvimento intenso na academia, busca expandir as possibilidades do trabalho com as pessoas marginalizadas, se tornar a professora que nunca teve! Levar os potenciais suscitados pelo doutorado às periferias. Lótus, compartilha sua crítica ao academicismo e, semelhante às críticas de Cusicanqui (2010), alerta para as armadilhas da colonialidade, como pontua Jayro Pereira de Jesus. O movimento decolonial que se prenda apenas ao ambiente acadêmico, pode se afastar de seu objetivo que é romper com as hierarquias existenciais e epistemológicas. Relembramos o que diz Cusicanqui (2010, p. 64-65): “[...] crean un nuevo canon académico, utilizando un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurús[...]”.

Na conversa com Lótus, foi criado um espaço de desabafo acerca das estruturas que a incomodam no universo acadêmico. E, mais uma vez, meu corpo território sente uma grande rachadura, pois não esperava ouvir críticas ao movimento decolonial. A partir de sua fala eu fui buscar discursos *outros* sobre a decolonialidade e encontrei muitos dados para refletir. Sigo na defesa dos estudos decoloniais e compreendo em profundidade o que o conceito contra-colonial propõe. Entendo que eles apresentam sentidos diferentes, mas não divergentes, apenas convidam a diferentes níveis de pensamento. Por este motivo me refiro aos dois termos para pensar em ações que criticam o colonialismo.

Assim, este texto se encerra anunciando o início de uma caminhada: a crítica ao colonialismo - não importando o caminho, se é pela academia, pelo trabalho na periferia, no trabalho na educação básica, se pela música, poesia, desenho. Todos os movimentos que se somam a este objetivo devem ser reconhecidos, validados e respeitados. As sementes que foram lançadas ao longo desse período de descobertas e tessitura, são plantadas carinhosamente e, em tempo oportuno, produzirão mais frutos.

Espero que sua leitura tenha sido aberta e receptiva, porque as sementes estão presentes em cada página deste relatório de pesquisa. Se você inicia hoje sua caminhada contra o colonialismo - há muitas pessoas e marcas aqui que podem servir de inspiração; e se você já está neste caminho há mais tempo, integre à sua rede esses seres dispostos a construir um mundo melhor.

Namaste⁵³!

⁵³ Namaste é uma saudação típica dos países do Sul da Ásia. Pode ser traduzido como: eu saúdo a você; eu te reverencio, eu te reconheço. O cumprimento carrega em si o reconhecimento e identificação com o outro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. - 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 183-662.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Marcia Maria de. **Projeto consciência negra da escola Mário Schenberg (2014-2016): possibilidade pedagógica de descolonização do currículo e identidades**. 12/01/2018 204 f. Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades Instituição de Ensino: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção Biblioteca Depositária: <http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/585>

BASTOS, Natacha Pereira Alves. **O ensino de literatura em uma perspectiva decolonial: novos caminhos e possibilidades'** 31/05/2021 138 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher.

BRANDÃO, Ana Caroline Lopes. **A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial'** 10/09/2021 227 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

BRITO, Marlene Oliveira de. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 31/03/2017 229 f. Mestrado Profissional em docência para a educação básica. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado; PESCE, Lucila. **Trilhas do fazer-pensar/pensar-fazer pesquisa em educação na/com a cultura digital**. 2023, p. 14, no prelo.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências.** EDUFBA, Salvador, 2021, p. 117-122.

BRUNO, Adriana Rocha; CANDIAN, Elisiana Frizzoni; PESCE, Lucila. **Educação Aberta e conscientização ativista: Ubuntu, rumo às práticas decoloniais.** Revista Cocar. V.20 N.38/2024 p.1-21. ISSN: 2237-0315. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7612/3502>

BRUNO, Adriana Rocha; SOUZA, Bianca Dias de; SOUZA, Káren Taloana Florêncio. **(TRANS)FORMAÇÕES NAS DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: INTERFACES COM A CULTURA DIGITAL, A DECOLONIALIDADE E A LINGUAGEM EMOCIONAL.** Redoc. Rio de Janeiro. 2023. v.8. n.3. P. 1. Maio./Ago. e-ISSN:2594-9004 DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.76971>

CARDIN, Hortencia Keize Araujo. **Decolonizando a África: o uso da tecnologia educacional para uma educação antirracista no ensino de História'** 25/09/2020 132 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Benedito Nunes - UFPA - Campus Ananindeua.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo.** Livraria Sá da Costa editora. 1ª ed. Lisboa. 1950.

CUNHA, Ana Paula Lima. **Saberes Insurgentes: O uso de Biografias e produção intelectual negra no Ensino de História do Brasil Republicano como proposta de educação decolonial, transgressora e libertária.** 15/12/2021 391 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna Biblioteca Depositária: https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=234

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores** - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010, p.63-65.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto.** 1ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2020, p. 19.

- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967, p. 94.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987, p. 33.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3ª ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984. p. 223-244.
- GUIMARÃES, Livia de Oliveira. **Relações étnico-raciais no Ensino de Biologia: diálogos com professoras a partir de uma proposta didática** 18/06/2021 144 f. Mestrado em Educação Científica e Tecnológica Instituição de Ensino: Universidade Federal DE Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária UFSC.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 14-17.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2º edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 31.
- MACEDO, Roberto S. A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo: uma teoria-ação curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.
- MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu/PR. 1(1), pp. 12-32, 2017.
- MILITÃO, Beatriz Sogas Moreira. **O ensino de História numa perspectiva antirracista'** 20/12/2021 85 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ/CEH-D.
- MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos**. Perspectiva - revista do centro de ciências da educação. Volume 37, n. 2. p. 378-397. abr/jun. 2019 - Florianópolis.
- MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 545-572, set. / dez. 2016.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 18-26.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Trocas de peles no atiba-geo**: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente. 14/02/2019. 160 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira - FAGED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA.

MOITINHO, Valtiangeli Rodrigues da Silva. **O ensino de matemática e o aprendizado dentro de uma perspectiva decolonial**' 03/12/2021 79 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna Biblioteca Depositária: https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=234

MORAES, Onildo de Souza. **O imaginário do candomblé ketu**: práticas de ensino afroreferenciadas nas aulas de história no ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Espírito Santo' 21/06/2022 165 f. Mestrado Profissional em Ciências das Religiões Instituição de Ensino: Faculdade Unida de Vitória, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Faculdade Unida de Vitória.

MOTA, Sara Cesar Brito. **Sequência didática para uma educação antirracista em perspectiva decolonial**: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias' 04/08/2020 98 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ/CEH-D.

NECTOUX, Andrea Lugo. **Por uma educação decolonial em filosofia**: uma contribuição intercultural para o ensino das relações étnico-raciais e da filosofia africana na educação básica' 02/06/2021 186 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher.

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de história**: decolonialidade, resistência e protagonismo' 07/05/2020 87 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades da UFRGS.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **“Não sou negro de alma branca”**: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto a cor da cultura.' 09/06/2017 188 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO.

OLIVEIRA, Sílvia de Sousa Araujo. **Ensino das relações étnico-raciais e educação infantil**: perspectivas legais e práticas escolares' 04/12/2019 141 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSB.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa**: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2008, 8 (2). p. 2. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PEREIRA, Carlos Diego Tine Silva. **Mapeando o passado de olho no presente**: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de história' 15/12/2020 106 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ.

PINON, Alerrandson Afonso Melo. **O ensino de história da África e da cultura afrobrasileira**: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da história' 24/08/2020 214 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Benedito Nunes - UFPA - Campus Ananindeua.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social** in SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Coimbra. 2009.

REIS, Maurício de Novais. **Ensino de filosofia**: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico' 18/10/2019 260 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSB.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 23-36.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS**: modos e significados. Brasília, 2015. p. 38-107.

SANTOS, Atenor Junior Pinto dos. "**Famílias negras oitocentistas, escravidão e ensino de história**: estratégias didáticas para uma educação antirracista". 14/12/2021 136 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna Biblioteca Depositária:

https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=234

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra. 2009.

SILVA, Sofia Robin Ávila da. **Com a Flecha Engatilhada**: Rap e Textualidades Indígenas Descolonizando as Aulas de Literatura. 01/12/2017 87 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BSCSH.

SOUZA, Josiane Nazaré Pecanha de. **Nossos passos vêm de longe**: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil.' 12/12/2018 148 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: UERJ/CEH-D.

SOUZA, Maria Vanessa Campos de. **Corpo e ensino de história**: experiências e reflexões sobre o uso de linguagens artísticas em sala de aula. 10/09/2021 232 f. Mestrado Profissional em Ensino de História. Instituição de Ensino: Universidade Regional do Cariri, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Universidade Regional do Cariri-URCA.

ANEXO A - Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você, _____, a participar como voluntária da pesquisa **“NARRATIVAS DOCENTES: DAS TROCAS DE PELE À PRÁTICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**, orientada pela **Professora Doutora Adriana Rocha Bruno**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a conclusão do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de **KÁREN TALOANA FLORÊNCIO SOUZA**, matrícula **102040720**, denominada aqui como “Pesquisadora”, responsável pelas conversas e autora do trabalho. Nesta pesquisa pretendemos **compreender e mapear/partilhar caminhos e experiências de docentes que constroem práticas decoloniais na Educação Básica**

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **conversa dialógica**, para que possamos conhecer de forma mais aprofundada seu trabalho na educação básica e ações decoloniais/contra-coloniais. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode ajudar a **expandir as reflexões acerca de práticas pedagógicas que denunciam a colonialidade**.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O(A) pesquisador(a) não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Káren Taloana Florêncio Souza
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de pós-graduação em Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3665
E-mail: ppge.faced@ufjf.br